

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIANA DE QUEIROZ BERTELLI

**IDENTIDADES, IMAGENS E PAPÉIS MUSEAIS
NOS DISCURSOS INSTITUCIONAIS
SOBRE A RELAÇÃO MUSEU-ESCOLA**

BELO HORIZONTE
2010

MARIANA DE QUEIROZ BERTELLI

**IDENTIDADES, IMAGENS E PAPÉIS MUSEAIS
NOS DISCURSOS INSTITUCIONAIS
SOBRE A RELAÇÃO MUSEU-ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Silvania Sousa do Nascimento

BELO HORIZONTE
2010

B537i Bertelli, Mariana de Queiroz,
Identidades, imagens e papéis museais nos discursos
institucionais sobre a relação museu-escola / Mariana de Queiroz
Bertelli. - UFMG/FaE, 2010.
117 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora : Silvania Sousa do Nascimento.

Bibliografia : f. 106-114.

Apêndices : f. 115-117.

1. Educação -- Teses. 2. Museus -- Aspectos educacionais.
3. Ensino Fundamental. 4. Educação e Estado. 5. Currículos.

I. Título. II. Nascimento, Silvania Sousa do. III. Universidade
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 069

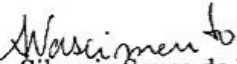
Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social

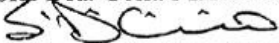
ATA DA 840ª (OCTINGENTÉSIMA QUADRAGÉSIMA) DEFESA DE DISSERTAÇÃO NO COLEGIADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Conhecimento e Inclusão Social


Aos dois dias do mês de julho do ano de dois mil e dez realizou-se, na Faculdade de Educação da UFMG, uma reunião para apresentação e defesa da dissertação: "Identidades, imagens e papéis museais nos discursos institucionais sobre a relação museu-escola" da aluna Mariana de Queiroz Bertelli, requisito final para obtenção do Grau de Mestre em Educação. A banca examinadora foi composta pelos seguintes membros: Silvania Sousa do Nascimento - Orientadora, Celia Maria Fernandes Nunes e Sergio Dias Cirino. Os trabalhos iniciaram-se às 07:30h com a síntese da dissertação feita pela mestrande. Em seguida, os membros da banca fizeram uma arguição pública. Terminadas as arguições, a banca examinadora reuniu-se, sem a presença da aluna e do público, para fazer a avaliação final da defesa da dissertação apresentada. Em conclusão, a banca examinadora considerou a dissertação: Aprovada, destacando a contribuições para
investigações futuras no campo da Educação
em Museus

O resultado final foi comunicado à aluna Mariana de Queiroz Bertelli e ao público, concedendo à aluna o título de Mestre em Educação. A aluna deverá encaminhar à Secretaria do Programa a versão final em 05 (cinco) exemplares. Nada mais havendo a tratar eu, Rosemary da Silva Madeira, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e por seus membros. Belo Horizonte, 2 de julho de 2010.


Prof. Dra. Silvania Sousa do Nascimento - Orientadora


Prof. Dra. Celia Maria Fernandes Nunes - UFOP


Prof. Dr. Sergio Dias Cirino - UFMG


Rosemary da Silva Madeira
Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social – FaE/UFMG

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Silvania, agradeço pela confiança, por apoiar minhas propostas nas mudanças que passamos até chegarmos aqui e pela orientação tranqüila, que confortava a ansiedade na definição dos caminhos a serem seguidos.

À Virgínia Schall, por sua compreensão durante o período de realização desta dissertação, pelo apoio incondicional às minhas decisões e por compartilhar comigo sonhos e formas de ver a vida, o trabalho, os sujeitos.

Ao Professor Sérgio Cirino, pelas contribuições no desenvolvimento da dissertação desde o projeto, passando por reflexões conjuntas sobre a construção do trabalho e pelas sugestões durante a Banca Examinadora. À Professora Célia Maria Fernandes Nunes pela dedicação na leitura para a banca e por suas valiosas sugestões.

À equipe do setor educativo do museu pesquisado, pela disponibilidade em participar das entrevistas realizadas.

Ao pessoal do LEME – Laboratório de Estudos em Museus e Educação – da UFMG, especialmente à Soraia, pelas contribuições durante todo o processo de desenvolvimento da dissertação e, principalmente, pela dedicação e valiosas sugestões nos “arremates” da versão entregue à Banca Examinadora. À Ana Paula, Paulo, Grecie e Cláudia, pelas discussões sobre o projeto.

Aos amigos do LAESA – Laboratório de Educação em Saúde e Ambiente – da Fiocruz Minas, especialmente ao Héilton, pelo companheirismo nas empreitadas do CECIS e no meu amadurecimento acadêmico, à Celina, pelas muitas conversas que ajudaram a escolher caminhos, à Maria e Cecília pelas contribuições no desenvolvimento dos projetos e à Aline, por todas as ajudas do CECIS às Olimpíadas!

Aos familiares e amigos que estiveram presentes nesse momento, especialmente a meus pais, Flávio e Flávia, que fazem, com seu apoio incondicional e muitos intercâmbios de idéias, qualquer empreitada parecer segura!

Ao Daniel Popó, embora distante durante os “últimos minutos do jogo”, pelos *helps* nas traduções, pelo companheirismo e pelos sonhos compartilhados sobre o que virá pela frente.

Ao pessoal da Secretaria da Pós-graduação e aos funcionários da Biblioteca da FaE, pelo empenho em atender cada demanda com boa vontade e gentileza.

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização desta dissertação.

Muito obrigada!

RESUMO

Este trabalho estuda a relação entre museu e escola no âmbito das políticas educacionais. O objetivo da pesquisa foi investigar identidades, imagens e papéis museais nos discursos institucionais do museu e da escola. O discurso do museu foi analisado por meio das micropolíticas educacionais de um museu de ciência de Belo Horizonte, MG. Três propostas curriculares oficiais de abrangência distintas – nacional, estadual e municipal – representaram o discurso escolar, sendo elas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) do estado de Minas Gerais e as Proposições Curriculares (PC) do município de Belo Horizonte, respectivamente. Foram utilizados apenas os currículos destinados às séries finais do Ensino Fundamental. A coleta de informações contou com a pesquisa documental e a entrevista semi-estruturada. O método da Análise de Conteúdo foi utilizado para analisar os discursos textuais dos documentos e da entrevista. Os resultados do estudo indicaram um distanciamento entre propostas curriculares e as políticas museais pesquisadas. Por parte do museu, observa-se uma ênfase em seus aspectos social e educativo, além de uma busca por aproximação com o público, especialmente o escolar. Já as propostas curriculares ignoram a identidade educativa do museu, ressaltando, em sua maioria, a função de complemento à educação escolar e de mero receptor de visitas escolares. Este trabalho contribui para a compreensão de aspectos envolvidos na tensão existente na relação entre museu e escola e para ampliar o debate sobre a institucionalização dessa relação.

Palavras-chave

Identidade institucional. Imagem institucional. Relação museu-escola. Currículos. Políticas educacionais.

ABSTRACT

This paper studies the relationship between museum and school in the context of educational policies. The research aimed to investigate museums identities, images and roles in the institutional discourses of museum and school. Museum discourse was analyzed by educational policies of a science museum in Belo Horizonte, Minas Gerais state. Three different curriculum policies scopes - national, state and municipal - represented the school discourse, named: “Parâmetros Curriculares Nacionais” for national context, “Conteúdos Básicos Comuns” from Minas Gerais state and “Proposições Curriculares” from Belo Horizonte city. We used only the final grades of elementary school curriculum. Data collection included a documentary research and a semi-structured interview. Content Analysis method was applied to analyze textual documents and interviews discourses. The results indicated inconsistencies between curriculum and museum policies. When considering museum, there was an emphasis on its social and educational aspects, and an effort towards public approachment, especially scholar. Meanwhile, curriculum proposals ignore the museum educational identity, highlighting, in most cases, just as a complementary function of school education with the role of a mere place for school visits. This work contributes to a better understanding of issues related with the tension relationship between museum and school and also to broaden the debate on the institutionalization of this relationship.

Keywords

Institutional identity. Institutional image. Museum-school relationship. Curriculum policies. Educational policies.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - O museu ao longo do tempo.....	p. 26
FIGURA 2 - Modelo da dinâmica da identidade organizacional proposto por Hatch e Schultz (2002)	p. 51
FIGURA 3 - Diagrama de imagens presentes em cada currículo e interseções de imagens....	p. 70
FIGURA 4 - Papéis presentes em cada currículo e interseções de papéis nos currículos....	p. 75
FIGURA 5 - Identidades institucional, organizacional e compartilhadas.....	p. 79
FIGURA 6 - Diagrama de papéis institucionais e organizacionais e suas interseções.....	p. 84
FIGURA 7 - Inter-relações entre identidades e imagens encontradas.....	p. 87
FIGURA 8 - Inter-relações entre papéis do museu encontrados nas políticas museais e curriculares	p. 90

LISTA DE QUADROS E TABELAS

- QUADRO 1** - Definição de Identidade Organizacional para cada uma das perspectivas: funcionalista, interpretativa e pós-modernista.....p. 45
- QUADRO 2** - Modelo com exemplo hipotético de identidades em contexto institucional e organizacional.....p. 49
- QUADRO 3** - Modelo com exemplo hipotético de identidades de uma organização em relação à instituição com a qual se identifica.....p. 50
- QUADRO 4** - Diferentes pontos de vista sobre a identidade das organizações e instituições..p. 50
- QUADRO 5** - Modelo com exemplo hipotético da relação entre identidades e imagens organizacionais e institucionais e os diferentes pontos de vista.....p. 52
- QUADRO 6** - Quadro teórico: objetos de estudo, referenciais teóricos e questões de pesquisa..p. 53
- QUADRO 7** - Exemplo de seleção da unidade e sub-unidade de contexto no documento curricular PCN.....p. 60
- QUADRO 8** - Exemplo de unidades de contexto no documento do museu (artigo).....p. 60
- QUADRO 9** - Exemplo de unidades de contexto da entrevista.....p. 61
- QUADRO 10** - Aplicação das perguntas da análise temática às unidades de contexto dos documentos curricular PCN – volume Introdução.....p. 62
- QUADRO 11** - Aplicação das perguntas da análise temática às unidades de contexto do documento do museu artigo.....p. 62
- QUADRO 12** - Aplicação das perguntas da análise temática às unidades de contexto da entrevista.....p. 63
- QUADRO 13** - Sub-temas que deram origem aos temas de imagem do museu nos currículos.....p. 64
- QUADRO 14** - Organização dos documentos dos PCN.....p. 116
- QUADRO 15** - Organização dos documentos dos CBC.....p. 117
- QUADRO 16** - Organização dos documentos das PC.....p. 117
- TABELA 1** - Ocorrências da palavra museu em cada disciplina dos currículos pesquisados...p. 66

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

BH – Belo Horizonte

CBC – Conteúdos Básicos Comuns

CECA – Comitê para Educação e Ação Cultural

ICOM – Conselho Internacional de Museus

MG – Minas Gerais

PC – Proposições Curriculares

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO	15
A RELAÇÃO ENTRE MUSEU E ESCOLA	15
<i>Especificidades e aproximações entre escola e museu</i>	17
OBJETIVOS	20
OBJETIVO GERAL	20
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20
CAPÍTULO 1	21
MUSEU, UMA INSTITUIÇÃO DINÂMICA	21
1.1 CONCEPÇÕES, FUNÇÕES, IDENTIDADES E IMAGENS DE MUSEU	21
1.2 A DIMENSÃO EDUCATIVA DOS MUSEUS	29
1.2.1 <i>A dimensão educativa nos museus de ciência</i>	31
1.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE MUSEUS	33
CAPÍTULO 2	35
IDENTIDADES E IMAGENS	35
2.1 POLÍTICAS CURRICULARES, TEORIAS CRÍTICA E PÓS-CRÍTICA	35
2.2 A IDÉIA DE IDENTIDADE	39
2.3 IDENTIDADE ORGANIZACIONAL E INSTITUCIONAL	41
2.3.1 <i>Identidade organizacional</i>	41
2.3.2 <i>Organização e Instituição. Conceitos diferentes?</i>	47
2.4 IMAGEM ORGANIZACIONAL E INSTITUCIONAL	51
CAPÍTULO 3	54
METODOLOGIA	54
3.1 MÉTODO DE PESQUISA	54
3.2 COLETA DE INFORMAÇÕES	54
3.2.1 <i>Pesquisa documental</i>	54
3.2.2 <i>Entrevista</i>	57
3.3 MÉTODO DE ANÁLISE	57
3.3.1 <i>Análise de conteúdo</i>	57
CAPÍTULO 4	66
RESULTADOS	66
CAPÍTULO 5	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
5.1 DISCUSSÃO	91
5.2 CONCLUSÕES	101
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICE A	115
APÊNDICE B	116

APRESENTAÇÃO

O questionamento que originou esta dissertação resultou de duas experiências profissionais no campo da educação, uma vez que sou bióloga licenciada: a primeira como professora de ciências no ensino fundamental e a segunda como educadora em um jovem centro de ciência. As atividades desempenhadas em ambas as vivências, embora realizadas em tempos e espaços distintos, tinham como objetivo a educação científica e o despertar das crianças para vocações científicas, assim como para os fenômenos da ciência.

A vivência como professora incluía planejamentos de aulas teóricas e práticas, um grande empenho em desenvolver experimentos em sala de aula junto com os alunos, horários fixos e muitas horas-aula seguidas, diariamente, sem descanso. A rotina era de pensar e executar uma aula interativa, dinâmica e rica, a qualquer custo.

A experiência como educadora do centro de ciência incluiu o desenvolvimento de materiais educativos e interativos, de atividades de divulgação científica como jogos, contação de história e teatro, mediação das atividades junto a crianças e adolescentes, coleta de dados durante eventos de popularização da ciência e leitura e elaboração de trabalhos científicos sobre educação em museus e centros de ciência.

Essas leituras, principalmente as que versavam sobre a relação entre museu e escola, evocavam lembranças dos tempos de professora, que procurava o museu apenas para ilustrar conteúdos ministrados em sala de aula.

Além disso, como educadora do centro de ciência, vivia a dificuldade de inserir o professor nas atividades e de trabalhar com ele em parceria.

Reflexões dessa natureza possibilitaram perceber que, apesar de os professores serem os maiores promotores de visitas aos museus, pouco sabem sobre esses, suas dinâmicas e seus potenciais para ultrapassar a função de ilustrar conteúdos escolares.

Ao freqüentar a disciplina Sociologia da Educação da Pós-graduação em Educação, conheci os estudos sobre currículo e a possibilidade de fazer uma leitura crítica sobre o discurso presente nessas políticas educacionais. Em trabalho desenvolvido para a disciplina, procurei referências ao museu nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Minha pergunta inicial era: uma vez que aqueles documentos estabeleciam diretrizes destinadas aos

professores, estaria neles presente o museu e seu uso educacional? E seu caráter educativo? Quais papéis do museu os professores conheceriam ao ler tais documentos?

Para minha surpresa, o PCN abordava os museus de maneira bastante ampla, ora sugerindo a realização de visitas pela escola, ora enfatizando papéis dos museus em contextos históricos, científicos, artísticos e culturais.

O desenvolvimento desse trabalho exploratório gerou novas perguntas, principalmente voltadas para a institucionalização da relação entre museu e escola no âmbito tanto das políticas educacionais curriculares quanto do próprio museu.

As considerações de Tomaz Tadeu da Silva sobre a produção de identidades no discurso curricular possibilitaram pensar sobre as *identidades de museus* presentes no texto. À medida que esses discursos trazem diretrizes aos professores sobre “o que” e “como” ensinar, afinal “quem” seria(m) o(s) museu(s) que eles conheceriam por meio dessas diretrizes? Quais perspectivas para o uso do museu seriam abordadas nessas políticas? Qual(is) seria(m) o(s) papel(is) concedido(s) ao museu na relação com a escola?

De forma complementar, as políticas educacionais do próprio museu também despertaram meu interesse. Como elas retratariam a relação entre museu e escola? Qual(is) identidade(s) e papel(is) do museu estariam presentes nessas políticas?¹

Partindo desses dois pontos de vista, pensei que seria possível, então, estabelecer algum tipo de relação entre os discursos curriculares e do museu. Será que esses discursos “dialogavam”? Seriam eles correspondentes e coerentes? Seriam contraditórios?

Dessa maneira surgiu a proposta da minha pesquisa. Procuo, aqui, utilizar o âmbito das políticas educacionais como um caminho alternativo na busca por elementos que ajudem a explicar as lacunas que dificultam a relação da parceria entre museu e escola e, quem sabe assim, colaborar para encurtar algumas distâncias.

Para responder aos questionamentos mencionados acima, busquei referências em áreas diversas do conhecimento, como as teorias críticas e pós-críticas do currículo, as pesquisas sobre museus e os estudos organizacionais. Nesse sentido, pude elaborar um “mosaico” teórico ao me apropriar de conceitos já discutidos e elaborados por essas áreas e, dessa forma,

¹ Em princípio, o termo *identidade* foi pensado para analisar as representações sobre o museu que povoavam os currículos e as políticas museais. Mais tarde, após leituras, reflexões e definição do quadro teórico adotado foi possível rever os conceitos utilizados. Assim, os termos *imagem* e *identidade* foram utilizados para os âmbitos curricular e museal, respectivamente. O processo de apropriação desses conceitos está explicitado e aprofundado no Capítulo 2 desta dissertação.

construir a abordagem interdisciplinar apropriada à complexa relação estabelecida entre os objetos e objetivos de pesquisa.

Para apresentar meu trabalho, optei pela seguinte estrutura textual: (a) Uma *Introdução*, que situa o leitor sobre a relação entre museu e escola, além de discutir algumas aproximações e distanciamentos entre eles; (b) *Objetivos*, incluindo o Objetivo Geral e os Objetivos Específicos que indicam o caminho percorrido para responder às questões de pesquisa; (c) Capítulo 1, *Museu, uma instituição dinâmica*, que discorre sobre o museu como uma instituição dinâmica, seus papéis, imagens e identidades e sobre aspectos da dimensão educativa dos museus em geral e, mais especificamente, dos museus de ciência; (d) Capítulo 2, *Identidades e Imagens*, em que são discutidas as idéias sobre a produção de identidades e imagens pelos discursos dos currículos e as diferentes perspectivas de análise no âmbito das identidades. Além disso, são aprofundados os conceitos de identidade e imagem organizacional, organização e instituição e são também apresentados alguns posicionamentos teóricos deste estudo; (e) Capítulo 3, *Metodologia*, com as orientações metodológicas adotadas, descrição do procedimento de coleta de informações e do método de análise utilizado; (f) Capítulo 4, *Resultados*, em que são apresentados os resultados obtidos, (g) Capítulo 5, *Considerações Finais*, em que são discutidos os resultados e realizadas algumas reflexões que associam os temas abordados nos capítulos anteriores a esses resultados. Também são expostas as principais conclusões geradas pela pesquisa; (h) *Referências Bibliográficas* utilizadas no trabalho e, por fim, (i) *Apêndice A*, em que é apresentado o roteiro utilizado na entrevista e *Apêndice B*, com alguns quadros que organizam os documentos curriculares pesquisados.

INTRODUÇÃO

A relação entre museu e escola

Em todo o mundo, o público escolar representa um dos principais públicos dos museus. Estima-se que na Europa e nos Estados Unidos os escolares representem, em média, de 15% a 30% do total dos visitantes. No Brasil, essa participação varia entre 50% a 90%, dependendo da instituição (KÖPTCKE, 2001/2002), sendo esse, então, o grupo com maior percentual de visitantes (CABRAL, 2005; CHAGAS, 2001/2002). Além disso, atualmente, é possível perceber um aumento de estruturas específicas de atendimento ao público escolar nos museus, em ações direcionadas prioritariamente aos escolares (KÖPTCKE, 2001/2002).

Tradicionalmente, no Brasil, a escola interage com os espaços museológicos por meio de visitas esporádicas, não sistemáticas (SIMAN, 2004). Essa abordagem convencional utiliza o museu para comprovar, ilustrar ou complementar aspectos envolvidos com os conteúdos trabalhados em sala de aula (PEREIRA et al., 2007).

Se por um lado os serviços dos museus são procurados pelos professores para enriquecer as atividades desenvolvidas em classe, de forma recíproca, muitos museus assumem esse papel complementar ao ensino escolar.

Maria Margaret Lopes publicou em 1991 um trabalho que tem sido referência, desde então, nos estudos sobre a relação entre museu e escola. Em “A favor da desescolarização dos museus”, a autora chama a atenção para a forma como os museus têm assumido seu caráter educativo, reduzindo seu campo de atuação do “vasto âmbito da cultura para o de complemento à escola, segundo os padrões e normas que regem a prática escolar” (LOPES, 1991, 448).

Em reforço a essa percepção, Ulpiano Bezerra de Meneses comenta a forma como alguns museus e escolas se relacionam:

(...) museus importantes do país costumam receber levas e mais levas de escolares cuja missão, imposta por seus mestres e passivamente aceita pelos responsáveis da instituição, é simplesmente copiar legendas, etiquetas e textos de painéis... Para tanto, não teria sido necessário deslocar-se da escola. Aquilo de específico que caracterizaria o museu – e que falta à escola – perde, assim, qualquer serventia. E se desperdiça a oportunidade ímpar de aproveitar para a educação esse espaço que é domínio das coisas materiais e não da palavra, principalmente escrita (MENESES, 2000, p. 99).

Essa perspectiva complementar pode ser adotada, portanto, tanto pela escola quanto pelo próprio museu.

Alguns museus brasileiros, entretanto, vêm promovendo ações diferenciadas na busca por uma relação de parceria com a escola, mais do que de complementaridade. Eles oferecem cursos de formação, oficinas e serviços de visita prévia a professores da Educação Básica e vêm fazendo parcerias de longa data com escolas, em projetos de longa duração com uma mesma instituição escolar e/ou com um mesmo grupo de professores e alunos. Esses programas permitem experimentações e avaliações peculiares, trazendo novas idéias, metodologias e conteúdos para os atendimentos cotidianos destinados às demais escolas (CABRAL, 2005).

De acordo com Cabral (2005) existem diversas parcerias possíveis em educação em museus. A escola caracteriza-se como um dos grupos de interesse no estabelecimento desse tipo de relação. A idéia de parceria, em lugar à de complementaridade, compreende como questão central as trocas de experiência entre as duas instituições: partilha de percepções, de aprendizagens, de demandas. A escola leva idéias, sugestões e demandas ao museu, que pode criar novas situações, desafios e propostas que enriqueçam a escola (PEREIRA et al., 2007). Uma parceria também contempla a noção de que existem objetivos comuns entre as duas instituições, mas que a identidade de cada parceiro deve ser preservada (CABRAL, 2005).

Luciana Sepúlveda Köpcke (2003) adota o termo *parceria* no contexto de surgimento e desenvolvimento do conceito na França. Segundo ela, a idéia de “parceria educativa” diz respeito à partilha do poder de formar e educar, em que as responsabilidades são compartilhadas.

Especificidades e aproximações entre escola e museu

(...) a educação se realiza em vários ambientes sociais e culturais (...) é necessária e urgente a ampliação do debate entre as instituições e os diferentes sujeitos de ação educativa (PEREIRA et al. 2007, p. 13).

Escola e museu são lugares educativos e de estratégias educativas. Possuem objetivos comuns como educar, facilitar o acesso à cultura, socializar, favorecer a prática da cidadania, formar indivíduos críticos, criativos e autônomos (CABRAL, 2005). Além dessas semelhanças, estudos têm apontado características que os diferenciam, enfatizando suas especificidades e suas lógicas próprias de organização e funcionamento (MARANDINO, 2001; 2008; PEREIRA et al., 2007; ASENSIO; POL, 2007). Os conceitos de educação *formal*, *não-formal* e *informal*, têm sido trabalhados nessa perspectiva. Caracterizados como espaços de educação não-formal, os museus apresentariam uma forma própria de desenvolver sua dimensão educativa, diferente das experiências formais realizadas nas escolas (MARANDINO, 2008).

Essa forma diferenciada de educar, entretanto, nem sempre tem sido encontrada nos museus. Muitas instituições, ao se preocuparem com a educação, buscam na escola os referenciais para desenvolver suas atividades (MARANDINO, 2001). Existem, por exemplo, ocasiões em que as exposições e práticas educativas dos museus sofrem influência tão forte da cultura escolar que perdem suas especificidades.

Um grande número de autores vem destacando essas perdas de especificidades como conclui Triquet (2000) ao fazer uma revisão sobre o tema. Para este autor, somente nos anos 1970, notadamente em investigações estadunidenses, a pesquisa no espaço museal inicia a problematização de um eixo educativo. Van-Praët e Poucet (1992), ao estudarem os obstáculos enfrentados nos projetos de colaboração entre as escolas e os museus, afirmam que diante da cultura escolar de privilegiar a avaliação de performance dos alunos, os museus minimizam seus objetivos de sensibilização e prazer:

[...] Certa propensão existe de fato, dentro dos serviços educativos dos museus, de reproduzir, equivocadamente, a escola no museu. Trata-se tanto da tendência de apoiar os temas das exposições nos programas escolares, quanto transformar certos espaços expositivos em sala de aula, alguns protocolos de visitas em páginas de leitura ou substituir um mediador pelo professor, enquanto as soluções deveriam ser de procurar formas de complementaridade e de parceria (VAN-PRAËT; POUCKET, 1992, p. 2).².

² Nesse momento algumas discussões sobre complementaridade e parceria ainda tratavam esses termos como similares. O avanço dos estudos sobre essas questões trouxe novos usos e a idéia de complementaridade como incorporação de métodos escolares ganhou legitimidade.

De acordo com Lopes (1991), em meados das décadas de 1980/90 ainda havia uma incompreensão, por parte dos museus, de que sua proposta educativa é diferente da proposta da escola. Assim, neles acabava-se priorizando o discurso verbal e utilizando-se o objeto apenas como ilustração de programas disciplinares. De acordo com a autora, o abandono da dimensão educativa e cultural do museu e a acomodação com os métodos da educação escolar tradicional estariam provocando a *escolarização*³ dessa instituição. Além do museu, percebe-se um reflexo desse fenômeno em outros contextos educativos. A escola e a escolarização têm influenciado sobremaneira a visão cultural da educação e a organização de ações educativas fora do âmbito escolar, como afirma Perrenoud: “(...) nossa sociedade está escolarizada, incapaz de pensar educação a não ser segundo o modelo escolar (...)” (PERRENOUD *apud* VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 39).

Diversos trabalhos têm apontado a escolarização das práticas educativas dos museus (SEIBEL-MACHADO, 2009), o que parece contrariar o discurso sobre o papel diferenciado da educação museal (educação não-formal) em relação à escolar, freqüentemente presente em publicações sobre educação em museus (MARANDINO, 2001; LEAL; GOUVEA, 2002; ASENSIO; POL, 2007).

A dificuldade do museu “encontrar” seu papel educacional em sua relação com a escola é bastante evidente e, sem dúvida, essa é uma questão que merece ser pesquisada.

Por outro lado, a dificuldade da escola em compreender o papel do museu também é patente. A abordagem convencional realizada pelos professores de utilizar o museu como complemento aos conteúdos escolares certamente é reflexo de uma cultura⁴ estabelecida nesse sentido.

Para Lopes (1991), existe um círculo vicioso na relação museu-escola: o fenômeno de escolarização do museu seria o reflexo da demanda dos professores por elementos ilustrativos de suas aulas e, de forma recíproca, a escolarização do museu sustentaria as expectativas dos professores em relação ao papel complementar do museu. Torna-se evidente, então, uma tensão existente entre identidades e papéis demandados e assumidos na relação entre museu e escola.

³ Segundo Lopes (1991) a *escolarização dos museus* é um processo de incorporação das finalidades e métodos do ensino escolar.

⁴ Compreende-se “cultura” como “um código simbólico compartilhado pelos membros de um grupo social específico, por meio do qual atribuem e expressam significados ao mundo” (NASCIMENTO e VENTURA, 2005, p.448).

Presumindo-se que várias são as formas de buscar compreender elementos dessa tensão e que diversos olhares são possíveis, este trabalho empreende um caminho alternativo na busca por esses elementos. Ao invés de pesquisar as percepções dos professores e de educadores de museus em si sobre o papel do museu, buscou-se pesquisar as políticas educacionais relacionadas a esses dois universos: escola e museu.

Mais especificamente, esta pesquisa investiga a forma como a relação entre escola e museu apresenta-se institucionalizada no âmbito das políticas educacionais curriculares e das micro-políticas educacionais dos museus. A política educacional escolar se alicerça no currículo oficial, ou seja, no texto, elaborado e planejado que apresenta os conteúdos e conhecimentos escolares. A política educacional do museu compreende aspectos norteadores de suas propostas educativas. Para essa última, são privilegiadas neste trabalho as políticas educacionais que dizem respeito ao atendimento específico ao público escolar, e que aqui são tratadas como micro-políticas educacionais dessas instituições.

Para evidenciar os aspectos da relação entre as duas instituições, pesquisou-se em três currículos oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais, Conteúdos Básicos Comuns do Estado de Minas Gerais e Proposições Curriculares do Município de Belo Horizonte – as imagens e papéis dos museus presentes no discurso curricular. No que diz respeito ao museu, foram analisadas as identidades e papéis do museu explicitados nas micro-políticas educacionais de um museu de ciência de Belo Horizonte, MG.

