



**HAL**  
open science

# Qual a relação entre a cultura e o patrimônio? Uma parceria cultural no contexto museal com o meio escolar de aprendizagem de francês

Anik Meunier, Virginie Soulier

## ► To cite this version:

Anik Meunier, Virginie Soulier. Qual a relação entre a cultura e o patrimônio? Uma parceria cultural no contexto museal com o meio escolar de aprendizagem de francês. *Educar em Revista*, 2015, 58, pp.121-145. 10.1590/0104-4060.44063. hal-01275843

**HAL Id: hal-01275843**

**<https://univ-perp.hal.science/hal-01275843>**

Submitted on 18 Feb 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

# Qual a relação entre a cultura e o patrimônio? Uma parceria cultural no contexto museal com o meio escolar de aprendizagem de francês<sup>1</sup>

---

*Quel rapport à la culture et au patrimoine?  
Un partenariat culturel en contexte muséal  
avec le milieu scolaire en francisation*

---

*What are the relationships between culture  
and heritage? A cultural partnership between  
museums and schools in French classes*

Anik Meunier<sup>2</sup>  
Virginie Soulier<sup>3</sup>

## RESUMO

Este artigo apresenta a análise de um programa educativo museal concebido e realizado pelo *Centre d'histoire de Montréal* e pelo *Musée de la Personne*,

**DOI:** 10.1590/0104-4060.44063

1 Versão em português de Cláudio de Sá Machado Júnior (Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Brasil) para o original “*Quel rapport à la culture et au patrimoine? Un partenariat culturel en contexte muséal avec le milieu scolaire en francisation*”, publicada originalmente na revista *Les Sciences de l'Éducation – Pour l'Ère Nouvelle*, v. 43, p. 19-48, 2010/4, Université de Caen (France), (CERSE) – ISBN: 9782918337065. Disponível em: <[www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2010-4-page-19.htm](http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2010-4-page-19.htm)>. Com autorização das autoras e dos editores da revista francesa em 21 out. 2015, “à condition que les références de la publication originale soient clairement mentionnées”.

2 Université du Québec à Montréal. Département d'Éducation et Pédagogie e do Programme d'Études Supérieures en Muséologie. Montreal, Québec, Canadá. Place Ville Marie, bureau 1835. H3B 4A9. E-mail: meunier.anik@uqam.ca

3 Université du Québec à Montréal. Presidente do Groupe d'Intérêt Spécialisé en Éducation Muséale da Société Canadienne pour l'Étude de l'Éducation e da Association Canadienne des Chercheurs en Éducation. E-mail: virginie@virginiesoulier.com

direcionado a jovens e adolescentes imigrantes, oriundos de diferentes comunidades culturais e matriculados em classes de aprendizagem de francês. O processo de avaliação se inscreve numa lógica de compartilhamento, estabelecendo-se uma colaboração entre universidade, instituições museais e meio escolar. O trabalho se desenvolve no laboratório de história e patrimônio de Montreal, com vistas à troca de experiências e conhecimentos por parte de atores sociais, tanto do mundo universitário quanto por parceiros culturais. Especificamente, a análise focou na relação entre cultura e patrimônio perceptível no programa, assim como nas modalidades de recepção e apropriação destes conteúdos pelos alunos das escolas participantes.

*Palavras-chave:* parceria educativa e cultural; programa educativo museal; avaliação; relação entre cultura e patrimônio; adolescentes imigrantes em aulas de aprendizagem de francês.

### RESUMÉ

Cet article présente une évaluation d'un programme éducatif muséal conçu et réalisé par le Centre d'histoire de Montréal et le Musée de la Personne à l'intention de jeunes adolescents de différentes communautés culturelles, issus de l'immigration et inscrits en classe de francisation. La démarche évaluative s'inscrit dans une logique de partenariat mettant à contribution une université, des institutions muséales et le milieu scolaire. Le tout prenant place au sein d'une structure: le laboratoire d'histoire et de patrimoine de Montréal qui vise à valoriser l'échange d'expertises et le transfert des connaissances en jumelant des acteurs du monde universitaire et des partenaires culturels. L'évaluation a spécifiquement porté sur le rapport à la culture et au patrimoine proposé par le programme et sur les modalités de réception et d'appropriation par les élèves des écoles secondaires participantes. Ces résultats sont présentés dans le cadre de cet article.