OBJETIVOS

Objetivo geral

Investigar identidades, imagens e papéis museais nos discursos institucionais sobre a relação museu-escola

Objetivos específicos

1. Investigar se o museu aparece nas propostas curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Conteúdos Básicos Comuns do estado de Minas Gerais e Proposições Curriculares do município de Belo Horizonte. Em caso positivo, analisar em quais currículos e volumes e/ou disciplinas o museu é citado, bem como quantificar quantas vezes essas citações ocorrem.
2. Analisar as imagens de museu presentes nos discursos de três documentos curriculares: Parâmetros Nacionais Curriculares, Conteúdos Básicos Comuns e Proposições Curriculares;
3. Analisar nesses discursos curriculares os papéis conferidos ao museu.
4. Analisar as identidades institucionais e organizacionais presentes nas políticas educacionais de um museu de ciência;
5. Analisar, nessas políticas educacionais museais, os papéis atribuídos à instituição e à organização;
6. Relacionar as identidades institucionais e organizacionais presentes nas políticas do museu às imagens de museu presentes nas políticas curriculares;
7. Relacionar os papéis atribuídos à instituição museu nas políticas curriculares a papéis assumidos nas políticas do museu de ciência;

CAPÍTULO 1

MUSEU, UMA INSTITUIÇÃO DINÂMICA

1.1 Concepções, funções, identidades e imagens de museu

No decorrer dos séculos, o papel dos museus e a dimensão de suas práticas museológicas sofreram modificações (Figura 1, p.26). De espaços de contemplação, constituídos de vastas coleções de objetos até o século XVII, passaram, no século XIX, a espaços de saber, de progresso do conhecimento e das artes, acompanhando esforços de modernização da sociedade (NASCIMENTO, 2005).

Na Europa, até o final do século XVII as coleções eram organizadas por nobres e apresentavam acesso restrito, guiado pelos próprios colecionadores, a partir de um discurso do aventureiro, do conquistador ou naturalista, cujas coleções constituíam “gabinetes de curiosidades” (NASCIMENTO, 2005).

No século XVIII, as idéias de que a transmissão do conhecimento seria a condição para o progresso influenciaram a criação de instituições científicas, onde se discutiam e divulgavam as descobertas da ciência. Assim, as coleções foram abertas à pesquisa, especializaram-se e passaram a ser utilizadas por outros segmentos sociais, como os cientistas, naturalistas e filósofos (VALENTE, 2003).

É no final do século XVIII que o espírito enciclopedista e a valorização do uso do objeto na aprendizagem trazem para o museu uma preocupação educativa, permitindo que as coleções servissem a toda a população. Assim, o museu se fortaleceu como instituição pública, de portas abertas, embora, até o final do século XIX, não houvesse empenho na democratização e popularização das exposições, fato evidenciado pelos regulamentos existentes e a abertura aos domingos ou apenas uma vez por semana ao grande público (VALENTE, 2003).

A partir do século XIX, principalmente após a Revolução Francesa, os museus e as coleções passam a ter novo papel na vida das nações e os objetos passam a ser valorizados a partir de uma compreensão de patrimônio cultural e preservação do passado (VALENTE, 2003). O final do século XIX e início do século XX foram marcados por uma concepção de museu vinculada à função de preservação e de testemunho da memória, para guarda de

acervos artísticos e históricos (FERNÁNDEZ, 1993) e, ao longo do século XX, foram fortalecidos os aspectos público e educativo da instituição (VALENTE, 2003).

Marcelo Mattos Araújo e Maria Cristina Oliveira Bruno (1995), organizadores do documento “A memória do pensamento museológico contemporâneo”, publicado pelo Comitê Brasileiro do ICOM - Conselho Internacional de Museus –, buscaram depoimentos e documentos a respeito de quatro importantes encontros sobre museus, que contam a história do pensamento museológico entre as décadas de 1950 e 1990, sendo eles: Seminário Regional da Unesco sobre a função educativa dos museus, ocorrido no Rio de Janeiro em 1958; Mesa Redonda de Santiago do Chile de 1972; Declaração de Quebec de 1984 e Declaração de Caracas de 1992.

Seminário Regional

Em 1958, de acordo com o depoimento de Hernan Crespo Toral, o Seminário Regional ocorrido no Rio de Janeiro contou com a realização de uma profunda reflexão sobre o conceito de museu e as conseqüências de suas funções, como conservação, estudo e exposição, para o deleite e educação do público. Segundo Toral:

Havia pois de vencer-se o tradicionalismo do museu enquanto *conservatório de objetos*, onde se mostravam as curiosidades produzidas pelo Homem ou pela natureza, para transformá-lo em um meio de comunicação atrativo que pudesse incidir nos problemas reais da comunidade (TORAL, 1995, p. 9).

Ainda segundo Toral (1995), as discussões seguiam na direção de que o museu deveria “desenclausurar-se” por meio de programas didáticos dirigidos à educação formal e da utilização de meios de comunicação, como, por exemplo, o rádio e a televisão, para alcançar camadas mais amplas da população e melhor difundir sua mensagem.

Essa conjuntura de abertura da instituição museal apresentava-se baseada no objeto como *cerne do museu* (TORAL, 1995, p.9) e a relação com a educação formal seguia uma concepção utilitarista, em que o museu coloca à disposição da instituição escolar sua capacidade de “objetivar muitos dos conceitos abstratos que se impõem ao ensino” (TORAL, 1995, p.10).

O documento de conclusões do Seminário traz a definição de museu aprovada:

Museu é um estabelecimento permanente, administrado para satisfazer o interesse geral de conservar, estudar, evidenciar através de diversos meios e essencialmente expor, para o deleite e educação do público, um conjunto de elementos de valor cultural: coleções de interesse artístico, histórico, científico e técnico, jardins botânicos, zoológicos e aquários, etc (ARAÚJO; BRUNO, 1995, p. 10)

Sobre a relação entre museu e educação, o documento diz:

O Museu pode trazer muitos benefícios à educação. Esta importância não deixa de crescer. Trata-se de dar à função educativa toda a importância que merece, sem diminuir o nível da instituição, nem colocar em perigo o cumprimento de outras finalidades não menos essenciais: conservação física, investigação científica, deleite, etc (ARAÚJO; BRUNO, 1995, p. 11).

Percebe-se uma concepção de museu centrada no objeto e que estabelece com a escola a função de ilustrar os conteúdos abstratos do ensino. Além disso, observa-se uma abertura para a função educativa do museu, dando-lhe status comum às funções tradicionais de conservação, investigação e deleite.

Mesa-Redonda de Santiago

De acordo com o depoimento de Hugues de Varine, a Mesa-Redonda de Santiago, ocorrida no Chile em 1972 foi fruto de modificações substanciais do ICOM, em 1971, à revisão de estatutos e definição de museu, afirmação da importância do meio ambiente na vocação dos museus, surgimento da dimensão “política” no conceito de museu, entre outros (VARINE, 1995).

Para Varine (1995), apesar da forma e do conteúdo dos documentos da Mesa de Santiago terem envelhecido, ainda é possível encontrar seu sentido inovador, senão revolucionário, presente na noção de museu integral, que leva em consideração os problemas da sociedade e do museu enquanto ação, como instrumento dinâmico de mudança social.

Os documentos da Mesa-Redonda de Santiago trazem para o museu a responsabilidade de “desempenhar um papel decisivo na educação da comunidade” (VARINE, 1995, p.20), no sentido de que a comunidade entenda aspectos técnicos, sociais, econômicos e políticos de problemas do meio rural, do meio urbano, do desenvolvimento técnico-científico e da educação permanente. Os documentos pedem “por uma mutação nos museus da América Latina” (VARINE, 1995, p.20).

A definição de museu presente nos documentos de Santiago é a seguinte:

Museus são instituições a serviço da sociedade que adquire, comunica e, notadamente, expõe, para fins de estudo, educação e cultura, os testemunhos representativos da evolução na natureza e do homem (ARAÚJO; BRUNO, 1995, p. 23).

Na concepção de museu da Mesa-Redonda de Santiago, sua função educativa ganha relevância e reflete o papel social da instituição no sentido de transformar a sociedade. Esse papel é concebido, entretanto, de dentro para fora – do museu para a sociedade, com um viés “catequético” (HORTA, 1995).

Declaração de Quebec

Sobre a Declaração de Quebec de 1984, Mario Canova Moutinho relembra que tomava forma uma museologia com preocupações de caráter social, em oposição a uma museologia de coleções. Segundo ele, mais do que refletir e dar continuidade à reflexão de Santiago organizava-se em Quebec um movimento de uma museologia para o desenvolvimento comunitário, promotor de postos de trabalho para revitalização agrícola, artesanal e industrial. A interdisciplinaridade abria novos territórios, contrastando com saberes isolados e redutores. O público passava a ser considerado como colaborador, utilizador ou criador, pois mais do que observar, essa Nova Museologia propunha o ato de realizar, refletir e intervir. A exposição museológica deveria ser um processo de formação permanente e não mais objeto de contemplação (MOUTINHO, 1995).

Para Moutinho (1995), a Declaração de Quebec não trouxe, no texto em si, mais do que retomar o essencial de Santiago, mas confrontou a comunidade museal com práticas que revelavam uma museologia ativa e aberta ao diálogo.

O documento da Declaração de Quebec afirma a função social dos museus e o caráter global de suas intervenções. De acordo com a Declaração:

A museologia deve procurar, num mundo contemporâneo que tenta integrar todos os meios de desenvolvimento, estender suas atribuições e funções tradicionais de identificação, de conservação e de educação, a práticas mais vastas que estes objetivos, para melhor inserir sua ação naquelas ligadas ao meio humano e físico (ARAÚJO; BRUNO, 1995, p. 30).

Apesar de não apresentar uma definição de museu, essa Nova Museologia abrange uma concepção mais ampla para a instituição, menos centrada nos objetos e no espaço museal delimitado e mais preocupada com o desenvolvimento da sociedade.

Declaração de Caracas

Sobre a Declaração de Caracas de 1992, Maria de Lourdes Parreiras Horta analisa sua relação com os demais encontros sobre museus desde o Seminário de 1958 no Rio de Janeiro. Para ela, em 1992 os museus “procuram ‘se situar’, descobrir o seu espaço no território social em que estão inseridos, e enfrentam as dificuldades deste processo” (HORTA, 1995, p. 34).

O monólogo transforma-se em diálogo, a função pedagógica (afirmada em 1958 no Rio de Janeiro) transforma-se em ‘missão comprometida’, não mais com a sociedade, em termos vagos, mas com a comunidade em que estão inseridos, ou em que buscam inserir-se para ter alguma razão de existir (HORTA, 1995, p.34).

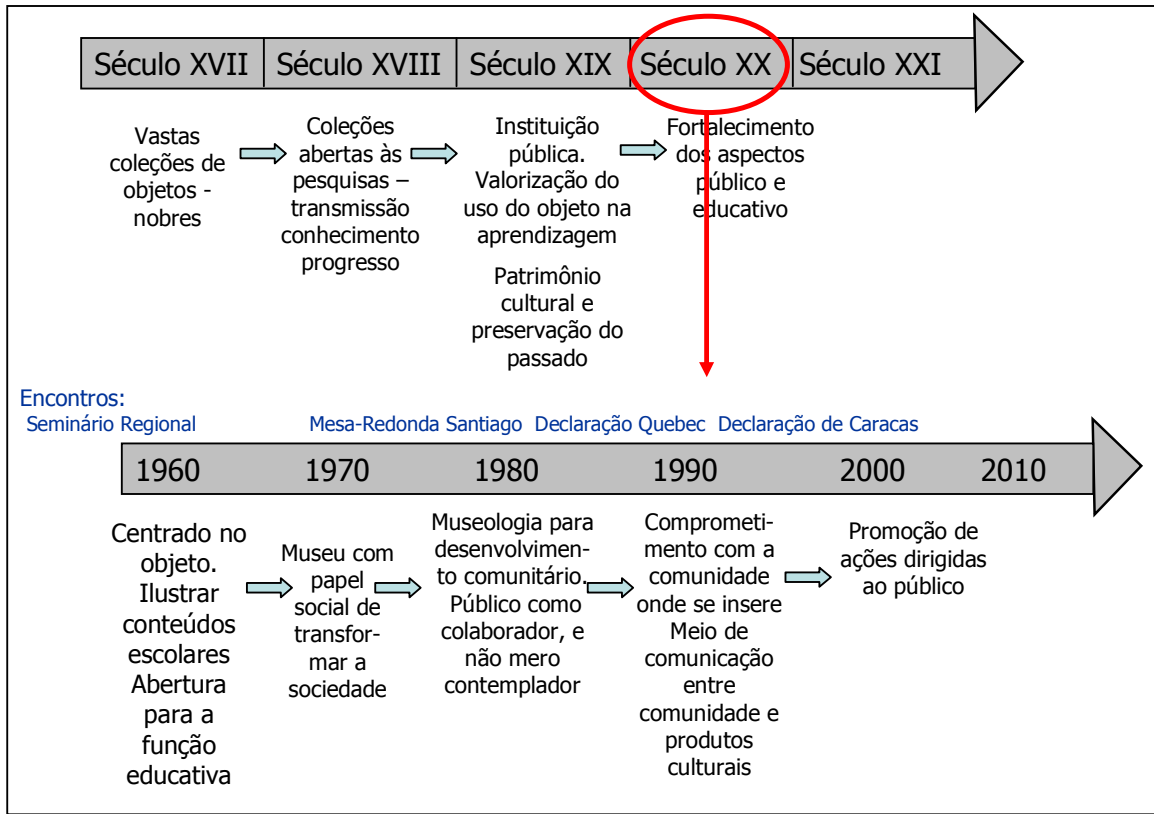
O documento de Caracas traz como função museológica fundamental o processo de comunicação que orienta as atividades específicas do museu, como a coleção, conservação e exibição do patrimônio cultural e natural. Mais do que fontes de informação ou instrumentos de educação, os museus são “espaços e meios de comunicação que servem ao estabelecimento da interação da comunidade com o processo e com os produtos culturais” (HORTA, 1995, p.39).

O documento organizado por Araújo e Bruno permite observar que nos 20 anos entre Santiago e Caracas há um deslocamento da função essencial do museu de preservação para a de comunicação.

De acordo com Maria Esther Valente (2008), o extenso caminho percorrido pelo museu vai do papel de referência limitado aos especialistas a um desempenho social mais alargado, que culminou em sua abertura ao grande público e na diversificação de suas funções a partir de mudanças processadas na museologia. Assim, a centralidade das coleções, primeira razão de ser do museu e em torno das quais girava a instituição com sua pesquisa, coleta e conservação, foi dando lugar à promoção de ações dirigidas a todos os indivíduos, sem distinção.

É a partir dessa abertura que há uma maior valorização da função educativa nos museus, pois, em última análise, as ações educacionais visam potencializar a comunicação com o público (CABRAL; RANGEL, 2008).

Figura 1: O museu ao longo do tempo



É possível perceber, portanto, que o museu é uma instituição dinâmica, em constante mudança, que tem buscado, ao longo de sua existência, encontrar seu(s) papel(is) na sociedade. Observa-se, entretanto, que há funções museais que se mantêm ao longo do tempo, e que Fernández (1993) denomina como funções convencionais dos museus. Sendo elas:

- ✓ Colecionar: formar a coleção do museu, que implica três aspectos (o que colecionar, o que não colecionar e como colecionar);
- ✓ Identificar: que compreende a identificação, autenticação e datação das obras;
- ✓ Documentar: que inclui o registro e o inventário;
- ✓ Investigar: que se caracteriza por investigar e conhecer cientificamente as obras para poder catalogá-las com rigor e assim divulgá-las com segurança e garantia;
- ✓ Preservar e conservar: função que se refere um dos compromissos mais marcantes que o museu adquiriu desde a perspectiva de sua configuração e definição convencionais, na qual há salvaguarda do patrimônio para poder transmiti-lo às gerações futuras;

- ✓ Exibir: função presente desde as origens remotas do museu, mas que assume diferentes formas de apresentação, como documental, estética, técnica, didática, antropológica, ecológica, entre outras.
- ✓ Educar: essa função justifica social e culturalmente as atividades museológica e museográfica do museu, que devem ser realizadas em função do principal destinatário, o público.

Dessas funções, apenas a de educar se refere a atribuições vinculadas ao público do museu, sendo as demais referentes a questões ligadas ao acervo museal.

Ainda segundo Fernández (1993), as mudanças ocorridas nas últimas décadas, que culminaram na abertura do museu, provocaram alterações na sua imagem e a redefinição de suas funções, como, por exemplo, uma intensificação na relação com o público; uma potencialização dos meios pedagógicos e tecnológicos; uma mudança no conceito de museu de *conservatório de objetos* para *centro difusor e comunicador* e a consolidação do museu como espaço de encontro social.

Cada organização museal pode assumir ou enfatizar, em momentos distintos, certas funções, mas, de acordo com Mário Chagas (1994), o museu ainda apresenta funções básicas que permanecem como seu princípio de identidade: a preservação, a investigação e a comunicação. “O equilíbrio ou o desequilíbrio entre estas três funções resulta da orientação filosófica e política adotada pela instituição museal” (CHAGAS, 1994, p. 58).

Apesar de Chagas (1994) trazer a questão da identidade do museu vinculada a funções mais ou menos assumidas em cada organização, a literatura sobre museu pouco tem explorado o tema da identidade. Alguns trabalhos apontam que há uma necessidade de o museu “preservar uma identidade” (VALENTE, 2003, p. 42); que há uma “busca crescente por identidades que identifiquem as especificidades das instituições” (VALENTE, 2008, p. 25); que “de sua gênese aos dias atuais, a instituição museológica científica percorreria um extenso caminho onde se teriam plasmado e transformado sua identidade” (LOUREIRO, 2003, p. 88) e que “os museus são mais do que complementos da escola, pois possuem uma identidade própria” (MARANDINO, 2001, p. 97). Percebe-se que, embora o museu seja concebido como uma instituição que apresenta identidade própria, essas identidades não têm sido aprofundadas ou discutidas. O Capítulo 2 desta dissertação busca ampliar a discussão sobre identidades institucionais e organizacionais e inserir o museu nesse debate.

Em relação à imagem do museu, ainda é comum ele ser representado por idéias de que são espaços de quinquilharias (LEITE, 2006), cemitério de objetos, lugar de coisas ricas e velhas, templo sagrado, palácio de princesas e reis (CHAGAS, 1994). As imagens que vinculam o museu a “lugar de coisa velha” estão associadas a um modelo de museu tradicional: espaço sacralizado de guarda da memória, cuja unidade conceitual é o objeto e sem o qual não há coleção e, portanto, não há museu (SCHEINER, 2008).

Segundo Chagas (1994), mais recentemente, a imagem de museu está também associada a escolas e casas de cultura. Para ele, essas imagens

[...] variam no tempo e no espaço [e] permitem que se compreenda o caráter multifacetário e mimético da instituição museológica. Elas são construídas efetivamente a partir da experiência dos indivíduos e dos grupos sociais com as três funções básicas dos museus: preservação, investigação e comunicação de bens culturais (CHAGAS, 1994, p.55).

A atual definição de museu adotada pelo ICOM, sustentada pelos debates e mudanças ocorridos nas últimas décadas, destaca a função social da instituição e seu caráter público, mas também enfatiza algumas de suas funções convencionais (citadas por Fernández, 1993).

Os museus são instituições permanentes, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, abertas ao público, que adquirem, preservam, pesquisam, comunicam e expõem, para fins de estudo, educação e lazer, os testemunhos materiais e imateriais dos povos e seus ambientes (ICOM, 2009).

De acordo com Valente (2008), essa definição acaba por inserir organizações diversificadas, que são aceitas como museu, como, por exemplo, monumentos naturais, arqueológicos e etnográficos; os jardins botânicos, zoológicos e aquários; os centros de ciência e planetários; as galerias de arte, institutos de conservação e galerias de exposição permanente mantidas por bibliotecas e arquivos; as reservas naturais; os centros culturais e outras entidades que facilitam a preservação e organização de recursos patrimoniais tangíveis e intangíveis. A autora explicita as críticas realizadas sobre esse conceito amplo e enfatiza o risco do estabelecimento de instituições revestidas dessa definição, “que em muitos casos, não condiz com o que se convencionou chamar de museu, confundindo funções e missões diferentes daquelas genuinamente museológicas” (VALENTE, 2008, p. 26). Essa questão se reflete, portanto, em questões de identidade do museu e das organizações museais e, conseqüentemente, nas suas imagens institucionais e organizacionais.

1.2 A dimensão educativa dos museus

A assunção da dimensão educativa do museu originou-se de um longo processo iniciado no século XVII, a partir da criação e inserção dos museus em instituições formais de ensino, as universidades. A progressiva ampliação do público visitante e a incorporação do museu nos planos governamentais europeus para parcerias com as escolas⁵ propiciaram a criação dos serviços educativos dentro das instituições museais no século XIX. Por fim, o papel educativo do museu se consolidaria ao longo do século XX, a partir da necessidade de que o público entendesse e apreciasse as exposições e estratégias que buscavam a facilitação da comunicação (MARANDINO, 2008).

Almeida (1997) explicita que a ação educativa nos museus brasileiros sofreu influências do escolanovismo, movimento disseminado no país a partir da década de 1920 e que se opunha às práticas pedagógicas tradicionais. Segundo a autora, esse processo determinou a modernização dos museus e sua posição como agente comprometido em complementar o ensino escolar. A partir de década de 1960, sob influência das propostas de educação permanente disseminadas pela Unesco, os museus foram incentivados a propor ações complementares ao ensino formal. Segundo a autora, a atuação complementar à escola permanece em grande parte dos museus até o presente⁶. Por outro lado, estudos buscam as especificidades e diferenças da educação que cada espaço proporciona no sentido de evidenciá-las (MARANDINO, 2001; 2008; PEREIRA et al., 2007, ASENSIO; POL, 2007).

Uma pesquisa exploratória realizada em 2006 pelo Comitê para Educação e Ação Cultural (CECA)⁷ a respeito da avaliação das ações educativas realizadas pelos museus brasileiros obteve dados sobre as principais ações educativas avaliadas pelas próprias equipes dos espaços museais do país. Entre as mais citadas pelas instituições pesquisadas estiveram: visitas escolares, visitas de público em geral, exposições itinerantes, capacitação de professores, oficinas, museu vai à escola, entre outras (CABRAL, 2006).

⁵ Nesses projetos governamentais, as visitas escolares deveriam utilizar os museus como local onde o aluno observava “ao vivo” o que era ensinado “em teoria” nas escolas (MARANDINO, 2008).

⁶ Tomando-se essa dimensão histórica de análise é possível perceber que museu e escola experimentaram aproximações ao longo do tempo que certamente influenciam as relações existentes no presente. O estudo dessa dimensão, entretanto, foge aos objetivos deste trabalho.

⁷ O CECA é um dos 30 comitês internacionais integrantes do Conselho Internacional de Museus (ICOM).

Em sua dissertação sobre ação educativa em museus mineiros, Santos (2008) destaca que diversas expressões são utilizadas no contexto dos museus em referência a essas práticas educativas. *Ação cultural, mediação educativa, educação patrimonial, ação educativa* foram algumas designações encontradas, o que, segundo a autora, demonstra a riqueza de possibilidades existentes para se tratar de um mesmo tema.

Desde a década de 1980, e mais acentuadamente a partir dos anos 90, há uma expansão da produção acadêmica brasileira de áreas do conhecimento diversas que buscam caracterizar e compreender a dimensão educativa presente nos museus (SEIBEL-MACHADO, 2009).

A tese de Seibel-Machado (2009) contribui de forma significativa para o dimensionamento dos estudos sobre ações educativas desenvolvidas nos museus brasileiros. Por meio de um balanço comparativo, a autora analisa monografias de especialização, dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo entre os anos de 1987 e 2006. O trabalho busca contribuir para uma reflexão acerca do papel do setor educativo nos museus de ciências⁸ e também apresenta uma pesquisa histórica sobre a evolução da sistematização dos setores educativos e das discussões sobre os papéis das práticas educativas museais realizadas em âmbito internacional e nacional.

Para Seibel-Machado (2009), a prática educativa nos museus é entendida como:

(...) prática intencionalizada, portanto, não neutra, e como tal, responde a interesses, intencionalidades e objetivos que determinam o direcionamento político/filosófico e pedagógico das ações educativas nos museus. Considerando que os museus estão inseridos numa sociedade cindida por profundas desigualdades econômico/sociais, políticas e culturais, a identificação e explicitação dos referenciais que informam a sua prática educativa nos ajudam a compreender os interesses que eles priorizam nas ações educativas que oferecem ao público visitante (SEIBEL-MACHADO, 2009, p.4).

O trabalho de revisão da literatura realizado pela autora apontou algumas tendências nos estudos analisados, cujos temas eram os seguintes: 1. Filosofia/Política Educacional, 2. Avaliação, 3. Relação museu e escola e 4. Setor Educativo. Entre os trabalhos há questões referentes à ausência de filosofia/política nas ações educativas dos museus; escolarização das práticas educativas, suas razões e implicações; avaliação de práticas educativas; entre outros aspectos (SEIBEL-MACHADO, 2009).

⁸ De acordo com a autora, durante a busca por fontes da pesquisa foram encontrados títulos que evidenciavam trabalhos relacionados a museus de arte. Uma vez que a pesquisa versava sobre a instância do setor educativo na estrutura organizacional dos museus de forma geral, alguns desses trabalhos foram incluídos na análise (SEIBEL-MACHADO, 2009).

Dos 26 trabalhos analisados por Seibel-Machado, o conceito de *escolarização* dos museus foi mencionado por quinze dos estudos realizados entre 1992 e 2006. A autora enfatiza que esse tema vem sendo discutido na produção acadêmica, principalmente quando se trata das visitas escolares. Ressalta, ainda, que esse compreende “um tema presente nas discussões, em diferentes fóruns, geralmente vinculado à relação museu-escola e à prática da mediação nos museus, especialmente nos museus de ciências” (SEIBEL-MACHADO, 2009, p. 86).

1.2.1 A dimensão educativa nos museus de ciência

Os museus de ciência experimentaram no início do século XX uma nova configuração, resultante de mudanças científicas, tecnológicas e educacionais. A perspectiva otimista sobre o progresso da ciência como o melhor instrumento para a civilização da sociedade implicou a especialização de áreas do conhecimento, provocando o surgimento de novos espaços de pesquisa e deslocando essa função dos museus para outros locais. Do ponto de vista educacional, em um cenário em que a educação tomava uma dimensão de instrumento impulsionador de transformação social, intensificou-se seu papel pedagógico de cooperação com o ensino formal, o que estimulou um processo de escolarização (VALENTE et al., 2005).

No Brasil, os museus de ciência sofreram influência de momentos históricos como o regime político militar nas décadas de 1960/70 e recessão econômica nos anos 80. A passagem de um regime autoritário para um regime participativo na década de 1980 resultou em novas possibilidades para a área da educação, comprometida agora com a construção de uma sociedade democrática (VALENTE et al., 2005).

Nesse cenário, ressalta-se o crescimento do número de museus de ciência no país, que apresentavam exposições interativas – sob influência dos museus interativos dos Estados Unidos – em perspectivas pedagógicas inovadoras e construtivistas (MARANDINO, 2008). Surgem os museus de ciência e tecnologia com caráter dinâmico e com objetivos de preservar, difundir a ciência e estimular o interesse dos jovens pelas carreiras científicas (VALENTE et al., 2005).

A década de 1990 foi marcada pela criação de mais museus interativos, que surgiam no momento em que esses museus passaram a ser vistos como possibilidade de melhorar os níveis de compreensão da sociedade sobre ciência e tecnologia. Atividades interativas

baseadas nos fenômenos e conceitos científicos são incorporadas e também a perspectiva do *aprender fazendo* (VALENTE et al., 2005).

Atualmente, as discussões sobre educação não-formal refletem esse papel do museu de ciência na formação de cidadãos cientificamente informados, fruto das relações estabelecidas entre sociedade e ciência. Esse papel demandado também influencia sobremaneira as ações e políticas educativas realizadas e produzidas pelos museus.

A produção acadêmica brasileira, impulsionada a partir dos anos 1990, colabora para a compreensão das várias dimensões assumidas no passado e nos tempos atuais pelos museus nos diversos contextos envolvidos. Nas últimas duas décadas, observa-se a ênfase dada à dimensão educativa dos museus de ciência e uma produção crescente de trabalhos sobre a educação não-formal no campo do ensino de ciências (LEAL; GOUVÊA, 2002; GOUVÊA; LEAL, 2001; KRAPAS; REBELO, 2001; MARANDINO, 2003; QUEIROZ et al., 2002; BORGES et al., 2004; JACOBUCCI; JACOBUCCI, 2008), que enfatizam a possibilidade de museus ensinarem conteúdos científicos⁹ no sentido de que a sociedade necessita se apropriar do conhecimento científico para exercer plenamente a cidadania.

De acordo com Marandino (2003), as pesquisas realizadas em museus de ciência têm apresentado como enfoque o público, sua forma de interpretar e de aprender nesses espaços. Também é bastante freqüente encontrar trabalhos com discussões mais teóricas sobre a concepção educativa dos museus e/ou relatos de experiências de ações educativas realizadas nesses espaços, muitas vezes publicados em compilações (por exemplo, GUIMARÃES; SILVA, 2003; MASSARANI; MERZAGORA; RODARI, 2007). Segundo Marandino (2003), estudos sobre os elementos que formam a cultura do museu de ciência ainda são escassos e se configuram como uma maneira de compreender melhor a dimensão educativa desses espaços.

Seibel-Machado (2009) enfatiza a escassez de trabalhos relacionados ao tema das propostas educacionais dos museus. Segundo a autora, trabalhos sobre ações educativas nos museus frequentemente excluem a possibilidade de identificar os princípios que orientam as práticas educativas, principalmente porque a maior parte dos museus não explicita os pressupostos que orientam sua concepção e realização. A mesma autora, entretanto, esclarece que todas as ações educativas desenvolvidas em quaisquer museus, decorrem de pressupostos orientadores, sejam eles explícitos ou não.