*Mots-clés:* partenariat éducatif et culturel; programme éducatif muséal; évaluation; rapport à la culture et au patrimoine; adolescents immigrants en classe de francisation.

### ABSTRACT

This article presents an evaluation of an educational museum programme designed and delivered by the Centre of History in Montreal and the Museum of the Individual. This programme aimed to deal with issues of youngsters and adolescents' immigration. They came from different cultural communities and they enrolled in classes in order to learn French. The approach to evaluation was based on a partnership involving contributions from a university, museums and schools. This work took place in the framework

of the Montreal laboratory of history and heritage and it aimed to valorize the exchange of experiences and knowledge by social actors between the university and their cultural partners. The evaluation focused specifically on the relationship between culture and heritage on the one hand, and the ways the students of the participating secondary schools received and held the programme. The results are presented within the framework of this article.

*Keywords:* partnership between education and culture; programmes of museum education; assessment; relationship between culture and heritage; adolescent immigrants in French learning classes.

Este artigo se inscreve num contexto cultural singular da ação social dos museus. As instituições culturais que representam os museus propõem múltiplas ações que se traduzem, notadamente, por uma oferta rica e diversificada de educação e cultura. É um exemplo disso os programas educativos museais, que são apresentados a diversas categorias de visitantes. Desta forma, o trabalho mantém o foco na demanda institucional da avaliação de um programa educativo, voltado a adolescentes que participaram de visitas e de atividades diversas no centro histórico municipal de Montreal (Província de Quebec, Canadá).

Segundo os dois últimos censos realizados na Província do Quebec, de 1996 a 2001, a população imigrante aumentou em 6%, com variações de acordo com a região de residência.

Duas regiões administrativas contam com uma proporção mais elevada de imigrantes em sua demografia. A região de Montreal, com 1/4 da população quebequense, reúne 70% da população imigrante. A região de Laval concentra 5% da população do Quebec, sendo que mais de 7% da população total é estrangeira. (MINISTÈRE DES RELATIONS AVEC LES CITOYENS ET IMMIGRATION, 2004, p. 136).

Conforme os dados, há uma concentração da população imigrante na Província do Quebec, especialmente na região de Montreal.

Em 2010, o *Statistique Canada* desenvolveu o estudo *Projections de la diversité de la population canadienne*, que resultou em algumas previsões sobre a composição da diversidade da população imigrante até 2031<sup>4</sup>. Até a terceira década do século XXI, prevê-se que entre 25% e 28% seja de origem não ca-

4 Estudo produzido pelo Statistique Canada, pelo Patrimoine Canadien, Ressources Humaines et Développement, de competência do Governo do Canadá e do Citoyenneté et Immigration Canada. Esses ministérios são responsáveis pelas projeções relacionadas à esfera política.

nadense, excedendo a previsão de 22% indicada ainda entre os anos de 1911 e 1931<sup>5</sup>. O *Statistique Canada* estima que em 2031 quase a metade (46%) dos canadenses de 15 anos ou mais será de estrangeiros ou terá ao menos um dos pais não canadense. Em 2006, essa porcentagem chegou a 39%.

O fato é que um número significativo de crianças estrangeiras proporcionará, nos próximos anos, um impacto direto na língua e na cultura do país. Evidentemente, isso não corresponde estritamente à língua francesa ou às crianças imigrantes que têm uma outra língua materna. Vale lembrar que o ministério da imigração e das comunidades culturais do Quebec tornou a aprendizagem do francês obrigatória para adultos imigrantes, assim como obrigatória deveria ser a escolarização em língua francesa de crianças imigrantes. Neste contexto, o número de estudantes matriculados em classes de acolhimento vem aumentando gradativamente e a previsão é aumentar ainda mais nos próximos anos. “Entre 1991-1995 e 2003-2004, de 15% a 18,3% dos estudantes imigrantes receberam serviços de acolhimento e de apoio à aprendizagem de francês para o ano escolar”<sup>6</sup>. (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, 2006, p. 21). Uma das propostas que o sistema escolar quebequense apresenta para “afrancesar” a população imigrante consiste em disponibilizar uma estrutura de integração particular para os alunos recém-chegados ao Canadá: as aulas de acolhimento para a aprendizagem da língua francesa.