⁹ Essa relação estreita entre museu e ensino talvez possa explicar o fato da expressão “escolarização” estar mais presente nos trabalhos que versam sobre os museus de ciência (SEIBEL-MACHADO, 2009).

1.3 Políticas educacionais de museus

A política educacional do museu compreende os critérios norteadores adotados nas suas ações educativas (explícitos ou não).

Porque é uma parte crucial dos objetivos gerais do museu, a educação deve ser considerada como uma das metas principais da política do museu. Sem este compromisso de política, a educação do museu tende a ser vista como uma mera tática de *marketing* com vista a aumentar o número de visitantes (BRÜNINGHAUS-KNUBEL, 2004, p.129).

Como mencionado no item *Apresentação*, neste trabalho são privilegiadas as políticas educacionais que dizem respeito à relação do museu com a escola, ou seja, os critérios norteadores do atendimento específico ao público escolar e que são aqui tratados como micro-políticas educacionais dessas instituições.

Segundo Marandino (2008):

As especificidades que cada público visitante apresenta podem nortear a compreensão de como os indivíduos aprendem nos museus e levar a ações mais ou menos direcionadas a conteúdos específicos, à intervenção de mediadores e a uma política associada à educação nos espaços museais (MARANDINO, 2008, p. 22).

Com a estruturação de uma proposta educacional, as instituições podem desenvolver ações específicas para cada tipologia de visitante. Segundo Chagas (2001/2002), os museus vinculam-se às redes formal e não-formal de ensino por meio das práticas educativas e culturais que desenvolvem. Tais práticas seguem diferentes orientações teóricas, metodológicas, políticas e ideológicas.

A investigação sobre as micro-políticas educacionais dos museus em relação à escola pode fornecer importantes informações que colaborem para o entendimento da institucionalização dessa relação, seus limites e suas possibilidades.

Sabe-se que a relação entre museu e escola é freqüentemente pesquisada por meio da investigação das práticas e ações educativas desenvolvidas pelos museus (SANTOS, 2008; SEIBEL-MACHADO, 2009), mas este trabalho buscou pesquisar os princípios norteadores dessas ações educativas no discurso oficial. Por definirem critérios para atuação, consideramos que esses discursos consistem na intenção educativa dos tomadores de decisão para os museus.

Discussões sobre políticas públicas para os museus brasileiros motivaram a publicação, em 2003, das Bases para uma Política Nacional dos Museus (BRASIL, 2003). Curiosamente, o documento apresenta como diretriz de *formação e capacitação de recursos humanos* para os museus a “inclusão nos currículos escolares de ensinos fundamental e médio de conteúdos e disciplinas que tratem do uso educacional dos museus e dos patrimônios culturais” (BRASIL, 2003, p.7).

As políticas nacionais de museu, portanto, reconhecem a importância e influência das políticas curriculares para o futuro da relação entre sociedade e museu. Dessa maneira, faz-se necessário que se compreenda a forma como o uso do museu é explicitado nas políticas de currículo existentes. Contemplariam elas, atualmente, o uso educacional do museu e seu caráter educativo?

CAPÍTULO 2

IDENTIDADES E IMAGENS

2.1 Políticas curriculares, teorias crítica e pós-crítica

De acordo com Boer e Moraes (2006), as atuais políticas educacionais brasileiras apresentam como pano de fundo os contextos econômico, político e social vivido no país na década de 1980. Esses contextos foram marcados pelo processo de transição do governo militar para o governo civil e o restabelecimento das eleições diretas; a reorganização dos movimentos sociais e a criação de inúmeras entidades de classe e instituições e a formulação de uma nova Constituição Federal.

Para os autores, essa conjuntura gerou, nos anos 1990, “uma verdadeira reforma tanto na Educação Básica quanto no ensino superior” (BOER; MORAES, 2006, p.292).

A inclusão na Constituição Federal de 1988 de um artigo que determinava como dever do Estado fixar conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental (tendo em vista assegurar a formação básica comum e respeitar os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais) e a necessidade do aumento da qualidade da Educação Fundamental e da articulação de esforços para a reformulação curricular desenvolvida pelos Estados e Municípios (destacada no Plano Decenal de Educação para Todos de 1993 a 2003), fundamentaram a criação de um dos mais importantes documentos que refletem as atuais políticas educacionais para a Educação Básica do país: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BOER; MORAES, 2006).

A publicação dos PCN pode ser considerada um marco nas reformas educacionais brasileiras, que tiveram o currículo como o centro de uma série de propostas para atingir a educação básica (PAIVA; FRANGELLA; DIAS, 2006).

De acordo com Alice Cassimiro Lopes, apesar de as reformas educacionais serem constituídas por ações diversas como mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na gestão das escolas, na instituição de processos de avaliação, entre outras iniciativas, são as mudanças curriculares as que apresentam maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem, em si, a própria reforma educacional (LOPES, 2004).

No âmbito acadêmico, a publicação dos PCN proporcionou o estabelecimento de um novo campo de pesquisa e a política curricular passou a ser uma das temáticas mais presentes nas investigações da área educacional (PAIVA; FRANGELLA; DIAS, 2006), tornando-se objeto de estudo em contextos diversos – currículos nacionais, estaduais, municipais e até institucionais.

As políticas curriculares apresentam como principal produto o *currículo oficial*, ou seja, o texto, elaborado e planejado, que apresenta os conteúdos e conhecimentos a serem ensinados na escola. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2001), o currículo oficial é concebido como “elemento discursivo da política educacional, em que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua *verdade*” (SILVA, 2001, p. 10 – grifo do autor).

Os estudos sobre as políticas curriculares no Brasil têm sido influenciados por duas perspectivas teóricas no campo: as teorias críticas e pós-críticas do currículo.

Compreender o currículo apenas como conjunto de conceitos pedagógicos e metodológicos de ensino e aprendizagem restringe o entendimento de suas implicações. As teorias críticas ampliaram tal percepção quando evidenciaram o currículo como sendo constituído de questões ideológicas e de poder. Nessa perspectiva, à medida que o currículo define quais serão os conhecimentos que devem ser ensinados, pode ser compreendido como um espaço de poder e um território político (Silva, 1999).

Para Alice Cassimiro Lopes (2006), no Brasil, a partir dos anos 1990, trabalhos sustentados por essa perspectiva constituíram um pensamento crítico em relação às novas propostas curriculares, principalmente em relação à centralidade nas ações do Estado e nos marcos econômicos.

Já as teorias pós-críticas - que não possuem necessariamente caráter de superação em relação às teorias críticas - trouxeram a questão dos discursos presentes nos currículos – discursos que produzem identidades culturais e sociais (SILVA, 1999).

Seguindo essa perspectiva, Silva (2001) concebe o currículo como elemento discursivo da política educacional, que deve ser lido como representação de outra coisa, como um signo e um significante.

Tais representações, porém, não são definidas, necessariamente, de forma deliberada, pois as propostas pedagógicas desses currículos são elaboradas por grupos de intelectuais de diferentes campos disciplinares que, mesmo compartilhando algumas idéias comuns, vivem

conflitos e lutas de interesse nesse processo de definição. Desse modo, inevitavelmente, esses currículos apresentarão inconsistências ou divergências implícitas (SANTOS, 2002). As políticas curriculares são, então, “produção da cultura, do embate de sujeitos, concepções de conhecimento, formas de ver, entender e construir o mundo” (LOPES *apud* PAIVA; FRANGELLA; DIAS, 2006, p. 246).

Apesar de os textos curriculares serem uma produção governamental, e, portanto, refletirem importantes elementos simbólicos do projeto social dos grupos no poder (SILVA, 2001), faz-se necessário compreendê-los em um contexto mais amplo (PAIVA; FRANGELLA; DIAS, 2006). O trabalho de revisão de Edil Paiva, Rita Frangella e Rosanne Dias apresenta contribuições nesse sentido. As autoras analisaram dissertações e teses realizadas no Brasil que tiveram como foco a prática curricular e propostas curriculares oficiais e não-oficiais e defendidas no período entre 1996 e 2002. Ao identificarem tendências e concepções presentes nesses trabalhos, as autoras destacam como as políticas têm sido compreendidas por grande parte das pesquisas acadêmicas.

Ao serem situadas, na maior parte das vezes, como produção de governos e assim marcadas pela esfera oficial, isso impede uma visão mais ampla de política como produção de uma série de sujeitos e grupos sociais, assim como de variados espaços de produção e de circulação de propostas nas quais estão presentes processos de negociação e de conflito para que os discursos nelas vinculados construam textos curriculares em determinado tempo e espaço em uma sociedade (PAIVA; FRANGELLA; DIAS, 2006, p.246).

Ultrapassando a idéia de que o currículo oficial é um discurso produzido pelo governo, esta pesquisa assume esse tipo de produção como o discurso que representa a política curricular, cujo objetivo principal é “a constituição do conhecimento escolar, seja ele produzido para a escola ou pela escola” (PAIVA; FRANGELLA; DIAS, 2006, p. 246). Ao representar o conhecimento escolar, esse discurso expressa “o que” e “como” a escola deve ensinar.

Uma vez que os discursos curriculares são produtos da cultura, considera-se que essas políticas se configuram como um rico espaço para a discussão e pesquisa, pois são representações culturais das intencionalidades das ações educativas.

Em trabalho realizado a partir de pesquisas apresentadas nos encontros da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd – entre os anos de 1993 e 2003, Marlucy Paraíso (2004; 2005) mapeou os estudos que adotavam a perspectiva pós-crítica, agrupando linhas e contornos desses estudos.

De acordo com Paraíso (2005), até o ano de 1992 não havia “grãos” pós-críticos (grifo da autora) nos trabalhos da ANPEd. Foi a partir de 1993 que os primeiros trabalhos de cunho pós-crítico foram apresentados no encontro, em grupos de trabalho referentes à Sociologia da Educação e Metodologia e Didática.

As publicações de Paraíso em 2004 e 2005 contribuem para um acompanhamento das orientações e direções dos trabalhos pós-críticos desenvolvidos desde a introdução da abordagem no Brasil. Segundo ela, as pesquisas pós-críticas desenvolvidas entre 1993 e 2003 apresentavam como preocupação “expor o tipo de sujeito e de subjetividade que as diferentes práticas educativas formam, modificam, educam, fabricam, fixam, divulgam” (PARAÍSO, 2004, p. 293).

Nessa forma de analisar as práticas educativas passou-se a questionar o conhecimento, seus efeitos de verdade e poder; o sujeito e os diferentes modos e processos de subjetivação; os textos educacionais e as diferentes práticas que eles produzem e instituem (PARAÍSO, 2004). As produções pós-críticas ultrapassaram a forma de pensar práticas educacionais, currículos e pedagogias sob a perspectiva de sua “função de prescrever, de dizer aos outros como devem ser, fazer e agir” (PARAÍSO, 2004, p. 287).

Em relação às pesquisas pós-críticas dos currículos, Paraíso (2005) cria a expressão “currículo-mapa” para expor que o currículo pós-crítico pode ser lido como mapa, seguindo a perspectiva de Deleuze e Guattari de que um mapa “é aberto, conectável, desmontável, composto de diferentes linhas [...], quer ligar multiplicidades, fazer conexões, composições” (PARAÍSO, 2005, p. 69). Esse “currículo-mapa”, pós-crítico, convida a olhar qualquer currículo como invenção,

[...] não se preocupa com modos de ensinar para a libertação dos sujeitos, com formas democráticas de avaliar ou com currículos legítimos. A não ser para problematizar tudo isso: esses modos, essas formas, esses conteúdos, o sujeito, a libertação, o que é considerado justo, democrático, legítimo e para mostrar que, no currículo-mapa, existem múltiplos caminhos a serem percorridos, nenhum deles isento de poder (PARAÍSO, 2005, p. 71).

Como explicitado no item Introdução, Tomaz Tadeu da Silva (2001), seguido a perspectiva das teorias pós-críticas dos currículos, concebe o texto curricular como elemento discursivo da política educacional. Para o autor, esses discursos poderiam trazer à tona a forma como certas representações, identidades e hierarquias são produzidas e estabelecidas no âmbito das políticas curriculares.

Em trabalho mais recente, Paraíso (2008) relembra que nos anos 1990 Tomaz Tadeu “teve grande importância na introdução de discussões culturais de inspiração pós-crítica no campo curricular brasileiro” (PARAÍSO, 2008, p.112). Segundo ela, a abordagem cultural no campo do currículo promoveu novas formas de analisá-lo e a formulação de objetos de estudo que passaram a ver o currículo

[...] como espaço de contestação, conflitos e negociações culturais; como território em que as diferentes culturas existentes são representadas de modo desigual; como campo em que diferentes grupos culturais constroem suas identidades em meio a relações de poder de diferentes tipos (PARAÍSO, 2008, p. 113).

Paraíso (2008) constata que, nos tempos atuais, os estudos no campo do currículo também têm abordado artefatos como filmes, revistas, internet, entre outros, em que as imagens têm produzido e divulgado verdades sobre a escola, o currículo, o professor, os jovens... Paraíso (2008) discute que, apesar dessas pesquisas investigarem imagens da cultura contemporânea e o aspecto constitutivo das identidades e subjetividades, elas pouco exploram as imagens vistas, trabalhadas e incorporadas nos currículos. Para ela,

Isso, se explorado, poderá nos dizer muito sobre os tipos de conexões feitas no território curricular entre e com as diferentes imagens que o povoam. Poderá nos dizer muito, também, sobre as imagens e as culturas que estão sendo feitas, produzidas e fabricadas nos currículos [...] (PARAÍSO, 2008, p.115).

É nessa perspectiva que este trabalho busca as imagens feitas, produzidas e fabricadas no currículo sobre o museu, pois o currículo encontra-se povoado por diferentes culturas e imagens, ao mesmo tempo em que produz culturas e imagens de diferentes tipos (PARAÍSO, 2008).

Assim como as políticas curriculares, as políticas educacionais museais também se apresentam povoadas por imagens. Imagens de alunos, de professores, das exposições. Outras imagens, como a do próprio museu, refletindo identidades museais¹⁰; imagens e identidades que seriam reforçadas e legitimadas pela política curricular (SILVA, 1999) e do museu.

2.2 A idéia de identidade

De acordo com Caldas e Wood (1997), a idéia de identidade teve duas origens principais: a lógica e a filosofia clássicas. A preocupação filosófica com a identidade esteve

¹⁰ Os conceitos de identidade e imagem do museu serão discutidos mais adiante no texto.

presente em Sócrates, Platão e Aristóteles, a cerca de indagações como “Quem é uma pessoa?” e “Qual o seu papel no mundo?”. A questão da identidade repercutiu ao longo da história da filosofia, muitas vezes ocupando passagens densas de muitos dos grandes pensadores do período pós-renascentista (GIOIA, 1998a; CORLEY et al., 2006).

A idéia de identidade foi se tornando universal ao longo do tempo e ganhando novos significados. Fora do campo da lógica, a identidade foi inicialmente aplicada no nível de análise individual (CALDAS; WOOD, 1997; CERULLO, 1997). De acordo com Hall (2000), a noção de identidade no Iluminismo era baseada em um indivíduo totalmente centrado, unificado, cujo “centro” essencial (a identidade) emergia no seu nascimento e permanecia o mesmo ao longo de sua existência (grifo do autor).

À medida que as sociedades tornavam-se mais complexas, adquirindo uma forma mais coletiva, o indivíduo passou a ser visto sob uma concepção social, inserido no interior de grandes estruturas da sociedade moderna (HALL, 2000).

A idéia de identidade como um processo social foi primeiro introduzida pelo filósofo estadunidense George H. Mead (1863-1931), que desenvolveu o conceito de *self* (a identidade) como um construto relacional. De acordo com Mead, o *self* surge no processo da experiência social e da atividade, ou seja, desenvolve-se no indivíduo como resultado de suas relações sociais (HATCH; SCHULTZ, 2002), o que Hall (2000) denominou como um “modelo sociológico interativo” (grifo meu).

Diferentes abordagens da psicologia e da sociologia desenvolveram o conceito de identidade individual ao longo do século XX (GIOIA, 1998). Na década de 1960, o psiquiatra alemão Erik H. Erikson descreveu o processo de formação da identidade como uma ação ordenada, a partir de uma série de comparações: primeiro quem está de fora compara o “indivíduo-alvo” consigo mesmo; em seguida, informações referentes a essa avaliação seriam transmitidas por meio de conversas entre as partes (dando sentido ao significado de “menino educado”, “menino confuso”, entre outras características) e o indivíduo levaria esse *feedback* em consideração, fazendo comparações pessoais com quem está de fora e, então, isso afetaria o modo como ele mesmo se definiria (HATCH; SHULTZ, 2002).

Erickson considerava a identidade individual não apenas como uma forma do indivíduo classificar a si mesmo e se distinguir das outras pessoas, mas também como aquilo que permitiria perceber-se como similar a uma classe de indivíduos. Essa perspectiva permitiu o entendimento da identidade individual como um processo localizado no indivíduo, mas que

sofre influência do meio e da cultura em que ele se insere (CALDAS; WOOD, 1997; MACHADO-DA-SILVA; NOGUEIRA, 2001).

A perspectiva pós-moderna sobre a identidade questiona, entretanto, a existência de uma identidade racional e coerente. Apesar de não necessariamente discordar de que a identidade é socialmente construída, argumenta que devido a essa mesma construção, identidade tornou-se um mito ou uma “ilusão” (GIOIA, 1998a). O sociólogo Stuart Hall, por exemplo, tem discutido conceito de identidade na pós-modernidade no sentido de que a existência de *uma identidade*, como um conceito unificador, completo, seguro e coerente é uma fantasia. Para Hall, os sujeitos assumem diferentes identidades em circunstâncias distintas, diferentes “posições de sujeitos” (HALL, 2000, p. 17) que podem ser conjuntamente articuladas:

À medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais podemos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2000, p.13).

Questões sobre identidade têm sido discutidas por diversos campos do conhecimento, sob diferentes perspectivas (ALBERT, 1998; GIOIA, 1998a; GIOIA, 1998b; WERLE, 2000). Para Caldas e Wood (1997), idéia de identidade como uma questão social teria sido a mais utilizada para explicar processos e elucidar características de outros objetos em outros campos de estudo, possibilitando a aplicação do termo *identidade* sobre outras perspectivas analíticas, como grupos, organizações e nações.

2.3 Identidade organizacional e institucional

2.3.1 Identidade organizacional¹¹

O trabalho precursor sobre identidade organizacional foi publicado pelos estadunidenses Stuart Albert e David Whetten em 1985, utilizando a perspectiva da identidade

¹¹ O campo da identidade organizacional tem avançado nas questões sobre identidade nas/das organizações. Esse referencial será utilizado como ponto de partida para o desenvolvimento da idéia de identidade institucional. De acordo com os dicionários Aurélio e Houaiss, os termos “organização” e “instituição” apresentam sinonímia (FERREIRA, 1999; HOUAISS; VILLAR, 2001). Entretanto, existe diferença entre os níveis de abrangência organizacional e institucional. Essa diferença será discutida mais adiante no texto.

individual de Erickson para elaborar o novo conceito (CALDAS; WOOD, 1997; HATCH; SCHULTZ, 2002).

Vivendo mudanças orçamentárias na Universidade onde lecionavam, Albert e Whetten estavam preocupados com as conseqüências de modificações relacionadas à extinção ou permanência de departamentos e áreas de estudo daquela universidade. Para eles, essas mudanças colocavam em cheque a identidade da instituição e gerariam, conseqüentemente, uma crise identitária (WHETTEN, 1998).

Segundo o próprio Whetten (1998), as discussões entre os membros da universidade, nesse momento de tensão, geraram um profundo exame pessoal e coletivo sobre o que seria essencial, duradouro e distintivo de uma universidade estadunidense de pesquisa em geral e também especificamente da universidade em questão.

Essa experiência fomentou a elaboração do trabalho “Organizational Identity”, em que Albert e Whetten definem a identidade organizacional como *o que os membros acreditam ser central, distintivo e duradouro em relação à sua organização*: (1) o que é tomado pelos membros da organização como central para a organização; (2) o que torna a organização distinta de outras organizações (pelo menos aos olhos dos membros) e (3) o que é percebido pelos membros como uma característica permanente ou contínua e que liga a organização presente com a passada (e provavelmente a futura) (GIOIA, 1998a). Assim, caracterizaram o conceito como uma questão auto-reflexiva, que pode ser resumida na pergunta “Quem somos nós afinal, como organização?” (GIOIA, 1998a). A identidade organizacional seria um processo localizado dentro da instituição, mas que sofreria influência do meio e da cultura em que ela se insere, assim como a concepção de identidade individual de Erickson.

A publicação do artigo de Albert e Whetten suscitou a abertura de um novo campo para os estudos organizacionais e o conceito de identidade organizacional tem sido, desde então, amplamente discutido e reformulado sob perspectivas diversas, sendo empregado para explorar e explicar uma gama de fenômenos organizacionais (FOREMAN; WHETTEN, 2002), como, por exemplo, a cultura organizacional (CARRIERI; ALMEIDA; FONSECA, 2004; HATCH; SCULTZ, 2002; MACHADO-DA-SILVA; NOGUEIRA, 2001) e a imagem organizacional (CARRIERI; ALMEIDA; FONSECA, 2004; HATCH; SCULTZ, 2002; FERNANDES; MARQUES; CARRIERI, 2009; CORLEY et al., 2006; WHETTEN; MACKAY, 2002).

De acordo com Corley e colaboradores (2006), apesar de seu uso difundido em estudos organizacionais, a *identidade organizacional* não está consistentemente definida, teorizada, ou modelada. Diferentes concepções sobre a identidade organizacional (GIOIA, 1998a; GIOIA, 1998b) e distintos níveis de análise (CORLEY et al., 2006; WHETTEN; FELIN; KING, 2009) são alguns exemplos que evidenciam a diversidade de perspectivas utilizadas na literatura sobre identidade organizacional.

Segundo Gioia (1998a), existem três pontos de vista principais para a compreensão da identidade organizacional: as perspectivas funcionalista, interpretativa e pós-modernista.

Para a perspectiva funcionalista, a identidade é um construto, uma coisa que existe e é passível de estudo. À medida que construtos são razoavelmente estáveis ao longo do tempo, eles possuem, então, uma qualidade durável que permite comparações temporais. A identidade é vista como uma variável, que pode ser manipulada. Os estudos funcionalistas incluem especificação de variáveis apropriadas, teste de hipóteses; preocupações com a confiabilidade, validade e generalização. Busca-se relações e regularidades na representação da identidade. Identidade é presumida pra ser relativamente estável – mutável talvez, mas não tão facilmente (GIOIA, 1998a).

Os estudos funcionalistas procedem via dedução, usando observadores de pesquisa imparciais e independentes. Há uma distinção clara entre pesquisador e pesquisado. Pesquisadores não buscam estar perto dos sujeitos de estudo, uma vez que tal postura poderia subverter a imparcialidade e independência necessária para render um julgamento observacional objetivo. Estudos funcionalistas permitem caracterizar identidades sob dimensões comparativas (GIOIA, 1998a).

De forma antagônica, a perspectiva interpretativa apresenta a identidade como uma noção construída simbólica e socialmente, destinada a dar sentido à experiência. Em abordagem subjetiva, os estudos interpretativos buscam processar fielmente as construções dos informantes estudados e representar com precisão as suas interpretações. O principal projeto dessa abordagem é a descrição e explicação perspicaz da identidade, com a intenção de entendimento do sistema de significados empregados pelos membros da organização (GIOIA, 1998a).

À medida que os pesquisadores interpretativos buscam ficar o mais próximo possível da ação, inseridos no contexto para “viver a experiência” dos informantes, costumam utilizar como método de investigação a observação participante. O foco está nas maneiras como os

membros organizam e desenvolvem conceituações e práticas. O objetivo é representar adequadamente como os membros da organização constroem suas identidades (GIOIA, 1998a).

A perspectiva pós-modernista, por fim, apresenta uma lógica bastante distinta das anteriores, sendo difícil estabelecer comparações diretas com elas. Pós-modernistas preferem indeterminação ao invés de determinismo, cuidam da diversidade e fragmentação mais do que da integração, focam nas diferenças mais do que nas similaridades ou sínteses e evocam complexidade ao custo da simplicidade (GIOIA, 1998a).

Ao questionarem sobre a existência de uma identidade racional e coerente, os pós-modernistas consideram que uma organização consiste de múltiplas identidades, que são também frequentemente contraditórias. Para essa abordagem, fragmentação, ambigüidade e indeterminação são inerentes a qualquer sistema humano, incluindo as organizações. Os pós-modernistas localizam a fonte do fenômeno social na linguagem e tratam personalidade e identidade pessoal principalmente como produto da linguagem e da convenção lingüística, sendo, então, o discurso seu principal objeto de estudo (GIOIA, 1998a; GIOIA, 1998b).

De acordo com Rousenau (apud KILDUFF; MEHRA, 1997; apud GIOIA, 1998a), a perspectiva pós-modernista pode ser dividida em dois campos: radical (ou cético) e afirmativo.

O campo radical nega a possibilidade de qualquer ciência social empírica. Nessa perspectiva, todas as interpretações de um fenômeno são igualmente válidas e o mundo é tão complexo que conceitos como a previsão e causalidade são irrelevantes. Kilduff e Mehra (1997) consideram essa abordagem pessimista e negativa: “Pós-modernistas céticos (...) se engajam amplamente em criticar os trabalhos existentes ao invés de empreenderem em novas abordagens empíricas” (KILDUFF; MEHRA, 1997, p. 455, tradução minha).

O campo afirmativo, ao contrário, se recusa a excluir qualquer método ou abordagem do repertório pós-modernista. Por celebrar a diversidade, essa abordagem permite que os métodos hipotético-dedutivos e a análise quantitativa possam ser combinados com outros elementos de pesquisa como a etnografia, biografia, desconstrução textual e interpretação semiótica (KILDUFF; MEHRA, 1997). Esse campo apresenta uma maior possibilidade de aproximação com as perspectivas funcionalista e interpretativa, à medida que pode contribuir para a expansão e renovação dos pontos de vista sobre as organizações (GIOIA, 1998a).

O quadro 1 resume as diferentes definições do que seja a identidade organizacional para as perspectivas funcionalista, interpretativa e pós-modernista. As perspectivas

funcionalista e interpretativa parecem estar mais engajadas na resolução de problemas que envolvem as identidades dentro das organizações, mais aplicáveis no campo da administração. A perspectiva pós-modernista tem um caráter mais exploratório, com vistas a conhecer os fenômenos mais do que “resolvê-los” de alguma forma.

Quadro 1: Definição de Identidade Organizacional para cada uma das perspectivas: funcionalista, interpretativa e pós-modernista

Funcionalista	Interpretativa	Pós-modernista
1. Crenças institucionalizadas sobre quem somos nós	Conjunto renegociado continuamente de significados sobre quem somos nós	Reflexões fragmentadas e momentâneas sobre quem somos nós
2. Dimensões objetivas (pessoas, negócio central, princípios operativos, propósitos organizacionais)		

Adaptado de Gioia (1998b)

O uso de diferentes níveis de análise também pode determinar a distinção de perspectivas. Nesse sentido, duas abordagens têm sido observadas nos estudos sobre identidade organizacional: uma primeira trata da identidade organizacional sob o ponto de vista dos indivíduos, particularmente dos membros da organização, tratando a identidade de uma organização como a referência para a identidade individual de um membro - um tipo de identidade social do indivíduo ou do coletivo de indivíduos dentro da organização (FOREMAN; WHETTEN, 2002; BUNCRAFT; GONDIM, 2004; WHETTEN; FELIN; KING, 2009). A segunda abordagem lida com um enfoque de estrutura mais macro-social, que trata a identidade organizacional em termos de posição de um ator ou função dentro de um conjunto abrangente de categorias sociais e laços sociais - as identidades sociais da organização (RAO; DAVIS; WARD, 2000; WHETTEN; MACHEY, 2002; WHETTEN; FELIN; KING, 2009). Essa abordagem costuma ser citada sob uma perspectiva do nível institucional ou nível da população, incidindo sobre o que as organizações apresentam em comum (WHETTEN; FELIN; KING, 2009).

É possível, então, classificar esses dois níveis de análise em: (1) pesquisas dentro do contexto social organizacional - identidade *nas* organizações e (2) investigações conduzidas no nível de análise organizacional - identidades *das* organizações (WHETTEN; MACKEY, 2002; WHETTEN; FELIN; KING, 2009).

Colocadas as posições teóricas existentes no campo da identidade organizacional, é possível definir a perspectiva teórica a ser utilizada. Nesse sentido, retoma-se a definição atual

de museu adotada pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM), cuja concepção abrangente confere aos museus um campo amplo de atuação (KÖPTCKE, 2001/2002):

Os museus são instituições permanentes, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, abertas ao público, que adquirem, preservam, pesquisam, comunicam e expõem, para fins de estudo, educação e lazer, os testemunhos materiais e imateriais dos povos e seus ambientes (ICOM, 2009).

As identidades de museu certamente são influenciadas por seu conceito amplo, onde estão explicitadas muitas funções diferentes para a mesma instituição. Cada museu e cada setor museal (educativo, de pesquisa, de conservação, entre outros) reforçará mais ou menos um papel ou função e, conseqüentemente, assumirá diferentes identidades.

Nesse sentido, assume-se a perspectiva pós-moderna afirmativa como referencial teórico deste trabalho, uma vez que se considera que as identidades podem ser construídas por diferentes discursos, fragmentados e momentâneos, que nem sempre são convergentes e que não há uma “essência” institucional a ser traduzida em uma única identidade, e sim diversas compreensões a respeito das instituições e organizações (WERLE et al., 2000).

Além disso, à medida que se buscou, neste estudo, compreensões sobre as identidades sociais do museu, foi adotada a perspectiva de estudo do nível de análise de ator social (identidade *das* organizações), com o objetivo de explorar essas identidades construídas nos discursos pesquisados.