Essas aulas foram definidas pelo *Office Québécois de la Langue Française* como turmas especiais, destinadas a alunos não francófonos, que não possuem conhecimento suficiente da língua francesa para frequentar as aulas regulares. Os estudantes das turmas de acolhimento são provenientes de diferentes lugares do mundo, mas, particularmente, de países em desenvolvimento ou de regiões que foram devastadas por guerras. Essas crianças foram admitidas nas turmas de acolhimento com conhecimentos insuficientes ou mesmo nulos de língua francesa. O aprendizado do francês deve ocorrer dez meses antes delas ingressarem nas turmas regulares. As crianças devem aprender não somente a língua francesa para comunicação entre seus pares, mas também devem aprender o francês culto, dentro dos padrões de escrita. O sucesso escolar e o futuro social destas crianças dependem desta aprendizagem. Sendo assim, vários pesquisadores da educação, especialmente os que se interessam no estudo do abandono escolar, definem o domínio da língua francesa – a língua de ensino para alunos

5 Para saber mais, consulte *Projections de la diversité de la population canadienne*, <<http://www.statcan.gc.ca>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

6 Verifica-se que esta proporção concerne unicamente aos estudantes que foram beneficiados por estes serviços num determinado ano, já que não foram todos que tiveram acesso ao programa ao longo da vida escolar.

imigrantes – como sendo um fator determinante para o sucesso escolar destes alunos<sup>7</sup>. Por esta razão, o programa de apoio à escola montrealense, do *Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport* (MELS), incentiva o desenvolvimento da competência de leitura<sup>8</sup> como parte das medidas que propõe.

Definitivamente, a escola é um lugar de socialização. No entanto, outras instituições também podem desempenhar esse papel. Os museus, por exemplo, podem oferecer experiências que estimulam e suscitam interações sociais entre os visitantes. Os museus são instituições culturais que selecionam, conservam, guardam, documentam e expõem os patrimônios. Os patrimônios, por sua vez, são construções culturais provenientes de uma coletividade, que permite assentar/reivindicar determinada identidade cultural, verificando de diversas formas sua autenticidade. Garantindo a transmissão às gerações futuras (DAVALLON, 2002, p. 62), os museus são indispensáveis para nossa sociedade, pois se caracterizam como instituição de interpretação, valorização e salvaguarda do patrimônio. De certo, as instituições museais não possuem o mesmo significado para todas as comunidades, mas catalisam para si parte da responsabilidade social e cultural de sociedades cosmopolitas ocidentais.

Os museus e os equipamentos museográficos desenvolvem assertivamente uma função social. Propõem, a diferentes públicos, atividades de difusão e de acesso cada vez mais amplos. Por exemplo, não surpreende que ações culturais e educativas sejam propostas pelo *Musée des Beaux-arts de Montréal* a determinados indivíduos privados de liberdade. Ou mesmo que o *Écomusée du Fier Monde*<sup>9</sup> organize uma exposição de trabalhos de adultos em pleno processo de alfabetização. Ou que o *Centre d'histoire de Montréal* ofereça programas educativos de caráter museal a imigrantes recém-chegados ao país, pressupondo-se de aulas de aprendizagem de língua francesa. Na região de Montreal, alguns museus desenvolvem com certo sucesso uma rica oferta educativa e cultural aos interesses do público imigrante recém-chegado ao Quebec. De fato, os res-

7 Para saber mais, consulte DROLET, M. *L'enseignement du français en milieu défavorisé: des pratiques pédagogiques adaptées à la socioculture. Le pouvoir des mots, Guide d'activités, Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études, 1993*; DROLET, M. *Le programme L'ÉA: une solution prometteuse en milieu défavorisé. Vie pédagogique, avril/mai 2003, n. 127, p. 33-35*; DROLET, M.; GIASSON, J.; SAINT-LAURENT, J. *Lire et écrire à la maison. Programme de littérature familiale pour la première année. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill, 2001*. GIASSON, J. *La lecture, De la théorie à la pratique. Montréal: Gaétan Morin Éditeur, 1995*; MC ANDREW, M. *Immigration et diversité à l'école. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 2001*.