2.3.2 Organização e Instituição. Conceitos diferentes?

Ao relacionar o objeto de estudo deste trabalho, o museu, ao campo teórico da identidade organizacional, pode-se pensar: Seria o museu uma *organização*? Por que os campos das artes, das ciências sociais e humanas costumam se referir ao museu como uma *instituição*? (CHAGAS, 1994; ALMEIDA, 1997; VALENTE, 2001/2002; CARLAN, 2008; CURY 2001/2002; CURY, 2005; GRUZMAN; SIQUEIRA, 2007; MARANDINO, 2001; MISAN, 2008; NASCIMENTO; ALMEIDA, 2009; VALENTE, 2005). Existe diferença?

A consulta aos termos *organização* e *instituição* em dicionário obtém como resultado a sinonímia entre as palavras (HOUAISS; VILLAR, 2007). Entretanto, organizações e instituições “são coisas semelhantes, mas diferentes” (DALSSASSO, 2006).

De acordo com Chauí (2003),

Uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade: está referida ao conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular (...). Por ser uma administração, é regida pelas idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. (...) A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade (CHAUÍ, 2003, p.6).

Segundo Cardoso (2006), algumas vezes as organizações são reduzidas a definições como “um grupo humano composto por especialistas que trabalham em conjunto em uma tarefa comum” (CARDOSO, 2006, p.1125). Entretanto, a organização, além de ser uma formação coletiva para alcançar fins específicos, é dirigida por um poder que estabelece autoridade, define o status e o papel de seus membros.

A organização apresenta, portanto, uma dimensão particular e uma ordem estrutural própria. São exemplos de organização: *um* hospital, *uma* empresa, *uma* universidade (CARDOSO, 2006), *um* museu.

A instituição, de forma distinta, aspira à universalidade e, dessa forma, tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa (CHAUÍ, 2003). Sua finalidade é de existência, e não de produção (GARAY, 1998). A instituição define padrões de comportamento, práticas ou processos que se mantêm estáveis, válidos e relativamente constantes em um determinado grupo social (DALSSASSO, 2007).

A instituição apresenta, desse modo, uma dimensão mais ampla e universal em relação à organização. Nesse sentido, pode-se exemplificar como instituições: *os* hospitais, *as* empresas, *as* universidades, *os* museus.

Seria então possível uma apropriação do conceito de *identidade organizacional* em uma abordagem sobre a *identidade institucional*?

Voltando à discussão sobre a origem do conceito de identidade organizacional formulado por Albert e Whetten em 1985 (item 2.3.1 deste trabalho), as indagações dos autores em relação à crise de identidade de sua universidade não se limitavam ao âmbito da organização. Segundo o próprio Albert (1998), também havia o questionamento sobre a identidade da Universidade estadunidense de pesquisa em geral, ou seja, a identidade da “Instituição Universidade” no contexto dos Estados Unidos da América. Apesar de essa perspectiva não ter sido desenvolvida no campo dos estudos organizacionais, parece perfeitamente plausível a apropriação do conceito para o âmbito institucional.

Um modelo hipotético simplificado talvez possa ajudar a responder essa questão. É importante salientar que os exemplos utilizados nesse modelo (assim como os demais que serão discutidos neste capítulo) são simplificados e didáticos, buscando facilitar o entendimento pelo leitor. Entretanto, as informações coletadas neste estudo apresentaram um maior nível de complexidade e demandaram escolhas e definições de regras de recorte para a obtenção dos dados analisados.

Tomando-se como referência exemplos para os dois níveis estruturais - organizações e instituições - acima utilizados, esse modelo (Quadro 2) esclarece como seria possível estabelecer identidades em ambos os contextos.

O estudo de Harrison (2000) sobre a identidade organizacional de um hospital estadunidense (Hanson Institute of Psychiatry) pode servir como ponto de partida para a construção desse exemplo. A partir de entrevistas com os sujeitos internos (*insiders*¹²) do hospital, Harrison constatou que as percepções de alguns desses sujeitos conferiam uma identidade patriarcal ou paternalista à organização (o hospital Hanson), em que o mundo médico e empresarial estava dominado por essa ideologia paternalista, se não misógina. Outra identidade conferida ao Hanson foi a de um hospital em que a pesquisa se sobressai à clínica,

¹² Os trabalhos sobre identidade organizacional costumam utilizar os termos *insiders* quando se referem aos sujeitos internos da organização e *outsiders* quando se referem aos sujeitos externos ou de fora da instituição. Por considerar que o uso da nomenclatura na língua inglesa facilita a compreensão do texto, ela será utilizada no decorrer deste capítulo.

ou seja, os *insiders* percebiam a atividade de pesquisa como mais valorizada dentro do hospital. Desse modo, as identidades *Paternalista* e *Lugar de pesquisa* foram conferidas ao hospital Hanson (um hospital) no trabalho de Harrison (2000), mas essas também poderiam ser identidades conferidas aos hospitais (instituição hospital) de modo geral se uma pesquisa fosse realizada com os *insiders* sobre o âmbito institucional.

A mesma lógica pode ser adotada se exemplificamos a organização empresa e a instituição empresa (as empresas); uma universidade e as universidades; um museu e os museus. Excluindo o exemplo para hospital, os demais utilizados são hipotéticos, criados apenas a título de ilustração.

Quadro 2: Modelo com exemplo hipotético de identidades em contexto institucional e organizacional

Instituições	Organizações			
	Um hospital	Uma empresa	Uma universidade	Um museu
Os hospitais	Paternalista Lugar de pesquisa			
As empresas		Hierárquica Lugar do lucro		
As universidades			Elitista Lugar do conhecimento	
Os museus				Tradicional Lugar de objetos

O modelo hipotético sugerido demonstra que a idéia de identidade organizacional pode ser aplicada também às instituições. A identidade organizacional pode apresentar aspectos identitários particulares de uma determinada organização que tem como referência os aspectos identitários mais amplos da instituição. A identidade da instituição comporta, portanto, características referentes às identidades de diversas organizações da mesma natureza. Um segundo modelo hipotético simplificado busca exemplificar essa situação (Quadro 3):

Quadro 3: Modelo com exemplo hipotético de identidades de uma organização em relação à instituição com a qual se identifica

Instituição	Organização		
	HOSPITAL “A” Hanson (Harrison, 2000)	HOSPITAL “B”	HOSPITAL “C”
Paternalista Misógino Lugar de pesquisa Lugar de clínica Lugar de doença Lugar de cura etc.	Paternalista Misógino Lugar de pesquisa	Lugar de clínica Lugar de cura	Lugar de doença
MUSEU	MUSEU “A”	MUSEU “B”	MUSEU “C”
Tradicional Lugar de objetos Moderno Educativo Abstrato Colecionista Interativo Elitista Popular etc.	Tradicional Lugar de objetos Elitista	Moderno Interativo	Tradicional Popular Elitista

Esse segundo modelo demonstra que as identidades de uma organização podem estabelecer relação direta com as identidades mais amplas de uma instituição. Algumas vezes, inclusive, de forma contraditória (exemplificado no museu “C”, em que a organização teria identidades elitista e popular).

É importante salientar, ainda, que o processo de identificação de uma organização a determinada instituição e a concepção de suas identidades pode ser considerado tanto do ponto de vista dos *insiders* (identidade organizacional) quanto do ponto de vista dos sujeitos que com ela se relacionam, *outsiders* (o que é denominado pelo campo organizacional como *imagem organizacional*). Este trabalho considera que esses processos também seriam possíveis no âmbito das instituições (e, por extensão, denominará a visão “externa” como *imagem institucional*) – Quadro 4.

Quadro 4: Diferentes pontos de vista sobre a identidade das organizações e instituições

Âmbito	Ponto de Vista	
	<i>Insiders</i>	<i>Outsiders</i>
Instituição	Identidade institucional	Imagem institucional
Organização	Identidade organizacional	Imagem organizacional

2.4 Imagem organizacional e institucional

De acordo com Wetthen e Mackey (2002), existe uma falta de consenso no campo organizacional sobre o que seria a imagem de uma organização. Segundo eles, há três principais definições: (1) o que os *insiders* da organização pensam que os *outsiders* pensam sobre sua organização; (2) o que os *outsiders* pensam sobre uma organização e (3) o que os *insiders* apresentam ou projetam sobre sua organização para influenciar como os outros (*outsiders*) vêem a organização.

Os conceitos de imagem e identidade organizacional têm sido freqüentemente relacionados para explicar fenômenos organizacionais (WETTHEN; MACKEY, 2002). Hatch e Schultz (2002), por exemplo, postularam um modelo que descreve a identidade como a inter-relação entre cultura organizacional (conhecimento tácito organizacional, como hábitos, discursos, crenças e valores) e imagem organizacional. Para elas, a identidade expressa a cultura organizacional ao mesmo tempo em que reflete as imagens que os outros (*outsiders*) possuem da organização (figura 2).

Figura 2: Modelo da dinâmica da identidade organizacional proposto por Hatch e Schultz (2002)



Adaptado de Hatch e Schultz, 2002, p. 991.

Sob a perspectiva de Hatch e Schultz (2002), a imagem organizacional é o conjunto de opiniões sobre a organização, realizada pelos *outsiders* que com ela interagem. Segundo as autoras, a imagem que os *outsiders* fazem das organizações não são definidas por aquilo que os *insiders* acreditam que esses sujeitos (*outsiders*) percebem. Portanto, elas assumem como imagem organizacional aquilo o que os próprios *outsiders* pensam sobre uma organização, rejeitando as outras duas definições citadas por Wetthen e Mackey (2002). Essa também é a posição tomada neste estudo.

Ainda de acordo com esse modelo, as imagens são as identidades refletidas¹³, pois são interpretações e avaliações das identidades organizacionais. Parece ser necessário esclarecer, ainda, que a perspectiva pós-modernista também foi adotada neste trabalho em relação à imagem organizacional, pois, assim como as identidades, uma diversidade de imagens pode ser construída por diferentes discursos, que nem sempre são convergentes.

A partir do exposto, é possível criar um modelo mais complexo e completo (baseado nos quadros 3 e 4), estabelecendo exemplos da relação entre as identidades institucional e organizacional (ponto de vista dos interno - *insiders*) e entre as imagens institucional e organizacional (ponto de vista externo - *outsiders*) (Quadro 5).

Quadro 5: Modelo com exemplo hipotético da relação entre identidades e imagens organizacionais e institucionais e os diferentes pontos de vista

Âmbito	Ponto de Vista	
	<i>Insiders</i>	<i>Outsiders</i>
Instituição MUSEU (os museus)	Identidade institucional	Imagem institucional
	Moderno Educativo Abstrato Colecionista Interativo Popular etc.	Moderno Educativo Abstrado Colecionista Interativo Popular Lugar de objetos Elitista Tradicional Lugar de pesquisa Lugar de diversão etc.
Organização MUSEU (um museu “x”)	Identidade organizacional	Imagem organizacional
	Moderno Educativo Lugar de pesquisa	Interativo Lugar de diversão

De acordo com o exemplo desse modelo (Quadro 5), as identidades da instituição museu (os museus) estariam relacionadas às percepções sobre os museus que os *insiders* (sujeitos internos) de uma organização (um museu) apresentam. Já as percepções desses sujeitos sobre a instituição específica à qual pertencem refletiriam, então, as identidades organizacionais (que os *insiders* consideram específicas daquela organização).

Em relação à imagem, o exemplo mostra que a imagem institucional reflete o que os *outsiders* (sujeitos de fora da instituição e da organização) percebem sobre a instituição e a

¹³ A idéia de imagem como identidade *refletida* é cara a esta dissertação e foi utilizada para relacionar imagens e identidades correspondentes encontradas nos resultados das análises.

imagem organizacional estaria relacionada às suas percepções sobre uma organização específica.

O modelo do Quadro 5 permite, então, explicitar de que forma os objetos de estudo deste trabalho foram inseridos no quadro teórico adotado e de que forma estão relacionados às questões de pesquisa (Quadro 6).

Quadro 6: Quadro teórico: objetos de estudo, referenciais teóricos e questões de pesquisa¹⁴

Objetos de estudo	Políticas de um museu – uma organização	Currículos oficiais– discurso “ <i>outside</i> ”
Estudos sobre políticas	Políticas educacionais de museu Ação educativa e políticas educacionais nos museus	Políticas curriculares Teoria pós-crítica dos currículos
Estudos organizacionais Identidade e imagem organizacional: Perspectivas pós-moderna e do ator social	IDENTIDADE organizacional e institucional	IMAGEM institucional
Questões de pesquisa	1. Quais são as identidades organizacionais e institucionais assumidas e atribuídas ao/pelo museu em seu discurso? 2. Quais papéis o museu assume sobre sua relação com a escola?	1. Quais são as imagens institucionais do museu presentes nos discursos curriculares? 2. Quais papéis os currículos atribuem ao museu na relação com a escola?
As identidades, imagens e papéis presentes nos currículos e nas políticas do museu são correspondentes? São contraditórias? Podemos estabelecer qual tipo de relação entre elas?		

¹⁴ Destacados em preto, são descritos os referenciais teóricos utilizados para cada objeto de estudo: estudos sobre políticas (de museu e de currículo) e estudos organizacionais.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

3.1 Método de pesquisa

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa e interdisciplinar, tomando como campo teórico as teorias pós-críticas do currículo, as pesquisas sobre museus e os estudos organizacionais em uma perspectiva pós-moderna.

3.2 Coleta de informações

O processo de coleta de informações compreendeu a pesquisa documental e a entrevista.

3.2.1 Pesquisa documental

De acordo com Gil (2002), a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. Entretanto, enquanto a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos, e fundamenta-se nas contribuições de autores diversos sobre determinado assunto, a pesquisa documental utiliza outra modalidade de fonte: vale-se de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com outros objetos de pesquisa. Ou seja, as fontes documentais podem ser documentos conservados em arquivos de órgãos públicos ou instituições privadas, cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, regulamentos, ofícios, relatórios de pesquisa, tabelas estatísticas, documentos de cartório, epitáfios, inscrições em banheiros, entre outras modalidades. A pesquisa documental pode utilizar fontes das mais diversas, pois os documentos constituem fonte rica e estável de dados (GIL, 2002).

O delineamento da pesquisa documental realizada neste estudo seguiu etapas baseadas no manual de elaboração de projetos de Gil (2002).

A partir da determinação dos objetivos da pesquisa, os documentos curriculares (políticas curriculares) e os documentos normativos de um museu de ciência (políticas educacionais do museu) foram identificados como fontes de pesquisa e, a partir da busca por esses documentos, foi possível delimitar qual seria o *corpus* de estudo.

A primeira etapa consistiu na pesquisa por: (a) documentos curriculares oficiais governamentais mais recentes para níveis de ensino da Educação Básica e (b) por documentos e normas referentes à política de relação entre museu e escola de um museu de ciência de Belo Horizonte.

(a) Documentos curriculares oficiais

Foram selecionados três currículos oficiais com abrangências distintas: Parâmetros Curriculares Nacionais (abrangência nacional), Conteúdos Básicos Comuns (estado de Minas Gerais) e Proposições Curriculares (município de Belo Horizonte). Esses currículos encontram-se disponíveis em *sites* governamentais na internet.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)

Os PCN são propostas curriculares governamentais brasileiras, desenvolvidas no final da década de 1990 especificamente para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Para o Ensino Fundamental foram elaborados dois documentos, um referente às séries iniciais (1ª a 4ª) (BRASIL, 1997) e outro para as séries finais (5ª a 8ª) (BRASIL, 1998a), considerando um Ensino Fundamental de oito anos escolares. Para o Ensino Médio, foram elaborados dois documentos, sendo o segundo complementar ao primeiro (BRASIL, 2006; BRASIL, [200-]) que abrangem as três séries correspondentes a esse nível de ensino. Os documentos são estruturados de acordo com áreas do conhecimento que definem disciplinas e temas transversais que perpassariam todas as disciplinas trabalhadas. O quadro 14 (APÊNDICE B) apresenta o modo de organização de cada um desses documentos.

Conteúdos Básicos Comuns do Estado de Minas Gerais (CBC)

Os conteúdos Básicos Comuns (CBC) (MINAS GERAIS, 2005a) foram publicados em 2005, após diversas etapas de elaboração. De acordo com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (www.educacao.mg.gov.br), “13.700 professores envolvidos nas discussões participaram da definição e construção da nova proposta curricular de cada disciplina do Conteúdo Básico Comum”. O documento apresenta os conteúdos a serem trabalhados no ciclo de alfabetização, nas séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no Ensino Médio. A proposta curricular é dividida em áreas do conhecimento, tomando uma dimensão disciplinar e alguns volumes apresentam considerações sobre o uso dos Parâmetros Curriculares Nacionais como ponto de apoio às propostas. O quadro 15 (APÊNDICE B) apresenta a forma de organização dos CBC.

Proposições Curriculares do Município de Belo Horizonte

As Proposições Curriculares (PC) são textos preliminares publicados em 2009 e apresentam o currículo a ser desenvolvido no 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Fundamental¹⁵ no Município de Belo Horizonte (BELO HORIZONTE, 2009a). Os documentos são organizados em disciplinas escolares. A proposta se limita ao currículo para o Ensino Fundamental, embora o texto explicita que as proposições para o Ensino Infantil e Educação de Jovens e Adultos estejam em desenvolvimento. A forma de organização dos documentos está apresentada no quadro 16 (APÊNDICE B).

(b) Normas e políticas do museu

A pesquisa por normas e políticas de um museu de ciência de Belo Horizonte compreendeu a busca por esses documentos junto à coordenação do setor de educação do museu e no site do museu. A coordenação disponibilizou materiais como artigo publicado sobre propostas do museu na relação com a escola, vídeo utilizado em encontros com professores, além de formulários e documentos com normas para o agendamento de visitas escolares. No site do museu também foi possível encontrar textos destinados a professores.

¹⁵ Tais ciclos são organizados da seguinte forma: 1º Ciclo – 6 a 9 anos de idade e 1º, 2º e 3º anos de escolarização na Educação Fundamental; 2º Ciclo – 9 a 12 anos de idade e 4º, 5º e 6º anos de escolarização; 3º Ciclo – 12 a 15 anos e 7º, 8º e 9º anos de escolarização na Educação Fundamental.

3.2.2 Entrevista

De acordo com Gil (2002), a entrevista é uma técnica de coleta de dados que envolve duas pessoas em uma situação “face a face” e em que uma delas formula questões e a outra responde. A entrevista pode assumir diversas formas, caracterizando-se como informal, focalizada, parcialmente estruturada (semi-estruturada) ou estruturada (GIL, 2002). A entrevista semi-estruturada, que é guiada por pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso (GIL, 2002), foi utilizada de forma a complementar a coleta de informações documentais sobre normas e políticas do museu de ciência. Nesse sentido, a coordenação do setor de educação de um museu de ciência de Belo Horizonte foi entrevistada seguindo-se um roteiro, que pode ser consultado no Apêndice A. A entrevista foi realizada pela autora desta dissertação.

A entrevista foi transcrita a partir de gravação digital de áudio, de forma literal, sendo pontuada de acordo com as regras gramaticais para melhor compreensão durante a leitura e análise. Todos os turnos de falas foram numerados sequencialmente.

3.3 Método de análise

3.3.1 Análise de conteúdo

De acordo com Bardin (2009), o desenvolvimento da análise de conteúdo segue 3 (três) etapas: (a) a pré-análise, (b) a exploração do material e (c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

(a) Pré-análise

Essa etapa constituiu uma fase de organização, em que foi realizada uma leitura flutuante de todos os documentos obtidos, para posterior definição da constituição do *corpus* de estudo, que é “o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2009, p.122). A constituição do *corpus* implica escolhas, seleções e regras (BARDIN, 2009).

Foram critérios utilizados na pré-análise:

- Para os currículos:

A forma como cada uma das propostas curriculares oficiais é organizada – melhor detalhada no item 4.2.1 - permite perceber aproximações e diferenças entre elas. Os currículos oficiais citados foram elaborados em épocas distintas (1999, 2005, 2009) e organizados por grupos distintos. Além disso, contemplam especificidades de cada contexto de abrangência (nacional, estadual e municipal) a que se destinam. Essas diferenças refletem as idéias e concepções presentes em cada época e contexto de elaboração, que podem apresentar perspectivas e abordagens diferentes.

As propostas de abrangência nacional (PCN) e estadual (CBC) contemplam diretrizes curriculares para os níveis de ensino fundamental e médio. A proposta municipal (PC), entretanto, se limita a propostas para o ensino fundamental. Nesse sentido, para que fosse possível a realização de um estudo comparativo entre os textos curriculares em torno de suas explicitações sobre os museus, optou-se pela seleção apenas dos currículos destinados ao nível de ensino fundamental.

Tomada essa decisão, uma leitura mais aprofundada dessas propostas permitiu perceber que a organização do Ensino Fundamental em ciclos adotada pela Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) nas Proposições Curriculares distancia-se da organização dos PCN e CBC, essas fundamentadas em 4 séries finais para esse nível de ensino.

Dessa forma, foi necessário adotar mais um critério de seleção para as propostas curriculares. Tomando-se novamente como objetivo a realização de um estudo comparativo entre os textos curriculares, optou-se por utilizar apenas as propostas destinadas às séries finais do Ensino Fundamental presentes dos currículos oficiais das três instâncias governamentais: PCN de 5ª a 8ª séries, CBC para o 6º ao 9º ano escolar e PC para o 3º ciclo.

- Para os documentos do museu:

Entre os materiais obtidos foram selecionados todos os documentos textuais, que permitiam uma mesma modalidade de análise – a análise de conteúdo -, além das entrevistas. Desse modo, o vídeo institucional cedido pela coordenação do setor de educação do museu foi excluído da análise por apresentar uma linguagem distinta dos demais materiais e demandar, portanto, outro tipo de análise, o que comprometeria a homogeneidade dos dados necessária a uma análise comparativa.

Os documentos selecionados foram: artigo publicado pela equipe do setor educativo; texto do site do museu destinado aos professores e normas para agendamento de visitas escolares destinadas aos professores. Também fez parte do *corpus* de informações referentes ao museu, a entrevista realizada com a coordenação do setor de educação.

- Regras de recorte (currículos, documentos do museu e entrevista):

De acordo com Bardin (2009), para se definir os elementos do texto que se deve ter em conta na análise de conteúdo, é preciso escolher as unidades de contexto e de registro a serem utilizadas.

A unidade de registro “é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização (...)” (BARDIN, 2009, p. 130). São exemplos de unidades de registro: a palavra, o tema, o personagem, o acontecimento, o documento.

A unidade de registro *o personagem* foi adotada neste trabalho visto que essa modalidade de unidade permite analisar características ou atributos do personagem como traços de caráter, papel, estatuto social, familiar, idade, etc. (BARDIN, 2009). Segundo Bardin (2009), *o personagem* pode ser combinado com outras modalidades de unidade e seu uso permite responder perguntas como: “Quem e em que ocasião?” “Com que papel?” “Em que situação?”.

Dessa forma, o personagem *museu* foi adotado como unidade de registro na análise de conteúdo realizada tanto nos documentos como nas entrevistas.

Definida a unidade de registro, foi preciso encontrar a melhor unidade de contexto que permitisse uma análise criteriosa e homogênea de todos os documentos selecionados e da entrevista. De acordo com Bardin (2009), a unidade de contexto:

“serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro” (BARDIN, 2009, p. 133).

Dessa maneira, no texto curricular, uma primeira seleção das unidades de contexto foi determinada pela presença da palavra *museu*. Uma vez que o texto curricular é prescritivo, em que cada parágrafo apresenta um conjunto de informações sobre determinado tema, a unidade de contexto *o parágrafo* foi inicialmente recortada para essa análise. Entretanto, para a realização de uma análise criteriosa e homogênea, foi necessário analisar cada frase do

parágrafo. Assim, para os documentos curriculares, a análise de conteúdo partiu da sub-unidade de contexto *frase*, a partir de um recorte prévio dos parágrafos em que a palavra *museu* (unidade de registro - *personagem*) estava presente.

No Quadro 7 apresenta-se um exemplo de uma unidade de contexto (parágrafo), selecionado a partir da presença da unidade de registro *museu* e suas sub-unidades (frases), presentes no documento curricular Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no volume Introdução.

Quadro 7: Exemplo de seleção da unidade e sub-unidade de contexto no documento curricular PCN

Currículo	Volume	Unidade de contexto (Parágrafo)	Sub-unidades de contexto (frases)
PCN	Introdução (4354 linhas. 175 páginas)	(Linha 2283, p. 95) Os espaços existentes fora da sala de aula também podem ser aproveitados para realizar atividades como ler, contar histórias, fazer desenho de observação e buscar materiais para coleções. Muitas vezes, a aprendizagem de determinados conteúdos requer a exploração de espaços da comunidade, o que implica em visita a museus , teatro, cinema, fábricas, marcenarias, estabelecimentos comerciais, postos de saúde etc.	(Linha 2283) Os espaços existentes fora da sala de aula também podem ser aproveitados para realizar atividades como ler, contar histórias, fazer desenho de observação e buscar materiais para coleções. (Linha 2285) Muitas vezes, a aprendizagem de determinados conteúdos requer a exploração de espaços da comunidade, o que implica em visita a museus, teatro, cinema, fábricas, marcenarias, estabelecimentos comerciais, postos de saúde etc.

A análise de conteúdo dos documentos do museu, por tratarem em sua totalidade especificamente do tema “museu”, tomou como ponto de partida a unidade de contexto *frase* (exemplificado no Quadro 8).

Quadro 8: Exemplo de unidades de contexto no documento do museu (artigo)

Documento	Unidades de contexto (frase)
Artigo (278 linhas)	(Linha 10) Os museus de ciências vêm sendo considerados importantes espaços de ensino, onde as estratégias utilizadas para divulgação científica funcionam como instrumentos essenciais para o professor, fora do ambiente escolar. (Linha 130) As propostas com esse fim giram em torno dos públicos escolares, que são a maioria dos visitantes nos museus, e, não obstante, os museus pretendem atender para uma formação continuada dos demais públicos frequentadores.

Já a análise da entrevista, cuja forma estrutural demonstra um direcionamento das respostas do entrevistado em função das perguntas do entrevistador, utilizou os *turnos de fala* como unidades de contexto (Quadro 9).

Quadro 9: Exemplo de unidades de contexto da entrevista

Entrevista (122 turnos de fala)	Unidade de contexto (turnos de fala)
Turno de fala 32	Ser um veículo de forma/de comunicação, um meio de comunicação entre a comunidade científica e a comunidade em geral
Turno de fala 108	Com essa questão do complemento? [é], então. Os meninos apontaram isso como dificuldade pra eles. Hoje em dia a gente já ta com essa nova visão que é pedir ao professor pra mandar o q/o roteiro dele, o que que ele quer que o alunos dele aprenda, que nós vamos nos adequar. Nós vamos estar passando, levando o aluno na exposição, mediando essa exposição em cima do roteiro que o professor estabeleceu.

É importante, ainda, destacar que a modalidade de análise de conteúdo Temática foi realizada neste trabalho. A unidade de registro *museu* (o personagem) foi combinada a duas perguntas que orientaram o recorte das informações coletadas nas unidades de contexto:

1. “Nesta frase (ou turno de fala), quem é o museu?”
2. “Nesta frase (ou turno de fala), qual é o papel atribuído ao museu?”¹⁶

(b) Exploração do material

De acordo com Bardin (2007), a exploração do material é a fase de análise propriamente dita, em que as decisões tomadas durante a etapa de pré-análise são aplicadas sistematicamente.

A primeira etapa de exploração do material resultou, então, na aplicação das duas perguntas da análise temática às informações coletadas (exemplificado nos quadros 10, 11 e 12).

¹⁶ De acordo com o dicionário Houaiss, um dos significados de *Papel* é “atribuição, função que se desempenha ou cumpre” (HOUAISS; VILLAR, 2001). Assim, a pergunta sobre o papel conferido ao museu diz respeito às atribuições ou funções por ele assumidas ou a ele atribuídas.

Quadro 10: Aplicação das perguntas da análise temática às unidades de contexto dos documentos curricular PCN – volume Introdução

Currículo	Disciplina/ Volume	Unidade de contexto (Parágrafo)	Sub-unidades de contexto (frases)	QUEM É O MUSEU?	QUAL É O PAPEL ATRIBUÍDO AO MUSEU?
PCN	Introdução (4354 linhas)	(Linha 2283) Os espaços existentes fora da sala de aula também podem ser aproveitados para realizar atividades como ler, contar histórias, fazer desenho de observação e buscar materiais para coleções. Muitas vezes, a aprendizagem de determinados conteúdos requer a exploração de espaços da comunidade, o que implica em visita a museus , teatro, cinema, fábricas, marcenarias, estabelecimentos comerciais, postos de saúde etc.	(Linha 2283) Os espaços existentes fora da sala de aula também podem ser aproveitados para realizar atividades como ler, contar histórias, fazer desenho de observação e buscar materiais para coleções.	Espaço existente fora da sala de aula	Ser aproveitado para realizar atividades como ler, contar histórias, fazer desenho de observação e buscar materiais para coleções
			(Linha 2285) Muitas vezes, a aprendizagem de determinados conteúdos requer a exploração de espaços da comunidade, o que implica em visita a museus, teatro, cinema, fábricas, marcenarias, estabelecimentos comerciais, postos de saúde etc.	Espaço da comunidade	Ser explorado
					Ser visitado

Quadro 11: Aplicação das perguntas da análise temática às unidades de contexto do documento do museu artigo

Documento	Unidades de contexto (frase)	QUEM É O MUSEU?	QUAL É O PAPEL ATRIBUÍDO AO MUSEU?
Artigo (278 linhas)	(Linha 10) Os museus de ciências vêm sendo considerados importantes espaços de ensino, onde as estratégias utilizadas para divulgação científica funcionam como instrumentos essenciais para o professor, fora do ambiente escolar.	Importante espaço de ensino	
	(Linha 130) As propostas com esse fim giram em torno dos públicos escolares, que são a maioria dos visitantes nos museus, e, não obstante, os museus pretendem atender para uma formação continuada dos demais públicos frequentadores.		Atender para uma formação continuada dos demais públicos frequentadores.

Quadro 12: Aplicação das perguntas da análise temática às unidades de contexto da entrevista

Entrevista (122 turnos de fala)	Unidade de contexto (turnos de fala)	QUEM É O MUSEU?	QUAL É O PAPEL ATRIBUÍDO AO MUSEU?
Turno de fala 32	Ser um veículo de forma/de comunicação, um meio de comunicação entre a comunidade científica e a comunidade em geral	Veículo de comunicação	
		Meio de comunicação entre a comunidade científica e a comunidade em geral	
Turno de fala 108	Com essa questão do complemento? [é], então. Os meninos apontaram isso como dificuldade pra eles. Hoje em dia a gente já tá com essa nova visão que é pedir ao professor pra mandar o q/o roteiro dele, o que que ele quer que o aluno dele aprenda, que nós vamos nos adequar. Nós vamos estar passando, levando o aluno na exposição, mediando essa exposição em cima do roteiro que o professor estabeleceu.		Complementar a educação escolar de acordo com a demanda do professor

(c) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação

De acordo com Bardin (2007), tratar o material é codificá-lo, de forma que os dados brutos sejam transformados sistematicamente e agregados em unidades.

A pergunta “Quem é o museu” possibilitou a criação de categorias de imagem (quando foi analisado o texto curricular) e de identidade (na análise dos documentos do museu e da entrevista). As categorias de identidade foram, ainda, divididas em identidades organizacional e institucional, dependendo do âmbito a que se referia tal categoria.

A pergunta “Qual é o papel do museu” possibilitou a criação de categorias de papel atribuído tanto à instituição museu (nos textos curriculares) quanto ao museu de interesse (organização pesquisada por meio dos documentos do museu e da entrevista).

Essas categorias de imagem, identidade e papel foram definidas como sub-temas na análise. A reunião de sub-temas com sentido semelhante possibilitou a criação de novas categorias – temas – que apresentaram como característica uma natureza mais abrangente.

O quadro 13 demonstra com um exemplo como sub-temas obtidos na análise do texto curricular deram origem aos temas IMAGEM mais abrangentes.

Quadro 13: Sub-temas que deram origem aos temas de imagem do museu nos currículos

TEMA (IMAGEM)	SUBTEMAS	Sub-unidade de contexto - frase	Currículo
ESPAÇO PÚBLICO, DE CARÁTER SOCIAL	Espaço da comunidade	Muitas vezes, a aprendizagem de determinados conteúdos requer a exploração de espaços da comunidade, o que implica em visita a museus, teatro, cinema, fábricas, marcenarias, estabelecimentos comerciais, postos de saúde etc	Introdução PCN
	Espaço importante, com significado social no cotidiano das populações, na formação de identidades, na formação cultural e educacional dos alunos	Nesse particular, é possível desenvolver com os alunos debates sobre a importância e o significado sociais dos museus e das exposições no cotidiano da população, na formação de identidades, na sua formação cultural e educacional — formação essa que ocorre em momentos de passeios e lazer.	História PCN
	Ambiente social que tem a história como dimensão significativa	Por isso, é tão importante ao docente de História a aproximação propositiva com outros ambientes sociais que têm a História como dimensão significativa, como os museus, os arquivos, as bibliotecas, os centros culturais, as ONG's, as instâncias e instituições ligadas a movimentos sociais, os clubes de leitura, os ambientes virtuais de educação histórica, entre outros	História PC
	Espaço público	Ciente de seus objetivos, inicia o seu planejamento, num trabalho de preparação que começa em sala de aula, com o levantamento das expectativas e conhecimentos prévios dos educandos; uma problematização do próprio nome e da finalidade da instituição, de reflexão sobre o que pode ser encontrado lá; a sistematização de outras experiências já vivenciadas na própria instituição ou em outras; e, por fim, o debate e a construção coletiva de posturas e atitudes desejáveis quando se transita por um espaço público	História PC

Esse mesmo procedimento foi adotado na análise dos documentos do museu e da entrevista. Diferente da análise dos currículos (que só se referiam à instituição museu), para os documentos do museu e a entrevista foi necessário separar identidades conferidas à organização das conferidas à instituição museu. O mesmo foi realizado para os temas de papéis.

A partir da análise exaustiva dos dados, foi possível agrupar as categorias de TEMAS de imagem, identidade e papéis em função de um sentido comum, com vistas a responder as questões postas nos objetivos de 1 a 5 desta pesquisa. Para responder aos objetivos 6 e 7, foi necessário, ainda, agrupar temas quando eles também apresentavam sentido comum:

- Temas de imagem (nos currículos) com temas de identidade organizacional e institucional (nos documentos do museu e na entrevista)
- Temas de papéis dos currículos com temas de papéis atribuídos à organização e à instituição por meio dos documentos do museu e da entrevista.

A última etapa da análise de conteúdo também permitiu estabelecer comparações entre os resultados obtidos, fazer inferências e interpretações a respeito das imagens, identidades e papéis atribuídos ao museu presentes na entrevista e nos documentos analisados.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS

4.1 O museu no currículo

A partir da pesquisa dos documentos curriculares Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), Conteúdos Básicos Comuns (CBC) do estado de Minas Gerais e Proposições Curriculares (PC) do município de Belo Horizonte foi possível estabelecer em quais currículos e disciplinas o museu foi citado (tabela 1).

Nos PCN o museu foi citado 28 vezes nas diretrizes correspondentes às disciplinas de História (14), Arte (8), Ciências Naturais (3) e Geografia (2). O volume Introdução também apresentou uma vez a palavra “museu”. Entretanto, como esse volume não corresponde a qualquer disciplina específica, ele não está incluído na tabela 1. No volume dos Temas Transversais também não houve referência ao museu.

Nos CBC o museu apareceu em duas disciplinas, sendo elas Arte (1) e Educação Física (2), somando 3 ocorrências.

Nas PC houve um total de 6 ocorrências da palavra *museu*, nas disciplinas História (3), Arte (1), Educação Física (1) e Língua Portuguesa (1).

Tabela 1: Ocorrências da palavra museu em cada disciplina dos currículos pesquisados

Disciplina	Currículo (ano de produção)		
	PCN (1998)	CBC (2005)	PC (2009)
História	14	-	3
Arte	8	1	1
Ciências Naturais ou Ciências	3	-	-
Geografia	2	-	-
Matemática	-	-	-
Educação Física	-	2	1
Língua Portuguesa	-	-	1
Língua Estrangeira	-	-	-
TOTAL	27	3	6

4.2 Imagens de museu nos currículos

Parâmetros curriculares Nacionais (PCN)

O museu aparece em quatro das oito disciplinas desse currículo - História, Artes, Ciências Naturais e Geografia – além de constar do volume Introdução. Em todos foi possível encontrar imagens emergentes para o museu.

No volume Introdução, as imagens emergentes de museu são a de *espaço existente fora da sala de aula e espaço público, de caráter social*. Nesse volume, o museu é um espaço da comunidade, que deve ser explorado pelo professor.

Os PCN para a disciplina de História também apresentaram a imagem de *espaço público, de caráter social* e, ainda, as imagens de *espaço de preservação da memória; espaço de produção e acesso ao conhecimento; onde há acervos* e, por fim, *lugares originais*. Esse volume é o único que apresenta um tópico inteiro destinado às diretrizes para visita a exposições, museus e sítios arqueológicos. Os PCN de História apresentam uma maior diversidade de imagens se comparados aos demais volumes. As imagens presentes dizem respeito à idéia do museu como um ambiente historicamente importante por preservar a memória, os objetos (acervo) e produzir conhecimento à medida que desenvolve técnicas de preservação e conservação desse acervo. Nesse sentido, tal volume enfatiza o museu como ambiente de guarda do que é historicamente importante.

As diretrizes relativas à disciplina Arte, assim como as relativas à História, apresentaram as imagens de *espaço de preservação da memória e onde há acervo*. Além disso, o museu nesse volume é visto como *processo dialógico direto ou virtual* e como *nova modalidade de linguagem visual em que a imagem integra-se ao texto, som e espaço*, referindo-se, nesse último caso, ao museu virtual. Buscando entender o que seria o museu como um “processo dialógico”, a palavra “processo” apresenta como significado “sucessão de estados ou de mudanças” (FERREIRA, 1999). O conceito de dialogia possui uma grande polissemia no campo da pesquisa em ensino de ciências e que recentemente vem ganhando espaço na pesquisa em educação em museus. Sabe-se que ele pode ser tomado no sentido backthiniano de diferentes pontos de vista, mas aqui limitaremos seu uso relacionado ao diálogo entre discursos e linguagens. Essas idéias em conjunto remetem ao museu como um espaço dinâmico, em transformação, onde são combinados diferentes discursos e linguagens.

Para a disciplina Ciências Naturais, o museu apresenta a imagem de *espaço de produção e acesso ao conhecimento* (assim como a disciplina História, porém, nesse volume, o museu é um produtor de textos e folhetos), mas também a imagem *onde há aprendizagem informal pelo estudante*. Apesar de ser o único volume dos PCN que faz alusão à questão do museu como espaço onde ocorrem processos educativos, segundo essa diretriz, a aprendizagem que ocorre no museu parece ser apenas uma consequência de uma visita de entretenimento, em que o estudante, ao passear com amigos e familiares, aprende certos conteúdos, sendo que parte deles seria aprendida, ainda, de forma incorreta ou incompleta. Dessa forma, a “aprendizagem informal” em questão ignora o museu como local de produção de ações educativas e considera que o estudante, ao freqüentar o museu, aprende por conta própria, sem influência de ações educativas direcionadas ao público visitante. O trecho correspondente a essa passagem do volume de Ciências Naturais encontra-se abaixo:

[...] Assim, é de fundamental importância valorizar o universo cultural do estudante, pois ele aprende com os pais, os irmãos, os colegas e outros adultos, além da escola. Aprende também com filmes, televisão, rádio, discos, livros, revistas, computadores, bem como em festas, shows, eventos desportivos, quando vai aos museus ou aos jardins zoológicos, bem como com os livros escolares. Parte daquilo que aprende informalmente está incorreto, incompleto ou mal compreendido, mas a educação formal pode ajudar os alunos a reestruturar esses conhecimentos e a adquirir outros novos sem desvalorizar sua cultura. [...] (Brasil, 1998b, p.52)

Por fim, no volume correspondente à disciplina Geografia emerge a imagem do museu como *referência histórica na leitura e compreensão das transformações do espaço*. Interessante notar que essa imagem faz alusão à questão do museu como ambiente pertencente ou relativo ao campo da História, quando se refere às transformações que podem ser observadas no decorrer do tempo, do tempo histórico.

Conteúdos Básicos Comuns (CBC)

Das oito disciplinas desse currículo, duas se referiram ao museu – Artes e Educação Física -, mas apenas a disciplina Educação Física abordou uma imagem para o mesmo. Assim como uma série de locais e objetos de entretenimento, essa imagem apareceu atrelada a uma *atividade de lazer de interesse cultural*, sendo que esse interesse poderia ser intelectual e/ou turístico.

Proposições curriculares (PC)

Nas Proposições Curriculares, compostas por oito disciplinas, quatro abordavam o museu – História, Artes, Educação Física e Língua Portuguesa -, mas apenas as disciplinas História e Língua Portuguesa trouxeram imagens para o museu.

O volume relativo à disciplina História, assim como o volume de História do PCN, apresentou as imagens *espaço público, de caráter social; espaço de preservação da memória*, além da imagem *Instituição*, que não esteve presente no PCN.

Já o volume correspondente à disciplina Língua Portuguesa, contemplou a imagem *espaço de produção e acesso ao conhecimento*.

Comparando currículos quanto à imagem de museu

Apesar de mais antigos que os demais currículos (1998), os PCN apresentaram mais citações sobre museu do que os outros dois currículos – CBC (2005) e PC (2009), em um maior número de disciplinas.

Enquanto os PCN abordam o museu em disciplinas diversas, de campos do conhecimento variados e sob perspectivas diversas de imagens, os CBC trazem imagem para o museu apenas na disciplina Educação Física e o restringem a uma atividade de lazer cultural. As PC, por sua vez, apenas apresentaram uma única imagem diferente das presentes nos PCN, sendo ela *Instituição*. Como relatado no próprio documento, a formulação das PC foi baseada nos PCN. Entretanto, além da imagem *Instituição* estar presente nas PC e não nos PCN, a imagem *espaço de produção e acesso ao conhecimento* apareceu em um volume diferente - Língua Portuguesa -, disciplina na qual não houve citação, imagem ou papel para o museu nos PCN.

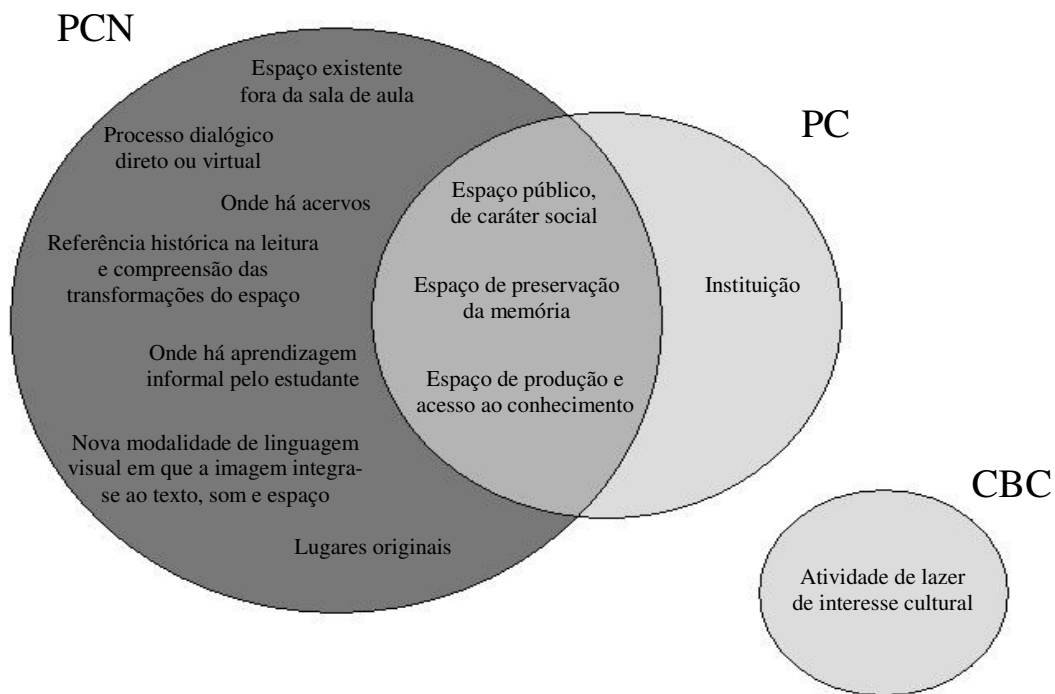
A figura 3 apresenta um diagrama com as imagens presentes em cada currículo (PCN, CBC e PC) e as imagens comuns a eles. Por meio dessa figura fica evidente a distância entre as propostas do CBC e as demais, pois a única imagem presente nesse currículo não se relaciona às imagens presentes nos PCN e nas PC e reduz o museu a uma atividade de lazer cultural, ignorando seu potencial educativo ou sua função social.

As PC, por outro lado, apresentam maior convergência com os PCN, sendo que três das quatro imagens presentes nesse currículo são compartilhadas com os PCN. As imagens *espaço de preservação da memória* e *espaço de produção e acesso ao conhecimento* se

aproximam da imagem do museu tradicional: aberto ao público, que preserva objetos, pesquisa e divulga o conhecimento sobre o que nele está guardado. Essas imagens, assim como as de *espaço público, de caráter social* e a imagem *Instituição*, presente apenas nas PC, também não contemplam o museu como ambiente educativo.

Nos PCN, um único volume tratou o museu como ambiente onde ocorre aprendizagem – imagem *onde há aprendizagem informal pelo estudante*. Entretanto, como demonstrado por meio do trecho do volume de ciências naturais e já discutido anteriormente, a aprendizagem em questão ocorreria apenas em consequência de uma visita de entretenimento.

Figura 3: Diagrama de imagens presentes em cada currículo e interseções de imagens



4.3 Papéis conferidos ao museu nos discursos curriculares

A maior parte dos papéis conferidos ao museu diz respeito a ele ser visitado para alguma finalidade dentro dos objetivos escolares.

Parâmetros curriculares Nacionais (PCN)

Em cinco dos 10 volumes dos PCN - Introdução, História, Arte, Ciências Naturais e Geografia - foi possível encontrar papéis emergentes para o museu.

No volume Introdução, os papéis a ele conferidos foram *ser visitado* e *ser utilizado*. Nesse sentido, esse volume trata de um museu passivo, que deve apenas receber as visitas escolares, sem atuação ativa nessa recepção.

O volume correspondente à disciplina de História apresentou sete papéis para o museu, sendo que apenas um não se referiu a ele ser visitado para cumprir objetivos escolares: o papel *preservar a memória* (apresenta uma atuação ativa do museu e será discutido abaixo no resultado referente ao volume Arte). Os demais papéis foram os seguintes: *ser visitado* (sem alguma finalidade específica para essa visita); *ser visitado pelos alunos em visitas organizadas pelos professores*; *ser visitado por alunos e professores* (em que foi explicitado como o trabalho que envolve as visitas ao museu é “gratificante” e “altamente instrutivo” a alunos e professores); *servir como fonte de pesquisa para os alunos*; *ser visitado para diversificar concepções dos alunos* e *ser visitado para proporcionar a realização de debates com os alunos*. Esses seis papéis no volume História, assim como os presentes no volume Introdução, abordam o museu como um mero receptor, com atuação passiva frente às visitas de alunos e professores, garantindo ao professor a tarefa de fazer com que os alunos usufruam da visita.

Cinco papéis foram encontrados nas diretrizes relativas à disciplina Arte, sendo que apenas dois diferiram dos papéis presentes no volume de História, sendo eles: *ser frequentado* e *ser reconhecido*. Os demais papéis foram *ser visitado pelos alunos em visitas organizadas pelos professores*; *servir como fonte de pesquisa para os alunos* e *preservar a memória*. Assim como no volume referente à disciplina História, apenas o papel *preservar a memória* apresenta uma atuação ativa do museu. Entretanto, essa atuação não diz respeito à ação educativa museal, e sim a um papel exclusivo do museu, que em nada se refere à sua relação com a escola. Desse modo, quando é conferido um papel ativo ao museu, esse papel não tem

relação com sua função educativa. Faz-se importante, ainda, discutir os papéis *ser freqüentado* e *ser reconhecido* presentes nesse volume: mais do que ser visitado esporadicamente por alunos e professores, esses papéis trazem uma conotação de que o museu deve ser visitado regularmente, como uma experiência habitual e que, mais do que um visitante, o aluno deve ser um freqüentador, que reconhece a relevância da instituição. Esse “reconhecimento e freqüência”, entretanto, não aparecem atrelados à escola - e nem mesmo à família -, como explicitado no trecho abaixo, retirado dos PCN de Arte:

[...] Com este critério pretende-se verificar se o aluno valoriza e reconhece a importância da organização de seus próprios registros e anotações. Se freqüenta, valoriza e respeita os centros de documentação da memória da atividade teatral nacional e de sua comunidade (centros culturais, museus, arquivos públicos, bibliotecas, midiatecas). [...] (Brasil, 1998c, p. 94).

As diretrizes para a disciplina Ciências apresentaram apenas um papel para o museu, sendo ele *ser visitado pelos alunos em visitas organizadas pelos professores*.

Um único papel também foi encontrado no volume referente à disciplina Geografia dos PCN, sendo ele *servir como fonte de pesquisa para os alunos*.

De maneira geral, os PCN apresentam papéis passivos para o museu em sua relação com a escola, sendo o professor colocado como o centro da ação educativa, programando as visitas escolares e utilizando-as para complementar a educação escolar.

Conteúdos Básicos Comuns (CBC)

Das oito disciplinas desse currículo, duas apresentaram papéis para o museu: Educação Física e Arte.

A disciplina Educação Física trouxe como papel para o museu *ser visitado em excursões*. Esse papel apresenta uma concepção vinculada ao lazer e ao passeio, uma vez que excursões escolares costumam ser realizadas com o objetivo de os alunos conhecerem lugares fora do ambiente escolar. Além disso, esse papel está presente no trecho em que se considera o museu como atividade de lazer de interesse cultural turístico. De acordo com o dicionário Aurélio (Ferreira, 1999), turismo é “viagem ou excursão, feita por prazer, a locais que despertam interesse”. Desse modo, é patente nesse papel a valorização do museu como ambiente para contemplação e entretenimento, estando ausente qualquer idéia referente a uma atribuição educativa.

O volume correspondente à disciplina Artes apresentou para o museu o papel *ser visitado para proporcionar vivências significativas e aprendizagem*. Apesar de considerar que a visita ao museu pode enriquecer o universo cultural do aluno, o trecho abaixo explicita que é a escola o centro do planejamento da ação educativa vinculada ao museu, que o utiliza como complemento para o ensino escolar de arte.

É fator importante equipar a escola com sala ambiente para desenvolver as aulas de Arte, bem como criar espaço físico para a realização de projetos. Há também a necessidade de realizar visitas a museus, galerias, ateliês, ensaios de grupos de dança, peças teatrais, concertos e bandas musicais, apresentação de corais, espetáculos e outros, no intuito de proporcionar vivências significativas no ensino de arte (Minas Gerais, 2005b, p. 13).

Proposições curriculares (PC)

Das oito disciplinas das PC, duas, Educação Física e História, apresentaram papéis para o museu.

Assim como os volumes Introdução e História dos PCN, o volume de Educação Física das PC apresentou como papel para o museu *ser visitado*. Novamente, a visita ao museu ajudaria a cumprir objetivos escolares, servindo como inspiração à escolha de temas de projetos a serem desenvolvidos pelo professor com seus alunos. Embora nesse papel a visita esteja vinculada à inspiração para projetos, ao museu, em si, não foi conferida qualquer atribuição específica e, por isso, a categoria de papel ficou limitada a *ser visitado*, e não “ser visitado para...”. O trecho das PC de Educação Física correspondente pode esclarecer o motivo dessa escolha.

O tema para um projeto pode surgir da observação do professor em relação a uma demanda da turma ou a partir de circunstâncias vividas nos diferentes contextos (visita ao museu, teatro, cinema, circo, excursões diversas ou outras práticas observadas durante o recreio ou em outros tempos e espaços, dentro e fora da escola). (Belo Horizonte, 2009b, p. 31)

O volume correspondente à disciplina História apresentou os papéis *ser visitado para proporcionar vivências significativas e aprendizagem* – assim como o volume de Arte dos CBC – e *partilhar com o docente a preparação prévia da visita e seu registro*. Ambos os papéis foram analisados a partir do trecho do volume de História copiado abaixo. Esse volume foi o único – tanto entre os volumes das PC quanto entre currículos – que trouxe a questão da partilha de responsabilidades entre museu e escola no planejamento e desenvolvimento da visita ao museu. Como abordado na Introdução desta dissertação, a partilha de

responsabilidades é um fator que caracteriza a parceria entre as instituições, ultrapassando a idéia de uso do museu para complementar conteúdos e objetivos escolares.

Difícilmente uma visita a museu ou a qualquer outra instituição ligada às heranças culturais de uma coletividade restringe-se ao que foi inicialmente previsto como potencialidade de aprendizagens e vivências culturais. [...] Realizar visitas a essas instituições requer, no entanto, todo um trabalho de partilha com essas instituições, de preparação prévia na escola e registro, assim como a construção coletiva de posturas e condutas desejáveis no momento da visita (Belo Horizonte, 2009c, p. 45).

O trecho citado permite entender que nas PC de História considera-se que a aprendizagem que ocorre nos museus não se limita à esperada pelos professores quando planejam a visita. Assim, percebe-se que há uma valorização das atribuições do museu que ultrapassam a complementaridade e do fato de que tais atribuições não se restringem aos objetivos escolares. Resultarão, portanto, em aprendizagens distintas das expectativas escolares. Também é interessante perceber que a visita ao museu apresenta posturas e condutas desejáveis.

Comparando currículos quanto aos papéis do museu

De modo geral, tanto os PCN quanto os CBC atribuíram ao museu papéis passivos frente à visita escolar, centralizando no professor e/ou na escola o planejamento e o desenvolvimento das visitas. Além disso, frequentemente, a visita tem como finalidade cumprir objetivos escolares, servindo como complemento ou ilustração de modo a permitir debates, realizar pesquisas, diversificar concepções dos alunos, entre outras possibilidades, mas sempre em decorrência de uma ação educativa exclusivamente escolar, que “explora” ou “aproveita” o museu.

As PC, apesar de também conferirem esse papel passivo para o museu, enfatizam – no volume referente à disciplina História – a necessidade de se estabelecer a partilha de responsabilidades entre escola e museu quando do planejamento e registro da visita. Esse foi o único volume entre todos os volumes dos três currículos analisados em que é atribuído ao museu esse papel ativo e conjunto à escola.

Desse modo, o papel educativo do museu está ausente nos PCN e nos CBC, e, embora de forma bastante restrita – apenas em um volume e em um trecho – presente nas PC.

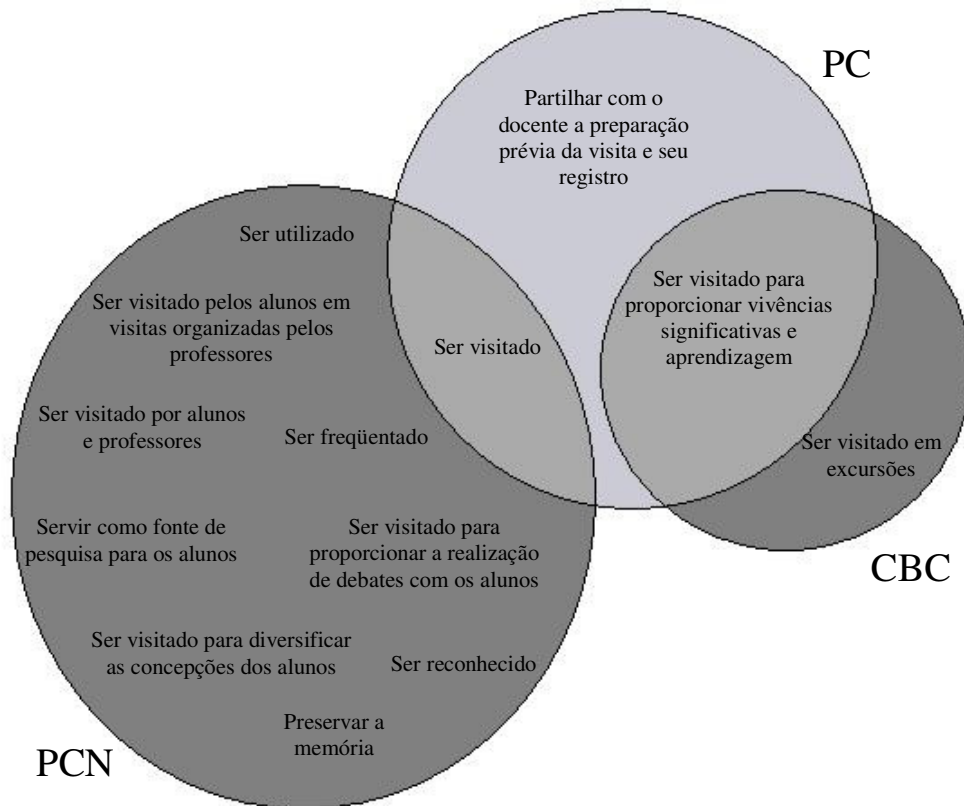
A figura 4 permite perceber aproximações e distanciamentos entre os papéis presentes nos três currículos pesquisados. Novamente, assim como para as imagens de museu presentes

nesses currículos, observa-se um distanciamento entre as propostas dos PCN e CBC, uma vez que não houve papéis semelhantes.

Por outro lado, as PC compartilham com os CBC o papel *ser visitado para proporcionar vivências significativas e aprendizagem*. Entretanto, enquanto os CBC consideram essa aprendizagem desvinculada da ação educativa museal, as PC conferem papel ativo ao museu, assim como à escola, nessa aprendizagem.

Por fim, os PCN e as PC compartilham apenas o papel *ser visitado*, um papel passivo e que não confere ao museu responsabilidades na ação educativa.

Figura 4: Papéis presentes em cada currículo e interseções de papéis nos currículos



4.4 Identidades institucionais e organizacionais nas políticas educacionais de um museu de ciência.

Identidade institucional

A análise das identidades dos museus (vistos como instituição) foi realizada a partir dos documentos disponibilizados pela coordenação do setor de educação do museu pesquisado.

Nos documentos, a identidade de *espaço educativo* foi conferida aos museus, como explicitado nos trechos: “os museus de ciência vêm sendo considerados importantes espaços educativos” e “os museus de hoje se constituem como lugares de aprendizagem ativa”. Também esteve presente a identidade *espaço público*, como em: “a partir daí, foram os museus abertos ao público”.

Os documentos também se referiam ao caráter dinâmico e interativo do museu, instituição em plena revolução – identidade *espaço de dinamismo, diversidade, múltiplas linguagens e disciplinas* -, assim como enfatizavam a identidade de *instituição com normas e organização próprias*. Nesse caso, relatavam ações educativas museais destinadas aos professores em que a visão de museu destes “é acrescida de uma percepção sobre a autonomia que esse lugar goza na medida em que tem regulamentações e responsabilidades sociais próprias”.