8 Para saber mais, consulte o programa de apoio à escola montrealense: <[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/brochure03-04f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/brochure03-04f.pdf)>. Acesso em: 23 nov. 2015.

9 O *Écomusée du Fier Monde* é um museu de Montreal localizado num antigo bairro operário. Apresenta o patrimônio industrial e trabalha juntamente com sua comunidade local.

ponsáveis pelas turmas de educação de adultos propõem, regularmente, práticas de aprendizagem do francês mescladas a diferentes propostas de experiências museais. Desde a perspectiva da escolarização, a função educativa do museu se define como um complemento de aprendizagens àquilo que se aprende na escola e o mesmo acontece com as turmas de acolhimento para aprendizagem da língua francesa.

## Uma parceria cultural e interinstitucional

Esta pesquisa se inscreve no conjunto de projetos realizados pelo *Laboratoire d'histoire et de patrimoine de Montréal* (LHPM), vinculado à *Université du Québec à Montréal* (UQAM). A pesquisa foi aplicada e conduzida em colaboração com o *Centre d'histoire de Montréal* (CHM), o *Musée de la Personne* (MDLP) e o *Groupe de recherche sur l'éducation et les musées* (GREM), vinculado à UQAM. Os trabalhos de pesquisa desenvolvidos pelo LHPM contribuíram para a verificação das relações entre o universo do saber acadêmico e os lugares culturais montrealenses. Permitiu ao saber e à expertise universitária um conhecimento mais apurado sobre determinadas experiências sociais. O LHPM tem como foco a transmissão de saberes realizada a partir de diferentes públicos, possibilitadas pelas relações estabelecidas com órgãos governamentais parceiros, assim como instituições culturais, associativas e comunitárias. Reciprocamente, estes parceiros estabelecem relações mais sustentáveis, sendo estas colaborações essenciais para atender aos objetivos do programa *Impact du savoir dans la société*, no âmbito do *Conseil de recherche en sciences humaines du Canada* (CRSH), que subvencionou este projeto<sup>10</sup>. Reuniões realizadas com os membros do LHPM ajudaram a circunscrever uma colaboração entre o GREM, o CHM e o MDLP em torno da análise do programa educativo museal destinado a adolescentes imigrantes.

As colaborações mútuas são denominadas por Landry (1994, p. 15) como parceiras, pois “[...] que resultam de um acordo entre as partes, de forma voluntária e igualitária, compartilhando um objetivo comum de forma convergente, de acordo com seus respectivos interesses”. A parceria ocorre através de consultas, de uma cooperação estrita e da partilha de valores comuns. Este tipo de parceria

10 Informações extraídas e adaptadas do site do *Laboratoire d'histoire et de patrimoine de Montréal* (LHPM), do *Département d'histoire de l'Université du Québec à Montréal* (UQAM). Disponível em: <<http://lhpm.uqam.ca>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

permite, no contexto museal, sustentar a concepção de uma atividade educativa a partir de etapas específicas de avaliação, de experimentações e de validações. (VADEBONCŒUR, 2003). Os resultados obtidos convergem para uma troca de conhecimentos e resultam em trocas baseadas na relação institucional, também definida como parceria de projeto, tendo em vista “[...] pessoas que se reencontram para planejar, consolidar projetos, distribuir responsabilidades e definir papéis”<sup>11</sup>. (BUFFET, 1998, p. 20). A parceria caracteriza-se não apenas como um produto relevante da ideologia, do consenso e da conciliação, mas também como um processo. Nestes termos, mantém-se o foco nos objetivos sociais e educativos do programa *Vous faites partie de l’histoire!*, que se tornou possível graças ao desenvolvimento de algumas parcerias. A função do GREM, por exemplo, foi de avaliar a concepção, implementação e efeitos do programa educativo proposto pelo CHM e pelo MDLP. O CHM e o MDLP, por sua vez, facilitaram o processo de avaliação e, a partir das recomendações sugeridas, otimizaram seu programa.