Outra identidade conferida foi *instituição detentora de uma imagem culturalmente construída*: “os professores são provocados a expor a sua opinião sobre a instituição museu, através de dinâmicas e vivências em torno da pergunta: ‘qual a sua imagem de museu?’”.

Por fim, os documentos trazem de forma evidente uma visão negativa sobre a identidade *complemento à escola*, explicitada nos trechos a seguir: “a escola passaria a ser o principal lugar do conhecimento, e o museu assumiria o papel secundário de complemento da escola”; “alguns professores, ainda tímidos em participar, arriscam-se na resposta ‘no museu, os alunos aprendem, na prática, os conteúdos desenvolvidos em sala de aula’, que apresenta a imagem de museu como sendo complemento da sala de aula. A maioria concorda, sendo poucos os que acrescentam alguma informação diferente desta” e “a sua antiga visão de um museu ‘escolarizado’”.

Identidade organizacional

A análise das identidades do museu pesquisado (visto como organização museu) foi realizada a partir da entrevista e dos documentos disponibilizados pela coordenação do setor de educação do mesmo.

Para preservar as identidades do museu e dos participantes da pesquisa, os trechos que foram utilizados na análise são explicitados aqui de forma limitada e restrita a informações que não comprometam o anonimato tanto dos sujeitos quanto da organização citada.

A identidade *espaço educativo* esteve presente na entrevista, principalmente no sentido de dar ênfase às particularidades da educação museal em relação à educação escolar, como em “... que a educação no museu é diferente da educação em sala de aula” e “... vamos trabalhar o que que é esse espaço que eles estão entrando, o que que tem de diferente da sala de aula”.

A identidade *espaço público*, por sua vez, esteve presente nos documentos, como em “o museu está aberto ao público” e também na entrevista, como na fala “trabalhar a questão social, do que que é o espaço museal”.

Por diversas vezes, na entrevista, foi possível detectar a identidade *espaço de dinamismo, diversidade, múltiplas linguagens e disciplinas*. Diversos relatos sobre as mudanças de metodologia adotadas pelo setor educativo ilustraram essa identidade. São mudanças nas formas de trabalho com professores, na forma de conhecer o perfil das escolas visitantes, no planejamento conjunto com os professores, na forma de mediar a visita dos alunos, entre outras modificações frequentes. Outros exemplos para essa identidade dizem respeito aos constantes desafios enfrentados pelo setor de educação, como em “é desafio o tempo todo” e ao caráter interdisciplinar do museu, citado nos documentos.

Ambos documentos e entrevista também trouxeram a identidade *instituição com normas e organização própria*, sendo que nos documentos o museu aparece como autoridade que organiza e planeja a agenda de visitas escolares e como ambiente com normas e atividades programadas. Na entrevista, fica evidente a reputação do museu como ambiente muito organizado, tanto na opinião da coordenação quanto nos relatos sobre professores que participam de atividades do museu.

A identidade *espaço de conteúdos* esteve presente nos documentos, em relato sobre a dinâmica de encontros com professores. Durante esses encontros, dizem os documentos, são

expostos os conteúdos do museu para auxiliar a escolha de roteiros de visita pelos professores. É interessante perceber que foi dada ênfase em “conteúdos” do museu em detrimento de “objetos”, “mostras” ou “exposições”. Nesse sentido, é possível perceber que há uma adaptação da linguagem museal à demanda dos professores por conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula, ou que poderão ser trabalhados durante e/ou após a visita.

Nos documentos também apareceu a identidade *espaço privilegiado para professores planejarem a visita de seus alunos*. Um documento dedicado aos professores com normas para o agendamento de visitas escolares busca incentivar a participação dos docentes em atividades destinadas a eles para o planejamento da visita, para auxiliar no conteúdo, esclarecer dúvidas, conhecer a estrutura física do museu e as atividades que podem ser oferecidas aos alunos.

A identidade *espaço de formação* esteve evidente na entrevista no sentido de que o museu atua como formador de dois grupos distintos: educadores de museu e professores. Essa formação acontece em “grupos de estudo” – como citado na entrevista - em momentos distintos e exclusivos a cada grupo, em dias específicos de cada mês.

Outra identidade presente na entrevista foi *veículo de informação*, sendo o museu considerado “veículo de informação para a comunidade”, assim como “veículo de acesso à alfabetização científica”.

Por fim, duas identidades emergentes na entrevista demonstraram, de forma explícita e declarada, como algumas vezes a identidade do museu universitário é confusa, pois, por vezes, o museu assume-se como parte da universidade, mas também como um museu como os outros não-universitários. A identidade *extensão universitária* trouxe o museu como “um departamento de extensão” da universidade e como “um meio de comunicação entre a comunidade científica e a comunidade em geral”. O trecho transcrito da entrevista aponta a tensão entre as identidades *extensão universitária* e *museu*: “[...] Só que eu vejo o museu como um museu também, entendeu? Como um museu. Porque tem vários museus que não pertencem a universidades, então acaba que fica um pouco confuso pra mim o que que é o museu.”

Instituição X organização: identidades compartilhadas?

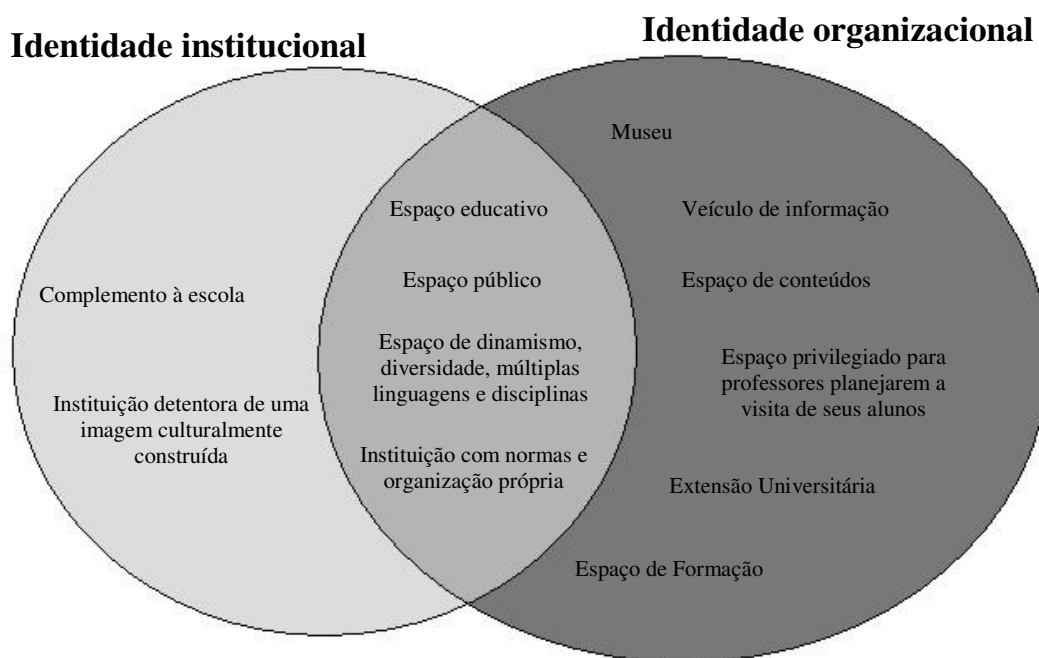
A figura 5 permite perceber que algumas identidades institucionais são compartilhadas pela organização. Entretanto, a organização apresentou uma maior diversidade de identidades,

o que pode ser explicado por um esforço na coleta de dados focalizado na busca por identidades da organização e pela natureza da entrevista – semi-estruturada – direcionada para o objeto de pesquisa. Mesmo assim, foi possível notar que identidades como *espaço educativo; espaço público; espaço de dinamismo, diversidade, múltiplas linguagens e disciplinas* e *instituição com normas próprias* foram compartilhadas entre instituição e organização.

A identidade *complemento à escola*, considerada como uma visão negativa na relação entre museu e escola, esteve presente apenas em relação à instituição museu. Assim, apesar de os museus serem muitas vezes considerados complemento da escola nas visitas escolares ou atuarem realizando essa complementação, essa identidade não foi assumida pela organização pesquisada. A identidade *espaço privilegiado para professores planejarem a visita de seus alunos* demonstra o esforço do museu na busca por uma parceria com os professores, mais do que a complementaridade.

Apesar disso, a identidade *espaço de conteúdos* parece ser uma adaptação da linguagem museal a uma demanda dos docentes por conteúdos escolares no museu, sendo esse um ponto que merece atenção.

Figura 5: Identidades institucional, organizacional e compartilhadas



4.5 Políticas do museu: papéis atribuídos à instituição e assumidos pela organização

Papel institucional

Nos documentos do museu disponibilizados pela coordenação do setor de educação foi possível encontrar papéis atribuídos à instituição museu.

Um papel ressaltado diz respeito à busca dos museus por oferecer materiais, reuniões de roteiro, cursos sobre museus e sobre as estratégias possíveis de utilização do museu pelo público escolar, o que atribui ao museu o papel de *oferecer recursos aos professores e/ou escolas*.

Outro papel institucional presente nos documentos foi *atender para uma formação continuada dos diversos públicos*, inclusive o escolar. Além disso, segundo os documentos, os museus também buscam “desenvolver projetos científicos voltados para a realidade das escolas brasileiras, diante do panorama rotulado por alguns autores como ‘analfabetismo científico’” e, assim, têm como atribuição *desenvolver projetos científicos para públicos escolares*.

O papel *promover aprendizagem e educar* também foi atribuído aos museus nos documentos, que conferem ao trabalho de aprendizagem no museu distinções em relação ao tempo, organização e linguagem escolares.

Por fim, um papel conferido especialmente aos centros de ciência, foi o de *estimular o interesse do público pelas ciências*, pois, de acordo com os documentos, esses espaços “interativos, provocantes e instigadores” seriam criados para “induzir jovens a carreiras científicas”.

Papel organizacional

Os papéis assumidos pelo museu pesquisado – visto como organização – estiveram relacionados a funções destinadas à escola como um todo, aos professores, aos alunos, a ambos (alunos e professores) e ao público em geral.

O papel *oferecer recursos aos professores e/ou escolas* esteve presente nos documentos e na entrevista. Além de a atividade realizada pelo museu com os professores “possibilita[r] o conhecimento acerca dos recursos oferecidos pelo museu”, de acordo com a entrevista, o museu também disponibiliza materiais para os professores trabalharem.

Estimular o interesse do público pelas ciências também foi um papel presente nos documentos e na entrevista, como explicitado na missão organizacional presente nos documentos: “sua missão é promover o interesse dos visitantes pelas ciências naturais, por meio de exposições, educação e pesquisa”. Esse fragmento também traz o papel *promover aprendizagem e educar*, que está presente, igualmente, no trecho transcrito da entrevista: “então tem o jogo [...]: dá pra se falar, dá pra provocar ou dá pra se jogar, e aprender através do jogo”.

O papel *adaptar a linguagem científica* apareceu na entrevista quando a coordenação diz: “eu sei [...] que é o nosso trabalho de tentar aprimorar essa linguagem, de tentar buscar, de tentar provocar, de tentar trazer a pessoa pra conhecer isso, né?”. Também nos documentos, esse papel é observado no trecho: “com esse conteúdo em mãos, os educadores do museu [...] planejam as atividades e adequam sua linguagem para exercer uma mediação de qualidade e eficaz na comunicação das ciências [...] junto aos diversos públicos em visitas orientadas às exposições”.

A atribuição de *complementar atividades escolares* foi ora vista de forma negativa e ora positiva. Ao mesmo tempo em que a coordenação relata: “[...] Nós não estamos aqui pra fazer educação de sala de aula, que quando eles falam da imagem deles de museu, muitos deles colocam que é ... eles vão ver na prática o que eles aprendem em sala de aula. É uma resposta de 70%. É que o grupo de ontem foi atípico, tem isso. Então nós até ficamos meio rebolando pra conversar com eles, eles ‘não, isso aí é coisa atrasada, isso é professor que não sabe’. Apenas uma que teve que acompanhar o grupo que ela achou isso, que era complemento, sabe? [...]”, em outros momentos esse papel complementar é assumido pelo museu de forma explícita. Trechos que demonstram isso são encontrados na entrevista: “Com essa questão do complemento? Então. Os meninos [educadores do museu] apontaram isso como dificuldade pra eles. Hoje em dia a gente já tá com essa nova visão que é pedir ao professor pra mandar o q/o roteiro dele, o que que ele quer que o aluno dele aprenda, que nós vamos nos adequar. Nós vamos estar passando, levando o aluno na exposição, mediando essa exposição em cima do roteiro que o professor estabeleceu” e “[...]Um dos itens é: trabalhar um tema específico já estudado em sala de aula. Qual tema? Entendeu?”. Nos documentos também fica evidente a assunção de uma postura complementar: “Ao ligar, é necessário fornecer os seguintes dados à telefonista: tema a ser estudado (caso a visita seja complemento de alguma disciplina ou atividade extra-curricular) [...]” e “Oferecemos visitas orientadas às

exposições, com opção de ênfase em determinados conteúdos, de acordo com o assunto que os alunos estiverem estudando”.

Outros papéis atribuídos à organização por meio dos documentos foram: *planejar atividades; expor; pesquisar e exercer mediação de qualidade e eficaz na comunicação das ciências* (papéis presentes em trechos dos documentos já citados anteriormente, que possuíam outro(s) papel(is) associado(s)). Também esteve presente o papel *preservar o patrimônio*, como objetivo específico do museu, bem como *complementar a extensão de serviços da universidade à comunidade*: “o museu [...] é um espaço interdisciplinar da universidade que complementa sua extensão de serviços à comunidade”.

Ao assumir como função a construção de roteiros de visita junto com professores e promover a aproximação entre professores e educadores de museus, a organização pesquisada também revela como seu papel *estabelecer parceria com os professores*, pois essas propostas buscam o compartilhamento de responsabilidades e trocas de experiências entre museu e escola.

Os demais papéis mencionados estiveram presentes apenas na entrevista, cujo roteiro permitiu um maior aprofundamento em relação às atribuições do museu junto a alunos e professores nas visitas escolares.

O papel *aproximar o professor do museu* aparece quando atribuições como fazer com que o professor participe efetivamente da visita; promover a inclusão do professor na visita e aproximar o professor das atividades do museu são assumidas pela organização. Além disso, o museu pretende proporcionar uma aproximação entre alunos e professores fora do ambiente escolar, por meio do papel de *socializar o professor com os alunos dentro do museu*.

Outro papel assumido é o de *atender às demandas de alunos e professores*, que vão desde reforçar e dar ênfase ao que os professores desejam durante a visita; solucionar problemas apresentados pelos professores; adequar-se ao roteiro estabelecido pelos docentes até conceder entrevistas a alunos que apresentam essa tarefa solicitada pelo professor. A adequação da programação da visita ao roteiro estabelecido pelo professor aproxima-se mais de uma ação complementar do que de parceria entre museu e professor, haja vista o trecho da entrevista a que se refere, novamente apresentado, uma vez que dele extraiu-se também o papel *complementar atividades escolares*: “[...] Hoje em dia a gente já tá com essa nova visão que é pedir ao professor pra mandar o q/o roteiro dele, o que que ele quer que o aluno dele aprenda, que nós vamos nos adequar. Nós vamos estar passando, levando o aluno na

exposição, mediando essa exposição em cima do roteiro que o professor estabeleceu”. Esse trecho, assim como um relato de que a coordenação pretende elaborar uma planilha que o professor preenche para que o museu esteja preparado para atender sua demanda, explicita também a atribuição de *adaptar as visitas ao planejamento da escola e/ou professores*.

Os papéis assumidos na relação com professores quando do planejamento da visita – *induzir a escolha de uma visita educativa pelos professores; propor atividades aos professores; despertar no professor o interesse dele relacionar a visita ao trabalho em sala de aula e permitir que o professor construa a visita de seus alunos* – demonstram uma diversidade de atribuições que em um primeiro momento podem parecer contraditórias, pois o museu, ao mesmo tempo em que busca permitir que o docente construa a visita, induz, propõe e busca despertar o interesse do professor, ou seja, interfere nessa construção. Entretanto, essa variedade de atribuições na ação educativa reflete o desafio do museu em lidar tanto com professores que apresentam uma série de repertórios com o museu, quanto com docentes que ainda não apresentam esses repertórios, aos quais é preciso, por vezes, induzir a escolha de uma atividade educativa.

Das atribuições assumidas em relação aos alunos visitantes, duas representam a necessidade de o museu distinguir, junto a esse grupo, as diferenças entre a educação escolar e a que ocorre no museu: *trabalhar as peculiaridades do espaço museal em relação à sala de aula e reforçar para os alunos o conceito de museu*. Faz-se interessante discutir, aqui, que essa ênfase em reforçar as peculiaridades do museu em relação à escola está focalizada nos alunos visitantes, embora na entrevista esteja evidente que são os professores que apresentam maior dificuldade em distinguir as funções educativas do museu das funções escolares. Essa estratégia do museu em relação aos alunos parece indicar a questão da diferenciação entre as “educações museais e escolares” é incômoda para o museu, que precisa a todo tempo reforçar suas peculiaridades para o público escolar e sua identidade de espaço educativo diferente da sala de aula.

Outros dois papéis demonstram a busca de uma educação museal que insira o aluno como sujeito dentro do espaço do museu, que valorize o cotidiano e as idéias, opiniões e percepções desses alunos: *trabalhar o cotidiano dos alunos e dialogar com os alunos visitantes*.

Por fim, um último papel em relação aos alunos trata de *avaliar e acompanhar a aprendizagem dos alunos*, atribuído a uma vontade de os educadores do museu receberem um retorno de suas ações educativas junto aos alunos visitantes. De acordo com a coordenação, os

educadores sentem essa necessidade porque desejam saber qual é o resultado de suas ações educativas, ou seja, o que os alunos aprendem/aprenderam durante a visita: “É porque eles querem saber se os alunos estão assimilando, o que que os alunos estão assimilando, como que está sendo o trabalho deles [...]”.

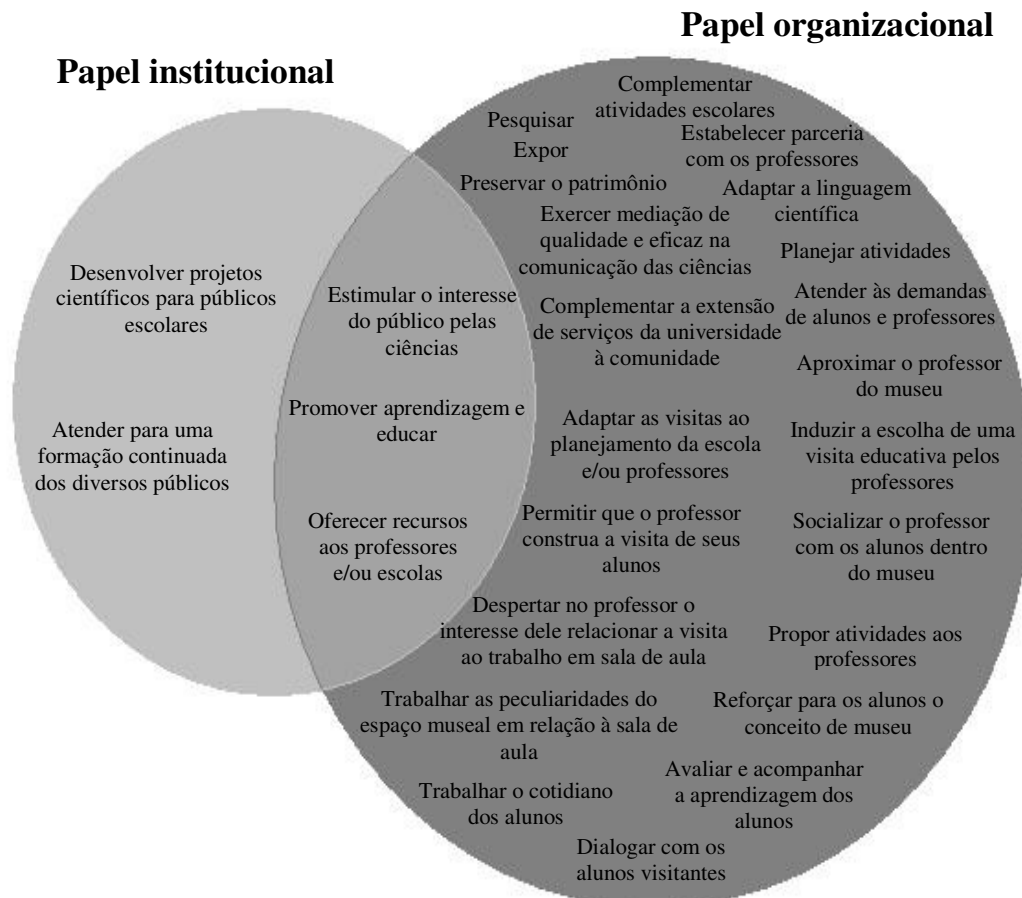
Papéis institucionais e organizacionais e suas interseções

A figura 6 permite ter uma visão geral dos papéis atribuídos à instituição museu e à organização museal em questão, bem como os papéis comuns a ambas.

Novamente, é possível perceber um número maior de papéis para a organização em relação à instituição, o que também pode ser explicado pelo maior esforço na coleta de dados na busca por papéis da organização, principalmente devido à natureza da entrevista.

Percebe-se que os papéis compartilhados se relacionam tanto ao atendimento do público geral – *estimular o interesse do público pelas ciências e promover aprendizagem e educar* – quanto ao público escolar – *oferecer recursos aos professores e/ou escolas*.

Figura 6: Diagrama de papéis institucionais e organizacionais e suas interseções



4.6 Relacionando identidades e imagens

A partir do agrupamento de temas de identidades e imagens, foi possível perceber que alguns desses temas foram compartilhados pelas políticas educacionais do museu e por algumas políticas curriculares.

O tema *espaço público* esteve presente nas políticas do museu – para a instituição e a organização - e nos currículos PCN e PC, sendo que nos PCN apareceu nos volumes Introdução e História e nas PC apenas no volume de História. Os CBC não apresentaram essa imagem. Esse tema remete a uma concepção de museu como um espaço que é “do uso de todos, comum” e “aberto a quaisquer pessoas” (FERREIRA, 1999).

O tema compartilhado por políticas museais e curriculares *meio de acesso à informação* esteve presente na entrevista, nos volumes História e Ciências Naturais dos PCN e Língua Portuguesa das PC. Nos currículos, o museu aparece como espaço de acesso ao conhecimento à medida que divulga esse conhecimento - a informação - por meio de textos, folhetos e mostras.

O tema *espaço com dimensão educativa* também esteve presente nas políticas de museu para a instituição e para a organização e no volume de Ciências Naturais dos PCN. Contudo, enquanto nas políticas do museu percebe-se uma ênfase aos processos e ações educativas museais diferenciados da escola, os PCN apresentam o museu apenas como mais um local presente na vida do estudante onde ele aprende conhecimentos não sistematizados pela educação formal e não contemplam o museu como um espaço que promove ações educativas.

Espaço de dinamismo, diversidade, múltiplas linguagens e disciplinas foi um tema presente nas políticas do museu (instituição e organização) e no volume de Arte dos PCN. Esse volume enfatizou o museu como “processo dialógico” e como “modalidade de linguagem visual em que a imagem integra-se ao texto, som e espaço”. Essas imagens sugerem o museu como um espaço dinâmico, diverso e de múltiplas linguagens.

O tema *instituição com normas e organização própria* apareceu apenas nas políticas de museu e foi conferido tanto à instituição como à organização.

Os temas *complemento à escola e instituição detentora de uma imagem culturalmente construída*, apareceram nas políticas do museu, mas apenas em relação à instituição museu (os museus). É relevante lembrar que a organização pesquisada não assume como identidade

ser complemento à escola, apesar de assumir, em alguns trechos da entrevista, que realiza um papel complementar.

Os temas *museu; espaço de conteúdos; espaço privilegiado para professores planejarem a visita de seus alunos; extensão universitária e espaço de formação* estiveram presentes nas políticas museais, contudo, apenas em referência à organização pesquisada.

Os demais temas estiveram presentes apenas nas políticas curriculares.

Dois temas foram compartilhados pelos PCN e pelas PC. O tema *espaço de preservação da memória* esteve presente nos volumes de História e Arte dos PCN e no de História das PC. Já o tema *espaço de produção do conhecimento* foi compartilhado pelas disciplinas de História e Ciências Naturais dos PCN e Língua Portuguesa das PC.

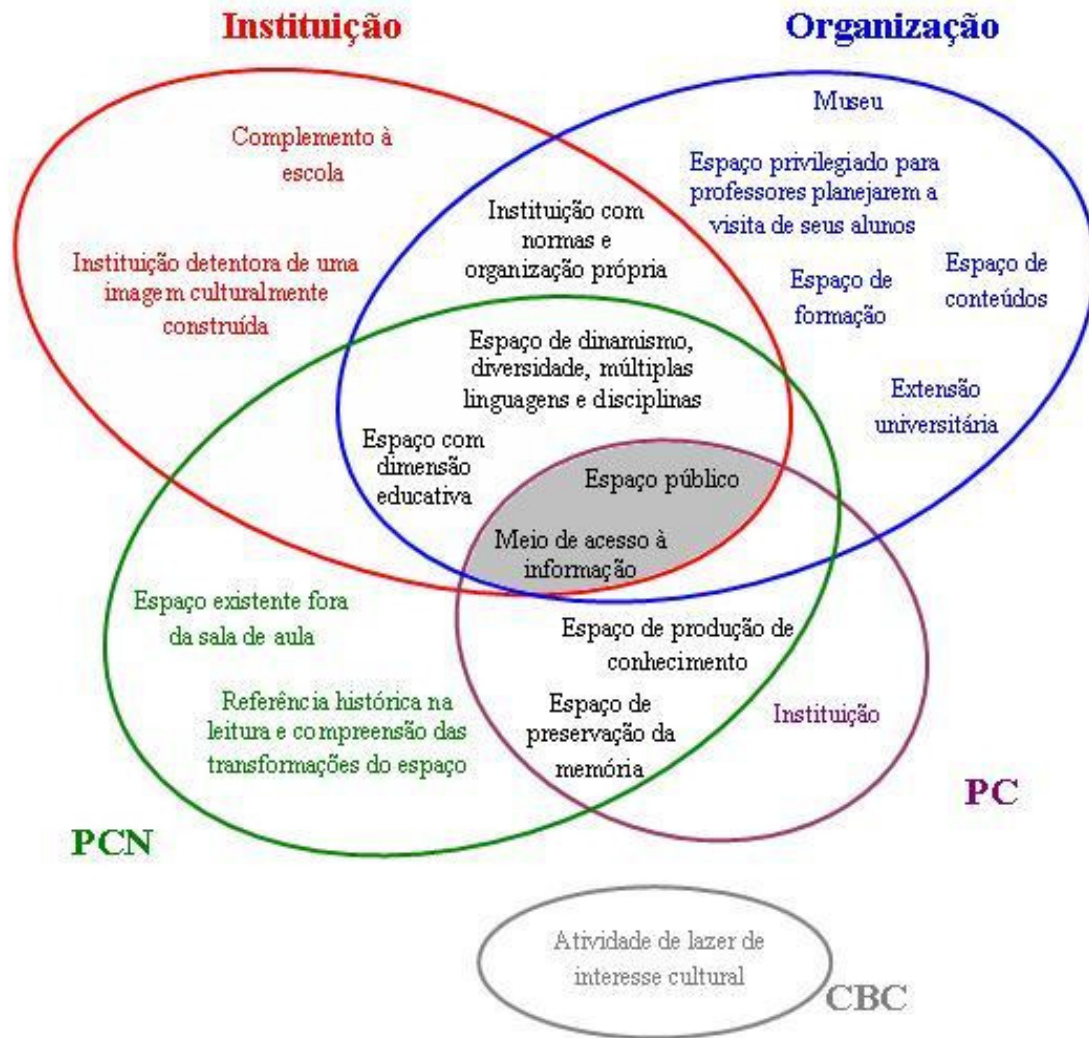
Exclusivos dos PCN foram os temas *espaço existente fora da sala de aula* (Introdução) e *referência histórica na leitura e compreensão das transformações do espaço* (Geografia).

O tema *Instituição* esteve presente apenas nas PC, no volume de História.

Por fim, o tema *atividade de lazer de interesse cultural* esteve presente nos CBC, no volume de Educação Física. Novamente, esse currículo se distancia dos demais e a imagem nele presente também não se aproxima das identidades institucionais e organizacionais encontradas.

As inter-relações entre identidades e imagens podem ser visualizadas na figura 7.

Figura 7: Inter-relações entre identidades e imagens encontradas



4.7 Papéis atribuídos e assumidos

Ao agrupar temas de papéis atribuídos à instituição “museu” e assumidos pela organização com temas de papéis explicitados nas políticas curriculares foi possível perceber aproximações e distanciamentos entre esses temas.

Apenas dois papéis foram compartilhados entre políticas do museu e curriculares.

O tema *preservar* esteve presente como papel assumido pela organização pesquisada, mas ausente em relação à instituição museu (os museus). Esse tema também apareceu nos volumes dos PCN de História e de Artes, porém, esteve ausente nas propostas dos CBC e das PC.

O tema *fazer parceria com os professores* também foi assumido pela organização estudada, mas não foi atribuído à instituição pelas políticas museais. Quanto às políticas curriculares, esse tema esteve presente apenas nas PC de História, estando ausente nos PCN e nos CBC.

Dois temas de papéis se relacionam de forma interessante, principalmente pelo fato de eles corresponderem a universos distintos de políticas educacionais.