Assim, o processo de avaliação desenvolveu-se sob três modalidades: a somativa, a formativa e a de remediação. A pesquisa foi realizada durante o período de atividades do ano letivo escolar, permitindo avaliações de sua qualidade, após o seu término. Seguindo as recomendações e observações feitas no contexto destes resultados, as instituições museais atualizaram, ajustaram e otimizaram a aplicação de seus programas. A avaliação formativa contribuiu, desta forma, para a reestruturação do programa. Aplicando-se ao meio escolar, a pesquisa contou com a contribuição significativa dos professores, com base nos resultados das experiências realizadas com seus alunos. Em seguida, uma nova avaliação direcionou a pesquisa mais para os problemas sociais do que para os conteúdos pedagógicos do programa. Por fim, a avaliação de remediação foi realizada.

Durante a pesquisa, foi muito importante a parceria feita com as instituições escolares que participaram do programa educativo. As diferentes fases de avaliações, principalmente de avaliação formativa, contribuíram para o fortalecimento das relações entre museus e escolas. Uma pesquisa desenvolvida com professores identificou suas expectativas e necessidades, validando alguns objetivos e estratégias didáticas do programa. As relações estabelecidas com estas instituições foram feitas através da consulta e da troca de informações, com a finalidade de se alcançar os objetivos do programa educativo.

11 O primeiro nível é a parceria institucional onde as modalidades são estabelecidas sob a forma de protocolos. A parceria de realização é desenvolvida a partir de um projeto de planejamento. (BUFFET, 1998, p. 19-20).



## Uma visão museológica social

O *Centre d'Histoire de Montréal* vem trabalhando há anos com a finalidade de aproximar cidadãos, estudantes, famílias, recém-imigrados e turistas à história e ao patrimônio montrealense. Em 1992, o CHM redefiniu e ampliou sua proposta frente ao desenvolvimento de outros museus de história em Montreal. Sua missão consiste em dar visibilidade aos patrimônios montrealenses (imóveis, móveis ou intangíveis), concentrando-se nos últimos anos, particularmente, à dimensão imaterial do patrimônio. Quando da inauguração da sua exposição permanente de 2001, o CHM se posicionou como um “museu vivo”, que não somente destaca as personalidades montrealenses que fizeram história, mas também explora as novas formas de fazê-la, afirmando-se como uma espécie de laboratório real.

Em 2004, o CHM fundou uma organização sem fins lucrativos denominada *Musée de la Personne*, com a intenção de alargar suas visões e ações museais. O MDLP tem uma característica de museu virtual<sup>12</sup>, com a intenção coletar e divulgar histórias de vida. Sua missão é garantir a visibilidade destas histórias, disponibilizando-as gratuitamente na *internet*, e valorizando os indivíduos e as comunidades numa reflexão a respeito de sua identidade<sup>13</sup>. O fio condutor do *Musée de la Personne* é a história oral e também a democratização da história. Sua máxima inspira a seguinte reflexão: “uma história pode mudar a maneira de ver o mundo”. Para isso, além do aspecto virtual, o MDLP desenvolve projetos voltados para o registro de histórias de vida, em colaboração com o CHM. As duas instituições se direcionaram às comunidades culturais, com seus depoimentos e histórias, visando “tocar o coração”. Convidando-as para uma experiência no espaço museal, mas também visitando os lugares onde estas comunidades vivem. Favoreceu-se, desta forma, intercâmbios culturais, interculturais e intergeracionais a partir das histórias narradas pelas pessoas destas comunidades.

Dessa forma, estes museus adotaram o programa educativo *Vous faites partie de l'histoire!*, trabalhando com o público imigrante adolescente, considerado

12 Os internautas podem navegar no site <<http://www.museedelapersonne.ca>> e explorar parte de sua coleção de aproximadamente 300 depoimentos. A integridade da coleção de histórias de vida compreendia em 2010 mais de 400 depoimentos em formato de áudio e vídeo e mais de 1.000 imagens provenientes de arquivos pessoais (fotografias, artefatos, artigos, cartas, etc.) obtidos através da realização de projetos especiais.

13 Outros objetivos giram em torno da missão inicial e refletem incontestavelmente o lugar que a instituição deseja ter na cena pública. O MDP deseja com estas ações: criar um mosaico de depoimentos de indivíduos e propiciar o respeito à diversidade cultural, social, sexual, política, étnica e religiosa dos diversos grupos de comunidades; pretende também incentivar indivíduos e comunidades a se tornarem atores da história, ensinando-os a contar sua história de vida; por fim, pretende colaborar com a reconciliação entre gerações, grupos e comunidades.

um segmento a se conquistar. A importância dada à presença destes adolescentes nos museus é geralmente minimizada, se não desconsiderada, diante da frequência de outros públicos. Infelizmente, a oferta educativa museal destinada a estes jovens, assim como os programas e atividades, é menos numerosa que aquelas dirigidas à atenção de outras categorias de visitantes.

### **Estreitar laços com as comunidades culturais: o programa educativo *Vous faites partie de l'histoire!***

O programa educativo *Vous faites partie de l'histoire!* tem por finalidade dar voz e visibilidade à cultura de jovens oriundos de famílias imigrantes, valorizando as diferentes comunidades culturais, seu patrimônio e a história de sua família. O objetivo deste programa educativo consistiu em valorizar as culturas dos imigrantes recém-chegados ao Canadá, partindo das narrativas de suas histórias e dos tesouros de suas famílias, sempre em diálogo com a história das comunidades de Montreal, a fim de introduzi-los à realidade social e cultural de uma metrópole multicultural. O programa se divide em duas partes: a primeira tem por objetivo a apropriação da temática da exposição do CHM (história de Montreal); e a segunda parte as demarcações museológicas do MDLP, onde os estudantes são colocados no centro de sua própria história, a fim de valorizá-la. Dois dos principais componentes do programa são os tesouros de suas famílias e as suas histórias de vida. (BERTAUX, 2005).

Como dito anteriormente, o programa foi oferecido a adolescentes de turmas de acolhimento de aprendizagem de língua francesa. As aulas foram desenvolvidas pelo *Programme d'intégration linguistique, scolaire et social*, vinculado ao *Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport* (MELS). Os domínios do programa museal circundaram temas em torno do universo social (história, geografia e educação para a cidadania), da língua francesa e do desenvolvimento pessoal. As competências visadas foram de caráter disciplinar, transversal e pessoal. O programa permitiu aos jovens explorar as informações, interagir em francês, produzir textos, comunicar-se oralmente e realizar um trabalho de grupo, a partir de saberes próprios e de conhecimentos adquiridos em museologia e história. Assim, o programa se desenvolveu em cinco etapas: 1) O que é um museu de história?<sup>14</sup>; 2) Sobre os vestígios dos montrealenses, suas histórias e

14 Etapa 1 – Ideal geral: “eu compreendo a função de um museu”. Estes museus contam a história de um território e de uma população que se apoia em testemunhas (documentos, objetos,

seus tesouros<sup>15</sup>; 3) Sobre os vestígios de nossa história e de nossos tesouros<sup>16</sup>; 4) Projeto de grupo<sup>17</sup>; e 5) Difusão<sup>18</sup>.

O programa completo durou 18 semanas. Foram desenvolvidos alguns suportes educacionais, como um guia pedagógico e um caderno do estudante. O manual do professor compreendeu igualmente ferramentas voltadas para o planejamento pedagógico, constituindo-se de um calendário, fichas descritivas das atividades, grades de correção e uma bibliografia específica. Todos estes materiais acompanharam os estudantes nas diferentes atividades do programa. O resultado deste trabalho permitiu um conhecimento maior das tendências da imigração na província do Quebec, assim como sua distribuição espacial em Montreal. Cento e sessenta e cinco estudantes eram oriundos de 41 países diferentes e as origens culturais majoritárias foram das Filipinas, do México, da China e do Haiti. Verificou-se procedência do sudeste asiático, da Ásia Oriental e da América Central, sendo que a população asiática estava muito bem representada em Montreal, comparativamente com o resto do Quebec. Os estudantes, em geral, nasceram no mesmo país de seus pais. Pouco mais da metade residia em Montreal há aproximadamente um ano e 26% dos 165 estudantes chegaram durante o ano em curso.