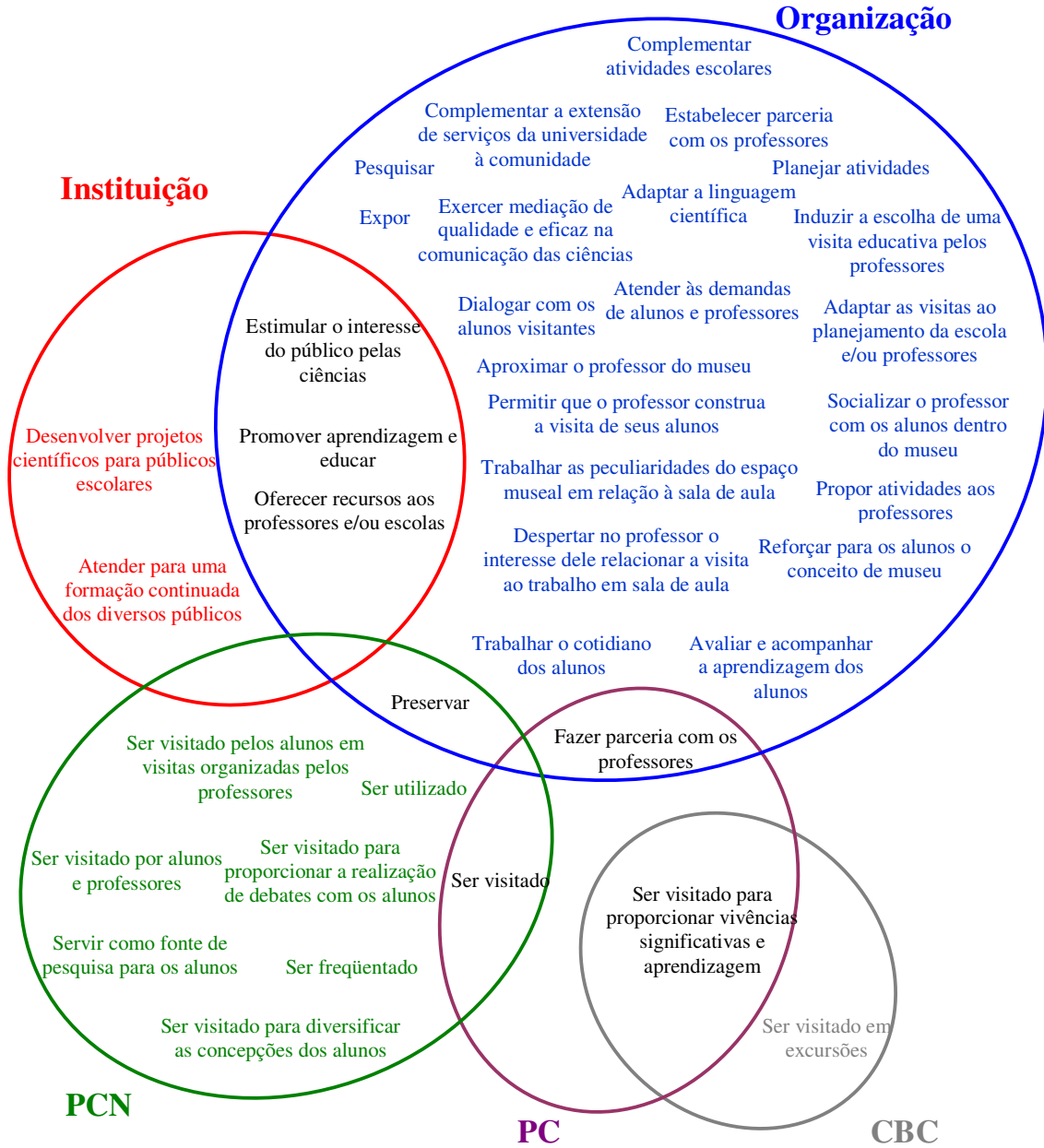
O tema *promover aprendizagem e educar* esteve entre os papéis assumidos pela organização e atribuídos à instituição “museu” nas políticas museais. Esse tema se refere a uma atuação ativa do museu nas ações educativas por ele promovidas com a finalidade de educar os visitantes. Já o tema *ser visitado para proporcionar vivências significativas e aprendizagem* esteve presente de forma distinta em duas propostas curriculares. No volume de História das PC, esse tema confere ao museu um papel de partilha com a escola nessa aprendizagem proporcionada aos alunos, atribuindo um papel ativo à instituição museal, assim como à escola, na ação educativa. No volume de Artes dos CBC, entretanto, essa aprendizagem proporcionada aparece desvinculada da ação educativa museal, sendo o museu um local para se realizar visitas que complementem as aulas de arte. Nesse sentido, o museu assume para si a responsabilidade de educar seu visitante, independente da ação educativa apresentar a “interferência” da escola. Já as políticas curriculares trazem para a escola sempre um papel ativo na ação educativa que se realizará no museu, ora ignorando o papel do museu (CBC), ora com ele compartilhando as responsabilidades na ação educativa (PC).

Os demais temas de papéis foram exclusivos para cada política educacional (do museu e curricular), revelando como se distanciam as concepções de museu presentes em cada política.

As PC foram as únicas políticas curriculares que compartilharam todos os temas de papel que apresentaram, sendo que esse compartilhamento ocorreu tanto com propostas curriculares (*ser visitado* com os PCN e *ser visitado para proporcionar vivências significativas e aprendizagem* com os CBC) quanto com políticas do museu em relação à organização pesquisada (*fazer parceria com os professores*).

As inter-relações entre papéis encontrados nas políticas do museu e curriculares podem ser visualizadas na figura 8.

Figura 8: Inter-relações entre papéis do museu encontrados nas políticas museais e curriculares



CAPÍTULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 Discussão

Imagens de um museu despreocupado com seu público

Múltiplas imagens de museu foram encontradas nos currículos pesquisados (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN -, Conteúdos Básicos Comuns – CBC -, e Proposições Curriculares - PC). Imagens feitas, produzidas e fabricadas no currículo, que o povoam (PARAÍSO, 2008). É possível associar essas imagens a concepções de museu e funções museais discutidas no Capítulo 1 desta dissertação.

Os PCN compartilham com as PC imagens associadas às concepções de museu que começaram a ganhar força no final do século XIX e início do século XX como *espaço público* e *espaço de preservação da memória* (VALENTE, 2003). O museu como espaço público, aberto a todos e a serviço da sociedade esteve presente na disciplina de História dos dois currículos. A idéia da preservação, associada a uma função do museu guardar os testemunhos da memória, do passado (VALENTE, 2003) esteve presente nos currículos de História de ambos os currículos, além do currículo de Arte dos PCN. Interessante lembrar que a concepção vinculada à função de preservação esteve ligada principalmente aos acervos históricos e artísticos (FERNÁNDEZ, 1993), demonstrando uma correspondência entre as disciplinas que apresentaram essas imagens e os campos de conhecimento que eram valorizados na preservação dos acervos no início do século XX.

A imagem *espaço de produção e acesso ao conhecimento*, presente nos PCN nas disciplinas de História e Ciências Naturais e nas PC na disciplina de Língua Portuguesa, se relacionam à função científica de produção do conhecimento que ganhou força no século XVIII (VALENTE, 2003), mas também a uma concepção de museu como espaço que cria formas de preservar, conservar, divulgar e comunicar seu acervo e onde se viabiliza para o público o acesso a esse conhecimento.

As imagens compartilhadas pelos PCN e pelas PC apresentam-se associadas ao modelo de museu Tradicional: espaço sacralizado de guarda da memória, cuja unidade conceitual é o objeto e sem o qual não há coleção, ou seja, não há museu (SCHEINER, 2008), mas também ao museu como centro difusor e comunicador (FERNÁNDEZ, 1993). Percebe-se

que os dois currículos compartilham justamente a valorização do que Chagas (1994) considera como funções básicas que permanecem como princípio de identidade dos museus: a preservação, a investigação e a comunicação.

É relevante destacar que nos Temas Transversais dos PCN – volume dividido em quatro temáticas (Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual) que devem permear todas as disciplinas curriculares - não houve menção ao museu, à possibilidade de utilizá-lo ou à sua relevância para o estudo desses temas.

Apenas as Proposições Curriculares (PC) de História conferiram ao museu o status de Instituição, constatado por meio da categoria de imagem de mesmo nome - *Instituição*. Assim, essas diretrizes reconhecem o caráter universal do museu, instituição que, por apresentar essa característica identitária, tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa (CHAUÍ, 2003).

Os CBC, por sua vez, não compartilham imagens como os outros currículos. A única imagem presente, *atividade de lazer de interesse cultural*, se distancia das funções básicas atreladas à identidade do museu (Chagas, 1994), como também das concepções de espaço público, de caráter social. Interessante notar que, de acordo com os documentos, a proposta dos CBC foi construída utilizando os PCN como ponto de apoio, mas não há qualquer semelhança entre as imagens de museu dos PCN com a imagem de atividade de lazer presente nos CBC. De qualquer maneira, observa-se a valorização do museu como atividade de lazer, cuja referência também se encontra na atual definição do ICOM (2009): “[..] para fins de estudo, educação e lazer [...]”. A questão de fundo nessa imagem presente no currículo, que deve ser problematizada, é a de reduzir o museu a uma atividade de lazer, sem atribuir qualquer função social ou educativa à instituição, restringindo-a ao entretenimento e ao divertimento, embora revista esse entretenimento com uma finalidade cultural. Dessa forma, é possível estabelecer uma aproximação da imagem presente nos CBC com o fato que Ulpiano Bezerra de Menezes chama atenção:

[...] alternativa que vem ganhando corpo é a do alinhamento do museu com o universo do divertimento e do espetáculo e, principalmente do mercado cultural. Nada a opor que o museu funcione como espaço de divertimento e se deixe penetrar pela presença capilar do mercado. O problema começa quando o museu se subordina à lógica do divertimento e do mercado e faz seus os objetivos e procedimentos do divertimento e do mercado (MENESES, 2000, p. 96).

Também desperta atenção o fato dessa imagem estar presente apenas nas diretrizes referentes à disciplina de Educação Física, campo do conhecimento que não apresenta vínculo

histórico com os museus, como a História, as Ciências Naturais ou a Arte, mas que tem discutido questões sobre lazer¹⁷.

A única imagem presente nos currículos que fez alguma referência ao museu como espaço onde ocorrem processos educativos apareceu nos PCN, na disciplina Ciências Naturais. Entretanto, a imagem *onde há aprendizagem informal pelo estudante* desconsidera o museu como ambiente de cunho educativo, de práticas e ações educativas, mas sim como um local que faz parte do universo cultural do aluno, onde se aprende com as vivências. É importante salientar, ainda, que há um reforço à imagem da educação formal e da escola como única instância educadora que garante aprendizagem de conhecimentos estruturados de forma correta e completa.

O trabalho de dissertação desenvolvido por Shirleide Pereira da Silva (2005) sobre representações sociais de museu de professoras das séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Recife dialoga de maneira interessante com essas imagens de museu presentes nos currículos e nas políticas do museu.

De acordo com a pesquisa, as professoras apresentaram a História (campo do conhecimento) como um elemento central estruturante de suas representações sobre museu, compreendido como guardião de um patrimônio estático que deve ser contemplado e preservado. Também foi observado que a memória é outro elemento importante na interpretação das professoras sobre o museu (SILVA, 2005). Ambas as representações estão associadas à imagem de *espaço de preservação da memória* que apareceram nos currículos de História dos PCN e PC, além do currículo de Arte dos PCN.

Duas outras representações estiveram dissociadas das imagens presentes no currículo, mas fortemente associadas a identidades assumidas pelo museu pesquisado. Para as professoras, o museu é considerado um espaço formador - no sentido de ser uma instituição onde ocorrem discussões sobre bem cultural, cultura material, história, memória e patrimônio. Essa mesma identidade de *espaço de formação* esteve presente entre as identidades assumidas pela organização pesquisada. De acordo com a pesquisa, as professoras consideraram que parcerias entre as Secretarias de Educação e Cultura deveriam ser inseridas em políticas públicas educacionais, para instaurar um contato mais direto entre escola e museu. Por fim, o museu como espaço educativo foi outra representação das professoras, que também destacaram, ao comparar a ação educativa da escola e do museu, pontos em comum das ações

¹⁷ A atual abordagem sobre lazer no campo da Educação Física é discutida em Ramos e Isayama (2009).

educativas de ambos, mas também a autonomia da ação educativa do museu, espaço de socialização diferente da que é realizada na escola (SILVA, 2005). Essas foram identidades assumidas também pela organização museal pesquisada – *espaço educativo e instituição com normas e organização próprias*. Essas representações das professoras aproximam-se da concepção de museu fruto das mudanças ocorridas nas últimas décadas, que apresenta uma instituição empenhada em intensificar sua relação com o público e como espaço de encontro social (FERNÁNDEZ, 1993). O mesmo não acontece para as imagens de museu presentes no currículo, mais próximas de uma concepção de museu como conservatório de objetos, com funções de preservação, investigação e comunicação de acervos, distante do público.

É possível perceber que essas professoras apresentam uma visão ampla da instituição museal, sendo que suas representações abordam o museu como espaço de preservação, consideram seu caráter educativo - mas diferente da escola -, seu caráter formador e suas peculiaridades como instituição. Um trabalho dessa natureza com professores(as) de Minas Gerais e/ou Belo Horizonte seria interessante para ter-se uma visão comparativa, bem como uma análise dos currículos de Pernambuco e/ou Recife, no sentido de compreender possíveis aspectos culturais envolvidos nas concepções existentes.

Em relação à temática dos museus, os currículos das diferentes disciplinas demonstraram pouca interlocução entre os grupos de especialistas que os elaboraram. A concepção de museu – ora apresentada, ora ausente – é um indício de falta de integração na elaboração do conjunto de propostas que formam um currículo oficial e que, portanto, servirá de parâmetro para professores e escolas.

O papel passivo do museu no currículo

Os papéis atribuídos ao museu nos três currículos pesquisados estiveram, de maneira geral, relacionados a uma postura passiva do museu frente às visitas escolares.

Ser visitado (compartilhada por PCN e PC); *ser visitado pelos alunos em visitas organizadas pelos professores*; *ser utilizado*; *ser visitado por alunos e professores* e *ser visitado em excursões* são algumas categorias de papéis explicitadas nos currículos. Todas essas atribuições “estão vazias” de funções para o museu.

Outras atribuições apontadas foram *ser visitado para diversificar concepções dos alunos*; *servir como fonte de pesquisa para os alunos* e *ser visitado para proporcionar a realização de debates com os alunos*, as quais apresentam um papel para o museu de

complementar o ensino escolar. Essas atribuições identificam um objetivo para as visitas, “uma serventia”, mas a atuação do museu restringe-se a “estar lá, paralisado”, de modo que alunos e professores o utilizem para suas finalidades escolares. Nesse sentido, apesar de servir para complementar o ensino, ao museu, em si, não é conferida qualquer função específica.

O papel *preservar a memória*, presente nos PCN, foi o único papel nesse currículo que se referiu a uma atuação ativa do museu. Essa atribuição associa-se à função convencional do museu de preservar (FERNÁNDEZ, 1993), uma das funções básicas que permanecem como princípio de identidade dos museus (CHAGAS, 1994) e esteve presente nos currículos de História a Arte. Novamente, é possível perceber a ligação dessa função a esses dois campos do conhecimento, que valorizavam a preservação dos acervos no início do século XX.

Apenas as PC apresentaram um papel que reflete, além de uma atuação ativa para o museu, uma concepção de espaço que pode compartilhar responsabilidades com a escola (KÖPTCKE, 2003). A partir do papel *partilhar com o docente a preparação prévia da visita e o seu registro*, é possível perceber como essa visão é antagônica àquela presente, por exemplo, na imagem de museu do PCN de Ciências Naturais, que reforça a centralidade da educação formal como única instância educadora. Percebe-se, nesse sentido, uma ampliação do espaço que o museu passa a ter na ação educativa e a valorização como instituição atuante na relação com a escola. Embora ainda “tímido” - presente apenas no currículo de História das PC - é possível perceber um deslocamento de um papel passivo do museu dos PCN (1998) para o papel de parceiro educativo ativo nas PC de História (2009). Entre a elaboração dos PCN e das PC passaram-se onze anos. Faz-se interessante lembrar que as décadas de 1990 e 2000 foram marcadas por avanços nas pesquisas sobre museus (SEIBEL-MACHADO, 2009) e pela consolidação de novas propostas de atuação, por parte dessas instituições, em relação ao público (ARAÚJO; BRUNO, 1995; VALENTE, 2008).

Reforçando identidades social e educativa

As múltiplas identidades de museu encontradas neste trabalho reforçam a posição de que para essas instituições não há uma “essência” institucional a ser traduzida em uma única identidade (WERLE et al., 2000), e sim, múltiplas identidades articuladas.

As identidades presentes nos documentos do museu que são compartilhadas entre organização e instituição remetem à valorização do caráter público e educativo do museu.

Duas identidades parecem demarcar distinções entre escola e museu no sentido de reforçar a identidade educativa museal. A identidade *espaço com normas e organização própria* aparece no sentido de enfatizar as peculiaridades das formas de normatizar e organizar as ações educativas e a identidade *espaço de dinamismo, diversidade, múltiplas linguagens e disciplinas* destaca como o museu se permite mudar, experimentar, flexibilizar, incorporar novos elementos na sua prática, o que o diferencia no sentido de que o museu (seja a instituição ou as organizações) ainda busca por seu papel educativo, que não está definido, demarcado e delimitado como o da escola, instituição muito mais antiga e presente nas vivências sociais.

A identidade *complemento à escola* esteve presente apenas para a instituição museal, sendo essa uma identidade com a qual a organização pesquisada não se identifica, além de considerá-la negativa. Entretanto, a organização assume a identidade de espaço de conteúdos. Já foi discutido, no item 5.4 dos Resultados, que essa ênfase em “conteúdos” do museu em detrimento de “objetos”, “mostras” ou “exposições” indica uma adaptação da linguagem museal à demanda dos professores por conteúdos que estão sendo trabalhados em sala de aula, ou que poderão ser trabalhados durante e/ou após a visita. Nesse sentido, apesar de não assumir a identidade de complemento à escola, a organização incorpora e se adapta aos métodos da escola. Essa incorporação parece fruto da repercussão da abertura do museu para o diálogo com a escola, na busca por uma aproximação que amplie as possibilidades de atender às demandas escolares.

Identidades organizacionais assumidas, como *veículo de informação, extensão universitária e espaço de formação*, estão relacionadas à função social do museu, de atendimento a demandas sociais de informar o conhecimento científico, servir como meio de comunicação entre as comunidades científica e geral e formar educadores e professores. A organização assume, portanto, identidades que reforçam o papel social de suas ações. Além disso, a identidade *extensão universitária* aproxima a organização de sua identidade universitária.

A identidade organizacional *espaço privilegiado para professores planejarem a visita de seus alunos* reflete o museu como um espaço aberto para a entrada do professor, garantindo a ele autonomia para planejar a ação educativa. Nesse sentido, o museu demonstra conviver e tentar se adaptar ao fato dos professores centralizarem em si a ação educativa. Assim, talvez utilize essa estratégia para aproximar o professor do museu e buscar, a partir daí, uma parceria educativa.

A identidade institucional *instituição detentora de uma imagem culturalmente construída* reforça, de forma interessante, os objetivos deste trabalho de dissertação. A organização pesquisada considera que cada professor possui uma imagem para a instituição museu, o que reflete sua preocupação em entender e desmistificar certas imagens apresentadas pelos professores. A busca por essa desmistificação representa a tensão existente entre museu e escola, em que o museu busca constantemente demarcar para a escola as distinções entre eles e reforçar a identidade educativa museal. A busca por imagens de museu nos currículos, um objetivo desta dissertação, segue essa mesma direção: entender as imagens ali presentes pode ser mais um elemento para compreender as tensões vividas entre museu e escola na assunção da identidade educativa do museu.

O museu assume seus papéis em função do público

Os papéis compartilhados pela instituição e pela organização, além dos atribuídos exclusivamente à instituição - *estimular o interesse do público pelas ciências, promover aprendizagem, oferecer recursos aos professores e/ou alunos, desenvolver projetos científicos para públicos escolares e atender para uma formação continuada dos diversos públicos* apresentam o público como principal alvo das ações museais. Todos esses papéis estiveram mais próximos das funções mais recentes assumidas pela instituição, relacionadas a uma intensificação da relação com o público, a uma potencialização dos meios pedagógicos e a uma concepção de museu como centro difusor e comunicador (FERNÁNDEZ, 1993), em lugar do museu conservatório de objetos. As atribuições também aparecem desvinculadas das funções convencionais do museu de colecionar, preservar, exibir, entre outras (FERNÁNDEZ, 1993).

Papéis vinculados a funções convencionais da instituição museu, como *pesquisar, expor e preservar o patrimônio* apareceram exclusivamente como papéis da organização pesquisada. Assim, a ênfase a essas funções não foi dada à instituição. Desse modo, funções básicas de preservar e investigar, que se mantêm como princípio de identidade da instituição museal (CHAGAS, 1994), não foram atribuídas à instituição e estiveram junto a outras funções da organização, a outros papéis, “diluídos” entre os demais, que na maior parte das vezes se referiam à atuação junto ao público.

Complementar atividades escolares foi um papel assumido pela organização, que tem procurado se adequar a demandas dos professores. Entretanto, quando essa questão

complementar é abordada como uma característica identitária, ela é negada pela organização. Assim, a instituição reconhece que atua complementando as atividades escolares, mas não se reconhece como uma organização fundamentalmente complementar à escola. Além disso, quando “ser complementar” é um aspecto identitário, é visto de modo negativo, mas quando faz parte do campo amplo de atividades realizadas pelo museu, é assumido de forma positiva e explícita, como no papel *adaptar as visitas ao planejamento da escola e/ou professores*.

Papéis como *adaptar a linguagem científica e exercer mediação de qualidade e eficaz na comunicação das ciências*, que se referem à função comunicativa do museu, foram assumidos exclusivamente pela organização.

Diversos papéis demonstram também a intenção de aproximação com o público, principalmente o escolar, como: *propor atividades aos professores; despertar no professor o interesse dele relacionar a visita ao trabalho em sala de aula; permitir que o professor construa a visita de seus alunos; atender às demandas de alunos e professores; aproximar o professor do museu; socializar o professor com os alunos dentro do museu; permitir que o professor construa a visita de seus alunos*, entre outros. Esses papéis refletem como a relação com a escola é cara ao museu pesquisado, e esse se caracteriza como um grupo de interesse (CABRAL, 2006) para parceria na ação educativa museal, explicitado no papel *estabelecer parceria com os professores*.

Papéis como *trabalhar as peculiaridades do espaço museal em relação à sala de aula e reforçar para os alunos o conceito de museu* indicam a necessidade de ratificar a identidade educativa da organização, demarcando as características peculiares da educação museal em relação à escolar. Nesse sentido, é possível perceber que esse museu ultrapassou o que Lopes (1991) considerava em seu trabalho como uma incompreensão, por parte dos museus, de que sua proposta educativa é diferente da proposta da escola. De diversas formas, esse museu busca enfatizar, para si e para seu público escolar, suas peculiaridades educativas em relação à escola.

O papel *avaliar e acompanhar a aprendizagem dos alunos*, entretanto, incorpora à educação museal a forma escolar de avaliar aprendizagens. Assim, a avaliação e o acompanhamento serviriam como indicador de que a ação do museu é mesmo “educativa”, no sentido de ter gerado aprendizagem.

Identities no espelho: imagens refletidas

A partir da criação de novas categorias de temas utilizando categorias de identidade e de imagem foi possível observar que duas identidades institucionais e organizacionais refletiram imagens correspondentes nos currículos PCN e PC. *Espaço público*, faceta fortalecida ao longo do século XX (VALENTE, 2003), é reconhecido como aspecto identitário do museu e ressaltado nas políticas curriculares. *Meio de acesso à informação* também apresentou essa correspondência. Esse tema associa-se à idéia de museu como centro difusor e comunicador, concepção que se manifesta com vigor na década de 1990 (ARAÚJO; BRUNO, 1995) e que deu lugar à idéia de instituição com função essencial de preservação (FERNÁNDEZ, 1993).

Outros dois temas foram correspondentes para instituição, organização e currículo, mas, dessa vez, apenas para os PCN. *Espaço com dimensão educativa* é um tema que reforça as disparidades entre as concepções de museu presentes nas políticas museais em relação às políticas curriculares. Enquanto a política museal busca enfatizar o caráter educativo do museu, os objetivos de suas ações educativas e reforçar as peculiaridades da educação no museu em relação à educação escolar, a política curricular reduz a dimensão educativa do museu. A disciplina Ciências Naturais, ao incluir o museu nos locais que fazem parte do universo cultural do aluno e onde ocorrem aprendizagens quase que por um “descuido”, desconsidera sua essência educativa, suas ações e intenções de cunho educacional. As demais disciplinas não mencionam uma imagem educativa para o museu, o que parece indicar – por meio da política curricular – que a visita ao museu só será educativa se sob planejamento e enfoque exclusivamente escolar. O outro tema em que houve correspondência foi *espaço de dinamismo, diversidade, múltiplas linguagens e disciplinas*. Esse tema foi bastante explorado nas políticas do museu, enfatizando o caráter dinâmico da instituição, demonstrando a constante busca por metodologias que intensifiquem a relação do museu pesquisado com o público, bem como seu caráter interdisciplinar. Já as políticas curriculares de Arte do PCN, única que abordou esse tema, trazem o museu como um espaço dinâmico, de múltiplas linguagens. Porém, assim como a maior parte das imagens presentes nesse currículo, se referem a características que dizem respeito a uma instituição museal que ignora seu público, restringindo dinamismo e diversidade a processos museológicos vinculados à prática de criar formas de expor e exibir o acervo.

Papéis no espelho

Entre políticas museais e curriculares pesquisadas poucos papéis foram refletidos¹⁸. O papel *preservar*, foi o único compartilhado entre organização e os PCN e também o único em que os PCN se referem a uma atuação ativa do museu, embora seja uma atuação exclusivamente vinculada ao acervo, a uma função convencional do museu e desvinculada do público. Nas políticas museais, esse é apenas mais um papel ativo assumido pelo museu, uma função convencional, com a qual se identifica, embora não a caracterize como sua função essencial (FERNÁNDEZ, 1993), uma vez que explora, reforça, enfatiza, em diversos outros papéis, sua preocupação com o público em detrimento do acervo.

Já o papel *fazer parceria com os professores* foi compartilhado entre a organização e as PC. Ambas as políticas reforçam a preocupação do museu com o público, nesse caso, o escolar, no sentido de compartilhamento de responsabilidades que aproximem as instituições, escola e museu. Entretanto, as PC indicam uma concepção de parceria ainda distante da utilizada por Köptcke (2003), de compartilhamento do *poder de formar e educar*, considerando essa partilha na preparação prévia, registro e modos de se comportar no museu.

¹⁸ Aqui, trata-se de uma reflexão como em um espelho. Os papéis refletidos são aqueles que quando “no espelho” refletem a si mesmos.

5.2 Conclusões

O objetivo central desta dissertação foi investigar identidades, imagens e papéis museais nos discursos institucionais do museu e da escola. Acredita-se que esse objetivo foi alcançado. O discurso do museu foi analisado por meio das micro-políticas educacionais de um museu de ciência de Belo Horizonte, Minas Gerais. Três propostas curriculares oficiais de abrangência distintas – nacional, estadual e municipal – representaram o discurso escolar, sendo elas os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os Conteúdos Básicos Comuns (CBC) e as Proposições Curriculares (PC), respectivamente.

Foi possível relacionar as três propostas curriculares entre si e com as propostas museais. Também foi possível estabelecer, nas propostas museais, referências à Instituição museu e à organização específica pesquisada. Assim, os resultados indicaram imagens de museu nos currículos, papéis atribuídos ao museu nesses currículos, identidades institucionais e organizacionais a partir das políticas museais e papéis assumidos e atribuídos ao museu nessas políticas. A partir disso, as imagens e identidades encontradas foram comparadas, assim como os papéis obtidos nos currículos e nas políticas museais.

O desenho de diagramas permitiu uma visão ampla dos resultados obtidos, facilitou o estabelecimento de comparações e possibilitou uma compreensão integral da relação entre as categorias encontradas em cada universo pesquisado – currículos e políticas do museu.

Em relação ao caráter educativo do museu, percebe-se um distanciamento entre propostas curriculares e as políticas museais pesquisadas. Enquanto o museu enfatiza seu caráter educativo e suas peculiaridades em relação à escola, as propostas curriculares ignoram essa faceta do museu.

De forma geral, enquanto a proposta museal retrata o comprometimento do museu com seu público, especialmente o escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais retratam o museu como uma instituição centrada no acervo, que o preserva, investiga e produz conhecimento a partir dele e ignora seu público em suas ações. Esse currículo valoriza apenas as funções inerentes ao museu, vinculadas às funções convencionais desvinculadas do público.

Nos PCN não há alusão direta ao museu ser um complemento da escola, ou seja, não há um reconhecimento desse como um princípio identitário do museu ou parte de suas atribuições. Apesar disso, os PCN sugerem, na maior parte de seus papéis para o museu, que

ele seja visitado com objetivo complementar à educação escolar, em ações educativas exclusivamente planejadas e desenvolvidas pelos professores, para fins escolares.

Em relação aos Conteúdos Básicos Comuns, proposta oficial do estado de Minas Gerais, suas diretrizes apresentam uma concepção de museu absolutamente alheia às funções do museu como Instituição. O museu dos CBC é uma “atividade de lazer de interesse cultural”, que tem como papel “ser visitado em excursões”. Essa proposta curricular foi elaborada em 2005, época em que se consolidavam avanços nas pesquisas e novas propostas de atuação dos museus. É intrigante perceber como esses avanços não são incorporados por esse currículo, a ponto de sua proposta não apresentar qualquer referência que indique sintonia com essas questões. Além disso, o termo “excursão” tem sido problematizado no campo da educação, em que há uma tendência em evitar seu uso à medida que as excursões costumam se constituir passeios de escolares voltados para o lazer e o deleite, desqualificando as saídas da escola como atividades educativas.