Muito se aprende da experiência dos estudantes imigrantes, como as razões de sua saída e a descrição de seu primeiro dia em Montreal. As duas principais razões da imigração referem-se aos perigos iminentes no seu país, assim como a vontade de experimentar uma qualidade de vida melhor. Muitas outras informações foram reveladas, mas não havia autorização para gravar. Alguns estudantes guardam recordações ruins de seu primeiro dia em Montreal. Descrevem seu cansaço e sua tristeza por deixar para trás entes queridos. Estes

etc.) e testemunhos (histórias de vida, cartas, diários, etc.). Nesta fase, os alunos se familiarizam com o conteúdo da exposição permanente. Além disso, eles preenchem uma ficha de identificação pessoal: a atividade inicia com uma primeira reflexão em torno do objeto e permite compilar dados do público-alvo.

15 Etapa 2 – Ideal geral: “eu aprendo a história de Montreal e descubro as histórias e os tesouros montrealenses estabelecidos pelos imigrantes”. Os alunos aprendem a importância das histórias de vida através de duas atividades centrais. De uma parte, a visita ao museu que é feita na companhia de um comediante que faz a leitura de histórias de vida, de outra, os alunos interagem com as técnicas de entrevistas e devem selecionar um objeto para entrevistar seu proprietário.

16 Etapa 3 – Ideal geral: “eu compartilho minha história e meu tesouro de família com a classe e o museu”. Os jovens participam de uma enquete sobre um objeto pessoal ou de família que se situa como um elemento catalisador e favorece uma construção narrativa de uma história de vida.

17 Etapa 4 – Ideal geral: “um tesouro da família é escolhido de acordo com critérios rigorosos e democráticos para representar a classe. Ao fim desta etapa, um texto descritivo do objeto e de sua história é fornecido ao museu”.

18 Etapa 5 – Ideal geral: “eu participo da exposição de nosso tesouro de classe, da difusão do projeto e da publicação dos resultados” (exposição, difusão na *internet* e publicação).

dados são relevantes para se considerar um possível ajuste nas finalidades destes programas ou mesmo para incentivar uma pesquisa futura sobre seu impacto cultural. Em outras palavras, os resultados obtidos permitem às instituições museais renovar, de maneira autônoma, o estudo a respeito de seu público<sup>19</sup>.

## O quadro teórico da avaliação de remediação

O processo de avaliação do programa educativo foi conduzido para otimizar as experiências de aprendizagem que seguem objetivos educativos, culturais e sociais. A pesquisa teve por finalidade, de um lado, medir impactos e, de outro, aprimorar a qualidade do programa no meio escolar das turmas de apoio, no contexto social das comunidades culturais de Montreal. Verificou-se que os efeitos do programa no desenvolvimento da valorização da cultura dos estudantes foram mensurados e, mais especificamente, aprofundados. A análise consistiu num estudo da valorização da cultura de origem dos estudantes, considerando atividades sobre os tesouros de suas famílias, assim como as histórias de vida propostas pelo programa educativo *Vous faites partie de l'histoire!*. Demonstra-se claramente um desafio metodológico quanto aos indicadores que devem ser considerados, conduzindo, de fato, a um trabalho de definição e de consulta às equipes do CHM e do MDLP.

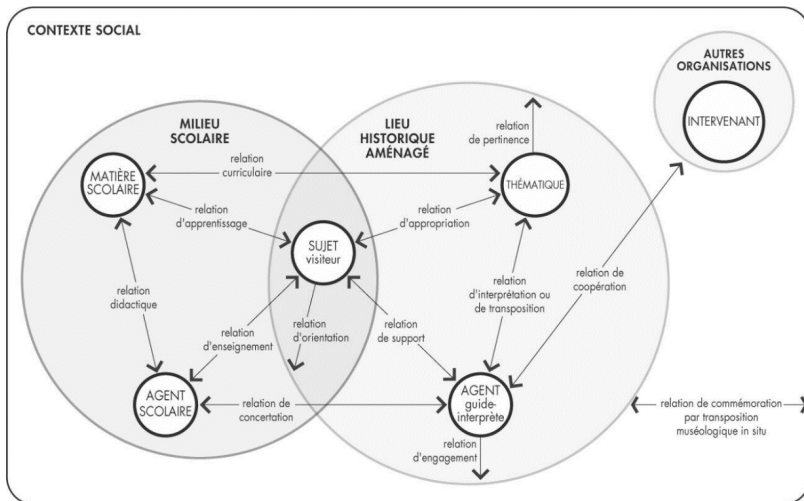
Para realização desta análise, remontou-se à noção proposta por Screven (1990) e retomada por Shettel e Bitgood (2002), denominada avaliação de remediação. A avaliação de remediação (SCREVEN, 1990) é o nome dado ao processo que consiste em utilizar as informações obtidas junto aos visitantes de museus para identificar e/ou melhorar as áreas onde há problemas específicos. Esta técnica de avaliação é semelhante à da avaliação formativa, em que os elementos de apresentação podem ser reformulados temporariamente, testados e eventualmente revistos antes de efetuar modificações definitivas. No entanto, a avaliação formativa é realizada durante a fase de implementação, enquanto que a avaliação de remediação é realizada somente após a abertura da exposição.