É possível apreender que os PCN e os CBC não reconhecem o status institucional do museu. As imagens de museu presentes nos PCN se referem ao museu como “espaço”, “lugar”, “processo”, delimitando-o a um território, um limite espacial, ou conferindo a ele uma idéia de dinamismo nas formas de expor e exhibir. A imagem dos CBC trata o museu como “atividade de lazer”. O status institucional parece ser o que a organização museal pesquisada busca reforçar em diversos momentos em relação ao público escolar. Tanto identidades institucionais quanto organizacionais encontradas ilustram a busca por esse reconhecimento institucional do museu em relação à escola. A identidade institucional *instituição detentora de uma imagem culturalmente construída*, a identidade organizacional *Museu* e a identidade compartilhada *instituição com normas e organização próprias* indicam uma ênfase no museu como instituição socialmente reconhecida e diferente da escola. Percebe-se também a busca da organização pesquisada pelo reconhecimento de uma identidade de “instituição museal”, somada a uma identidade universitária em consequência de fazer parte das atividades de extensão da Universidade à qual pertence – identidade *extensão universitária*.

As Proposições Curriculares, currículo oficial do município de Belo Horizonte, foi o único que reconheceu a imagem institucional do museu, nas diretrizes da disciplina História. É bastante interessante que esse seja também o único currículo que menciona a parceria educativa entre museu e escola. Parece que, ao reconhecer o caráter institucional do museu, essa proposta admite que essas *duas instituições*, portanto pertencentes a uma mesma

categoria – instituição -, estabeleçam parceria por serem ambas reconhecidas socialmente, terem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa. Essa proposta curricular ainda não confere ao museu o *poder* de educar e formar, assim como para a escola, mas admite uma atuação integrada de partilha de responsabilidades na visita escolar. Percebe-se, portanto, um avanço nesse currículo. Talvez essa mudança seja resultado de uma política cultural mais clara e socialmente engajada do município e/ou esteja influenciada historicamente pelo engajamento da área de patrimônio no ensino de história.

As PC são as mais recentes entre os três currículos pesquisados, publicadas em 2009. Assim, parecem indicar uma mudança de concepção de museu e da relação entre museu e escola nas diretrizes curriculares. Um acompanhamento de outras ou de novas políticas curriculares desenvolvidas em âmbitos diversos pode ajudar a avaliar se esse é um avanço presente apenas no campo da História, se configura uma tendência fruto de novas formas de pensar a educação ou se foi apenas um caso isolado.

As propostas museais pesquisadas, por sua vez, demonstram a busca da organização por uma aproximação com seu público, principalmente o escolar, além da ênfase do aspecto social da instituição museal. As identidades compartilhadas por instituição e organização – *espaço público; espaço educativo; espaço de dinamismo, diversidade, múltiplas linguagens e disciplinas e instituição com normas e organização próprias* - retratam a ênfase no caráter social do museu, a busca pela aproximação com o público e a assunção de uma identidade educativa que se permite experimentar, mudar, adaptar, na tentativa de estabelecer seu lugar na relação com o público, especialmente na relação museu-escola.

Apesar de ter ultrapassado uma possível incompreensão de que sua proposta educativa é diferente da proposta da escola, buscando desmistificar o museu como complemento e ilustração de conteúdos escolares e enfatizar essas diferenças principalmente para o público escolar – alunos e professores – o museu pesquisado ainda utiliza práticas educativas escolarizadas na relação com a escola, como avaliar aprendizagens, apresentar seu conteúdo, adaptar as visitas ao planejamento dos professores, complementar atividades escolares. Esses aspectos evidenciam as tensões envolvidas na busca do museu por encontrar seu papel educativo na relação com a escola, pois, apesar de procurar ressaltar, para si e para seu público escolar, suas peculiaridades educativas, age de acordo com modelos educativos escolares. Essa *escolarização* das práticas museais facilita, entretanto, sua aproximação com a escola, seu principal público.

Se avaliarmos escola e museu como instituições, como sistemas de padrões sociais relevantes observados pela sociedade, a escola apresenta-se como uma instituição mais antiga do que o museu, com identidades e papéis mais bem definidos, vide propostas curriculares de âmbitos dos mais diversos, filtros de público determinados conforme faixa-etária, seriação, sistemas de avaliação, entre outros aspectos. O museu, por outro lado, ainda busca pela definição de seus papéis e identidades (como se demonstrou ao longo do Capítulo 1 desta dissertação e nos resultados obtidos e discutidos), haja vista que no presente ainda existem discussões que resultam em mudanças sobre as formas de conceber a instituição. Assumir uma identidade educativa demanda não apenas saber lidar com seu público amplo, sem filtros de entrada como o escolar, mas também buscar respostas para a questão: “O que é educar no museu?”. Será ensinar como a escola?

A visão cultural que reconhece a educação nos padrões do modelo escolar e da escolarização tenciona ainda mais as discussões e ações do museu em busca de respostas.

O museu demanda para si uma nova posição na relação com a escola. Não quer mais permanecer em um lugar passivo de ser utilizado pela escola. Quer um protagonismo. Assim, começa a propor atividades, cursos de formação para professores, e outras estratégias que permitam alterar sua posição de mero receptor para instituição que partilha o poder de formar e educar com a escola.

De maneira geral, as imagens e papéis de museu que povoaram os currículos ainda tratam o museu como mero receptor de visitas escolares, embora retratem o reconhecimento de identidades e funções ligadas a questões de preservação, investigação e comunicação. Apenas a disciplina de História das Proposições Curriculares apresentou para o museu um papel de partilha com a escola de responsabilidades na visita escolar.

As identidades e papéis de museu explicitados na política do museu de ciência pesquisado retratam a busca de aproximação com o público, especialmente o escolar, e de estratégias que delimitem caminhos para reforçar uma identidade educativa.

Identidades, imagens e papéis do museu, reforçados e legitimados pelas políticas curriculares e do museu, contribuem para compreender aspectos envolvidos na tensão existente na relação entre museu e escola e para ampliar o debate sobre a institucionalização dessa relação.

É preciso atentar, contudo, para as limitações desta dissertação, que pesquisou as políticas de apenas um museu. Assim, não é possível fazer generalizações no sentido de ampliar as identidades e papéis assumidos por esse museu para outras organizações museais. O resultado

deste trabalho indica, apenas, algumas reflexões que podem auxiliar nas discussões sobre a relação museu-escola e na elaboração de novas perguntas de pesquisa.

Uma constatação interessante foi a relação encontrada no currículo de História das PC entre o reconhecimento do museu como Instituição e sua valorização como parceiro da escola. Será esse reconhecimento do museu como instituição um passo importante para o estabelecimento da parceria? Isso altera ou interfere na forma como a escola, os professores e alunos interagem com o museu?

Abrem-se novas perguntas e caminhos para o estudo da relação museu-escola. Abrem-se também discussões que podem contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais curriculares e museais que incentivem a inserção da idéia de parceria entre museu e escola, no sentido de compartilhamento do *poder* de educar e formar.

REFERÊNCIAS

- ALBERT, S. The definition and the metadefinition of Identity. In: WHETTEN, D. A.; GODFREY, P. C. **Identity in organizations: building theory through conversations**. [S.I]: Sage Publications, 1998. p. 1-13.
- ALMEIDA, A. M. Desafios da relação museu-escola. **Comunicação & Educação**, n. 10, p. 50-56, 1997.
- ARAÚJO, M. M.; BRUNO, M. C. O. (orgs.). **A memória do pensamento museológico contemporâneo: documentos e depoimentos**. Rio de Janeiro: Comitê Brasileiro do ICOM, 1995.
- ASENSIO, M.; POL, E. Aprendizagem em museus. In: GUTIERREZ, A.; LOUREIRO, H. M. M.; FIGUEIREDO, B. G. (orgs.). **Seminário de ação educativa**. Belo Horizonte: Mazza Edições; Instituto Cultural Flávio Gutierrez; MAO, 2007, p. 62-101.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5ª Edição. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BELO HORIZONTE. Educação. **Proposições curriculares**. 2009a. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=8489&lang=pt_BR&pg=5564&taxp=0>. Acesso em 05 fev. 2010.
- BELO HORIZONTE. Educação. **Proposições curriculares**. Educação Física. 2009b. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=8489&lang=pt_BR&pg=5564&taxp=0>. Acesso em 05 fev. 2010.
- BELO HORIZONTE. Educação. **Proposições curriculares**. História. 2009c. Disponível em: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=8489&lang=pt_BR&pg=5564&taxp=0>. Acesso em 05 fev. 2010.
- BOER, N.; MORAES, E.C. Políticas educacionais, visões de mundo e a articulação em processos educativos. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 12, n. 3, p. 291-302, 2006.
- BORGES, R. M. R. et al. Contribuições de um museu interativo à construção do conhecimento científico. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte, v.4, n.2, p.113-122, 2004.
- BRASIL. **Bases para uma Política Nacional dos Museus**. 2003. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2007/09/bases-para-a-politica-nacional-de-museus.pdf>>. Acesso em 20 nov. 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEB, [200-].

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para 1ª a 4ª séries**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para 5ª a 8ª séries**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657%3Apara-metros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859>. Acesso em: 05 fev. 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para 5ª a 8ª séries**. Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para 5ª a 8ª séries**. Arte. Brasília: MEC/SEF, 1998c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2010.

BRÜNINGHAUS-KNUBEL, C. A educação do Museu no contexto das funções museológicas. In: **Como gerir um Museu**: manual Prático. Paris: ICOM, 2004.

BUNCRAFT, A. F.; GONDIM, S. M. G. Grupos focais na investigação qualitativa da identidade organizacional: exemplo de aplicação. **Revista Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 63-77, 2004.

CABRAL, M. (coord.). Avaliação das ações educativas em museus brasileiros. **ICOM**, 2006. Disponível em :<http://www.icom.org.br/AVALIA%3%87%3%83O_DAS_A%3%87%3%95ES_EDUCATIVAS_EM_MUSEUS_BRASILEIR>. Acesso em 30 nov 2009.

CABRAL, M. Parcerias em educação e museus. São Paulo: Conselho Internacional de Museus. **ICOM**, 2005. Disponível em: <<http://www.icom.org.br/Parcerias%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Museus.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2010.

CABRAL, M.; RANGEL, A. Processos educativos: de ações esparsas à curadoria. In: JULIÃO, L.; BITTENCOURT, J. N. (orgs.). **Cadernos de diretrizes museológicas 2**: mediação em museus: curadorias, exposições, ação educativa. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura da Minas Gerais, Superintendência de Museus, 2008, p. 158-168.

CALDAS, M. P.; e WOOD, T. Identidade organizacional. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 37, n. 1, p. 6-17, 1997.

- CARDOSO, O. O. Comunicação empresarial versus comunicação organizacional: novos desafios teóricos. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 6, p. 1123-1144, 2006.
- CARLAN, C. U. O museu e o patrimônio histórico: uma relação complexa. **História**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 75-88, 2008.
- CARRIERI, A. P.; ALMEIDA, A. L. C.; FONSECA, E. Imagem organizacional: u estudo de caso sobre a PUC Minas. **Administração em Diálogo**, São Paulo, n. 6, p. 23-35, 2004.
- CERULLO, K. A. Identity construction: new issues, new directions. **Annual Review of Sociology**, v. 23, p. 385-409, 1997.
- CHAGAS, M. Museus de ciência: assim é, se lhe parece. In: **Cadernos do Museu da Vida: o formal e o não-formal na dimensão educativa do museu**. Rio de Janeiro: Museu da Vida/Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2001/2002, p.46-59.
- CHAGAS, M. No museu com a turma do Charlie Brown. **Cadernos de Museologia**, n. 2, 1994, p. 49-65.
- CHAUÍ, M. A Universidade Pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 24, p. 5-15, 2003.
- CORLEY, K. G. et al. Guiding organizational identity through aged adolescence. **Journal of Management Inquiry**, v. 15, n. 2, p. 85-99, 2006.
- CURY, M. X. Comunicação e pesquisa de recepção: uma perspectiva teórico-metodológica para os museus. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v. 12 (suplemento), p. 365-80, 2005.
- CURY, M. X. Estudo sobre centros e museus de ciências: subsídios para uma política de apoio. In: **Cadernos do Museu da Vida: o formal e o não-formal na dimensão educativa do museu**. Rio de Janeiro: Museu da Vida/Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2001/ 2002, p. 60-69.
- DELSASSO, H. A Era das instituições como agentes do desenvolvimento. **Conselho Federal de Economia**, Brasília, out. 2006. Colunistas. Disponível em: <http://www.cofecon.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=356&Itemid=102>. Acesso em: 06 fev. 2010.
- DELSASSO, H. A Instituições: missão. **Conselho Federal de Economia**, Brasília, out. 2007. Colunistas. Disponível em: <http://www.cofecon.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1101&Itemid=104>. Acesso em: 06 fev. 2010.
- FERNANDES, M. E. R.; MARQUES, A. L.; CARRIERI, A. P. Identidade organizacional e os componentes do processo de identificação: uma proposta de integração. **Cadernos Ebape**, v. 7, n. 4, p. 688-703, 2009.

FERNÁNDEZ, L. A. *Museología: introducción a la teoría y práctica del museo*. Madrid: Ediciones Istmo, 1993.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI** – O Dicionário da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1999.

FOREMAN, P.; WHETTEN, D. A. Member's identification with multiple-identity organizations. **Organization Science**, v. 13, n. 6, p. 618-635, 2002.

GARAY, L. A questão institucional da educação e as escolas: conceitos e reflexões. In: BUTELMAN, I. (org.). **Pensando as instituições: teorias e práticas em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 109-136.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Edição. São Paulo: Atlas, 2002.

GIOIA, D. A. From individual to organizational identity. In: WHETTEN, D. A.; GODFREY, P. C. **Identity in organizations: building theory through conversations**. [S.I]: Sage Publications, 1998a. p.17-31.

GIOIA, D. A. The identity of organizations. In: WHETTEN, D. A.; GODFREY, P. C. **Identity in organizations: building theory through conversations**. [S.I]: Sage Publications, 1998b. p. 33-80.

GOUVÊA, C.; LEAL, M. C. Uma visão comparada do ensino em ciência, tecnologia e sociedade na escola e em um museu de ciência. **Ciência & Educação**. Bauru, v.7, n.1, p.67-84, 2001.

GRUZMAN, C.; SIQUEIRA, V. H. F. O papel educacional do Museu de Ciências: desafios e transformações conceituais. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 6, n. 2, p. 402-423, 2007.

GUIMARÃES, V.; SILVA, G. A. (orgs.). **Workshop: Educação em Museus e Centros de Ciência**. Rio de Janeiro: Museu da Vida, 2003.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 4ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HARRISON, J. D. Multiple imaginings of institutional identity: a case study of a large psychiatric research hospital. **Journal of Applied Behavioral Science**, v. 36, n. 4, p. 425-455, 2000.

HATCH; M. J.; SCHULTZ, M. The dynamics of organizational identity. **Human Relations**, v. 55, n. 8, p. 989-1018, 2002.

HORTA, M. L. P. Vinte anos depois de Santiago: a declaração de Caracas - 1992. In: ARAÚJO, M. M.; BRUNO, M. C. O. (orgs.). **A memória do pensamento museológico**

contemporâneo: documentos e depoimentos. Rio de Janeiro: Comitê Brasileiro do ICOM, 1995, p. 32-35.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.

ICOM. Código de ética do ICOM para museus. São Paulo: Conselho Internacional de Museus. **ICOM**, 2009. Disponível em:
<<http://www.icom.org.br/C%C3%B3digo%20de%20%C3%89tica%20Lus%C3%B3fono%202009.pdf>>. Acesso em 20 fev 2009.

JACOBUCCI, G. B.; JACOBUCCI, D. F. C. Caracterização da estrutura das mostras sobre biologia em espaços não-formais de educação em ciências. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte, v. 10 n.1, p. 1-17, 2008.

KILDUFF, M.; MEHRA, A. Postmodernism and organizational research. **Academy of Management Review**, v. 22, n. 2, p. 453-481, 1997.

KÖPTCKE, L. S. Analisando a dinâmica da relação museu-educação formal. In: **Cadernos do Museu da Vida: o formal e o não-formal na dimensão educativa do museu**. Rio de Janeiro: Museu da Vida/Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2001/ 2002, p.16-25.

KÖPTCKE, L. S. Parceria museu e escola como experiência social e espaço de afirmação do sujeito. In: GOUVÊA, G.; MARANDINO, M.; LEAL, M. C. (orgs.). **Educação e Museu: a construção do caráter educativo dos museus de ciência**. Rio de Janeiro: Access, 2003, p. 107-128.

KRAPAS, S.; REBELO, L. O perfil dos museus de ciência da cidade do rio de janeiro: a perspectiva dos profissionais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 68-85, 2001.

LEAL, M.C.; GOUVÊA, G. Narrativa, mito, ciência e tecnologia: o ensino de ciências na escola e no museu. **Ensaio: pesquisa em educação em ciências**. Belo Horizonte, v.2, n.1, p. 1-29, 2002.

LEITE, M. A. **Crianças, velhos e museu:** memória e descoberta. **Cadernos Cedes**. Campinas, v. 26, n. 68, p. 74-85, 2006.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p.33-52, 2006.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, 2004.

LOPES, M. M. A favor da desescolarização dos museus. **Educação & Sociedade**. Campinas, n. 40, p. 443-455, 1991.

LOUREIRO, J. M. M. Museu de ciência, divulgação científica e hegemonia. **Ciência da Informação**. Brasília, v. 32, n. 1, p. 88-95, 2003.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; NOGUEIRA, E. E. S. Identidade Organizacional: um caso de manutenção, outro de mudança. **Revista de Administração Contemporânea**, v.5, número especial, p. 35-58, 2001.

MARANDINO, M. (org.). **Educação em museus: a mediação em foco**. São Paulo: FEUSP, 2008.

MARANDINO, M. Enfoques de educação e comunicação nas bioexposições de museus de ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte, v.2, n.2, p.103-120, 2003.

MARANDINO, M. Interfaces na relação museu-escola. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**. Florianópolis, v.18, n.1, p.85-100, 2001.

MASSARANI, L.; MERZAGORA, M.; RODARI, P. **Diálogos & ciência: mediação em museus e centros de ciência**. Rio de Janeiro: Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, 2007.

MENESES, U. T. B. Educação e museus: sedução, riscos e ilusões. **Ciências e letras**. Porto Alegre, n.27, p.61-90, 2000.

MINAS GERAIS. Centro de Referência Virtual do professor. **Conteúdos Básicos Comuns**. 2005a. Disponível em:
<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/INDEX.ASP?token=&usr=&ID_OBJETO=23967&ID_PAI=23967&AREA=AREA&P=T&id_projeto=27>. Acesso em: 15 fev 2010.

MINAS GERAIS. Centro de Referência Virtual do professor. **Conteúdos Básicos Comuns**. Arte. 2005b. Disponível em:
<http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BE9F7E455-BC41-480C-BB41-6BC032BE8999%7D_livro%20de%20artes.pdf>. Acesso em: 15 fev 2010.

MISAN, S. Os museus históricos e pedagógicos do estado de São Paulo. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v.16, n. 2, p. 175-204, 2008.

MOUTINHO, M. C. A declaração de Quebec de 1984. In: ARAÚJO, M. M.; BRUNO, M. C. O. (orgs.). **A memória do pensamento museológico contemporâneo: documentos e depoimentos**. Rio de Janeiro: Comitê Brasileiro do ICOM, 1995, p. 26-29.

NASCIMENTO, S. S.; ALMEIDA, M. J. P. M. O conceito de mediação na fala de diretores de museus de ciências de Belo Horizonte: reflexões para a construção de uma prática educativa para o ensino de Física. In: **Simpósio Nacional de Ensino de Física**, 18. 2009, Vitória. Anais. Vitória: SNEF, 2009. p. 1-10.

- NASCIMENTO, S. S.; VENTURA, P. C. S. A dimensão comunicativa de uma exposição de objetos técnicos. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 11, n. 3, p. 445-456, 2005.
- NASCIMENTO, S.S. O desafio de construção de uma nova prática educativa para os museus. In: FIGUEIREDO, B. G.; VIDAL, D. G. (orgs.). **Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna**. Belo Horizonte: Argumentum; Brasília: CNPq, 2005, p. 221-239.
- PAIVA, E. V.; FRANGELLA, R. C. P.; DIAS, R. E. Políticas curriculares no foco das investigações. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (orgs.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 241-269.
- PARAÍSO, M. A. Composições curriculares: culturas e imagens que fazemos e que nos fazem. **Educação Temática Digital**. Campinas, v. 9, n. esp., p.108-125, 2008.
- PARAÍSO, M. A. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 67-82, 2005.
- PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.
- PEREIRA J. S. et al. **Escola e museus: diálogos e práticas**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura/Superintendência de Museus/Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/Cefor, 2007.
- QUEIROZ, G. et al. Construindo saberes da mediação na educação em museus de ciências: o caso dos mediadores do museu de astronomia e ciências afins/ Brasil. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. Belo Horizonte, v.2, n.2, p.77-88, 2002.
- RAMOS, R.; ISAYAMA, H. F. Lazer e esporte: olhar dos professores de disciplinas esportivas do curso de educação física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v.23, n.4, p.379-391, 2009.
- RAO, H.; DAVIS, G. F.; WARD, A. Embeddedness, social identity and mobility: why firms leave the NASDAQ and join the New York Stock exchange. **Administrative Science Quarterly**, v. 45, p. 268-292, 2000.
- SANTOS, G. L. **Ação educativa museal: marcas institucionais e registros documentais**. 2008. 111 p. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- SANTOS, L. L. C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). **Educação & Sociedade**. Campinas, v.23, n.80, p. 346-367, 2002.
- SCHEINER, T. C. O museu como processo. In: JULIÃO, L.; BITTENCOURT, J. N. (orgs.). **Cadernos de diretrizes museológicas 2: mediação em museus: curadorias, exposições, ação**

educativa. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura da Minas Gerais, Superintendência de Museus, 2008 , p. 34-47.

SEIBEL-MACHADO, M. I. **O papel do setor educativo nos museus**: análise da literatura (1987 a 2006) e a experiência do museu da vida. 250 p. Tese (doutorado em Ciências) - Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

SILVA, S. P. **Museu como instituição guardiã e anfitriã**: representações sociais de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Recife. 231 p. Dissertação (mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SIMAN, L. M. C. Práticas culturais e práticas educativas, especificidades e aproximações: contribuições para reflexão a partir do projeto Museu e Escola da UFMG. In: **Anais dos Seminários de Capacitação Museológica**. Belo Horizonte: Instituto Cultural Flávio Gutierrez, 2004.

TORAL, H. C. Seminário Regional da Unesco sobre a função educativa dos museus, Rio de Janeiro - 1958. In: ARAÚJO, M. M.; BRUNO, M. C. O. (orgs.). **A memória do pensamento museológico contemporâneo**: documentos e depoimentos. Rio de Janeiro: Comitê Brasileiro do ICOM, 1995, p. 8-10.

TRIQUET, E. La relation école-musée. **Grand**, n. 66, p.93-106, 1999-2000. Disponível em: <http://www-irem.ujf-grenoble.fr/revues/revue_n/fic/66/66n8.pdf>. Acesso em 31 mai 2010.

VALENTE, M. E. A conquista do caráter público do museu. In: GOUVÊA, G.; MARANDINO, M.; LEAL, M. C. (orgs.). **Educação e Museu**: a construção do caráter educativo dos museus de ciência. Rio de Janeiro: Access, 2003, p. 21-45.

VALENTE, M. E. A. **Museus de Ciências e Tecnologia no Brasil: uma história da museologia entre as décadas de 1950-1970**. 276 p. Tese (doutorado em Ciências) - Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

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

VAN-PAET, M.; POU CET, B. Les Musées, lieux de contre-éducation et de partenariat avec l'école. **Education et Pédagogie**, n.16, p. 1-7, 1992.

VARINE, H. A respeito da mesa-redonda de Santiago. In: ARAÚJO, M. M.; BRUNO, M. C. O. (orgs.). **A memória do pensamento museológico contemporâneo**: documentos e depoimentos. Rio de Janeiro: Comitê Brasileiro do ICOM, 1995, p. 17-19.

VINCENT, G; LAHIRE, B; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.33, p.7-47, 2001.

WERLE, F.O.C. et al. **Identidade e história institucional**: análise do curso complementar. 2000. Disponível em: < <http://historia.fcs.ucr.ac.cr/congr-ed/flavia%20ponencia%20identidad%20en%20portuguez.doc>>. Acesso em 15 out 2009.

WHETTEN, D. A. Preface: why organizational identity and why conversations? In: WHETTEN, D. A.; GODFREY, P. C. **Identity in organizations**: building theory through conversations. [S.I]: Sage Publications, 1998. p.vii-x.

WHETTEN, D. A.; FELIN, T.; KING, B. G. The practice of theory borrowing in organizational studies: current issues and future directions. **Journal of Management**, v. 35, n. 3, p. 537-563, 2009.

WHETTEN, D. A.; MACHEY, A. A social actor conception of organizational identity and its implications for the study of organizational reputation. **Business & Society**, v. 41, n. 4, p. 393-414, 2002.

APÊNDICE A

Roteiro da entrevista semi-estruturada

Sobre o sujeito

1. Em primeiro lugar, gostaria que você falasse sobre quem é você, qual a sua formação e como foi seu percurso até chegar à coordenação do setor de educação do Museu.

(Há quanto tempo está no museu?

Sempre teve essa mesma função?

O que faz no museu?

Qual é o seu papel no museu?)

Sobre o museu

2. Como coordenador do setor de educação, para você, quem é o Museu?

(E qual é o papel do Museu?)

Sobre a relação museu e escola

3. Em relação ao atendimento às escolas, como vocês o tem organizado?

(Quais são as estratégias que vocês utilizam no trabalho com os professores?

E com os alunos?

têm priorizado o trabalho com os professores ou com os alunos? Por que?

Qual é o retorno obtido nesse trabalho?

Vocês buscam dar algum retorno às demandas dos professores e/ou alunos?

Como essas demandas são captadas?

Quais são os tipos de dificuldades encontradas

APÊNDICE B

Forma de organização dos documentos curriculares pesquisados

Quadro 14: Organização dos documentos dos PCN

Documento	Forma de organização
PCN 1ª a 4ª Séries	Publicado em 1997, esse documento é composto de dez volumes, divididos em um volume de (1) Introdução; seis volumes referentes às áreas de conhecimento ou disciplinas – (2) Língua Portuguesa, (3) Matemática, (4) Ciências Naturais, (5) História e Geografia, (6) Arte e (7) Educação Física - e três volumes referentes aos Temas Transversais – (8) Apresentação desses Temas e Ética, (9) Pluralidade Cultural e Orientação Sexual e, por fim, (10) Meio Ambiente e Saúde.
PCN 5ª a 8ª Séries	Composto também de dez volumes, esse documento, datado de 1998, apresenta um volume de (1) Introdução, oito volumes referentes às áreas de conhecimento ou disciplinas – (2) Língua Portuguesa, (3) Matemática, (4) Ciências Naturais, (5) Geografia, (6) História, (7) Arte, (8) Educação Física e (9) Língua Estrangeira - e um volume referente aos (10) Temas Transversais – (10.1) Apresentação dos Temas Transversais, (10.2) Pluralidade Cultural, (10.3) Meio Ambiente, (10.4) Saúde e (10.5) Orientação Sexual.
PCN Ensino Médio	O último documento referente ao Ensino Médio foi publicado em 2006 e configura uma lógica diferente de apresentação, reunindo, em um mesmo volume, áreas semelhantes do conhecimento, objetivando, segundo o documento, maior interdisciplinaridade. Assim, apresenta quatro volumes: (1) Bases Legais, (2) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (disciplinas: Arte, Educação física, Língua estrangeira, Espanhol, Língua portuguesa, Literatura), (3) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (disciplinas: Biologia, Física, Matemática, Química) e (4) Ciências Humanas e suas Tecnologias (disciplinas: Filosofia, Geografia, História, Sociologia). Cada um desses volumes - 2,3 e 4 - apresenta, ainda, um volume chamado “PCN+”, com orientações educacionais complementares, que incluem também outras disciplinas, como Informática (volume de Linguagens). O documento eletrônico referente ao “PCN+” não apresenta o ano de publicação. Segundo o documento, foi elaborado “no sentido de encaminhar um ensino compatível com as novas pretensões educativas e ampliar as orientações contidas nos PCN para o ensino médio, adiantando elementos que ainda não estavam explicitados” (BRASIL, [200-]).

Quadro 15: Organização dos documentos dos CBC

Documento	Forma de organização
CBC para o ciclo de alfabetização	Apresenta apenas dois volumes, referentes às disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.
CBC para o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano escolar)	Apresenta um volume para cada disciplina, sendo elas: Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Matemática.
CBC para o Ensino Médio	Apresenta um volume para cada uma das seguintes disciplinas: Arte, Biologia, Educação Física, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Matemática, Química, Filosofia e Sociologia.

Quadro 16: Organização dos documentos das PC

Documento	Forma de organização
Proposições para o 1º ciclo	Reúne em um mesmo volume todas as disciplinas escolares - Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Matemática.
Proposições para o 2º ciclo	Reúne em um mesmo volume todas as disciplinas escolares - Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Matemática.
Proposições para o 3º ciclo	Foi publicado um volume para cada uma das disciplinas escolares Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa e Matemática. Em cada um há também um item denominado “Desafios da formação no 3º ciclo: a adolescência”, em que são discutidas as características dos adolescentes desse ciclo de formação.