O princípio da avaliação de remediação é de realizar a avaliação de certos elementos recolhidos pela informação de seus visitantes, tendo-se em conta que as modificações devem reintegrar os resultados da avaliação da exposição. A avaliação de um programa educativo fornece diferentes informações e tem como principal objetivo sua melhoria. O quadro de análise (figura 1), portanto,

19 Uma ficha de recomendações para a ficha de identificação foi desenvolvida e proposta.

inspira-se no modelo teórico do *Guide de planification et d'évaluation des programmes éducatifs*. (ALLARD et al., 1998, p. 100).

FIGURA 1 – MODELO TEÓRICO DE AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS EDUCATIVOS



FONTE: Os autores (2010/4).

De acordo com a terminologia do modelo teórico, a metodologia de avaliação centra-se na relação de pertinência<sup>20</sup>, na temática desenvolvida no programa educativo das instituições museais e na relação de apropriação<sup>21</sup> entre a temática do programa e os estudantes (ou os indivíduos)<sup>22</sup>. O programa tende a incitar os alunos a desenvolver uma reflexão sobre sua consciência de pertencimento e também sobre sua identidade cultural ligada ao patrimônio familiar, valorizando

20 A relação de pertinência é assim definida pelo *Guide de planification et d'évaluation des programmes éducatifs* (ALLARD et al., 1998, p. 94): “O modelo teórico de avaliação vincula o programa educativo e, conforme o caso, o lugar histórico ou a instituição museal, particularmente sob o ângulo da adequação total, parcial ou nula entre os temas privilegiados pela temática do programa educativo”.

21 A relação de apropriação é definida da seguinte forma no *Guide de planification et d'évaluation des programmes éducatifs* (ALLARD et al., 1998, p. 94): “O modelo teórico de avaliação, entre o sujeito-visitante e a temática, pode ser de ordem cognitiva, afetiva, imaginativa ou estética. Esta relação se manifesta em três planos: do saber, do saber-fazer e do saber-ser. A apropriação implica na compreensão da temática do programa educativo pelo visitante”.

22 O quadro de análise baseia-se nas definições e nas diferentes formas de apropriação desenvolvidas no programa educativo. Existem, evidentemente, outras perspectivas de apropriação.

sua cultura. O trabalho consiste em verificar se o programa valoriza efetivamente as culturas de origem dos estudantes, a fim de lhes auxiliar no processo de integração na sociedade e de acolhimento e avaliar a eficácia dos processos desenvolvidos. Os objetivos gerais consistem em avaliar as estratégias desenvolvidas para atender o objetivo principal do programa, que é valorizar a cultura dos estudantes. O trabalho de análise, por sua vez, consiste em determinar a relação com a cultura e o patrimônio (de acordo com as instituições e o que é a proposta do programa) e identificar as modalidades de recepção e apropriação do programa para os estudantes.

Os dados do *corpus* e os materiais utilizados são as entrevistas de grupo realizadas junto à equipe do MDLP e do CHM. Várias reuniões com o diretor do CHM e o responsável pelos projetos do MDLP permitiram circunscrever e formular as visões dos dois museus sobre patrimônio, cultura, histórias de vida e tesouros de família. O objetivo foi também destacar os valores e as lógicas patrimoniais para mensurar a articulação entre o programa educativo e as orientações museais. Vários conceitos estão implícitos no discurso apoiado pelo programa, a fim de que se ponham em relação com os valores e as lógicas subjacentes às atividades propostas pelo programa educativo e com as visões adotadas pelos museus. No total, 177 alunos participaram do programa durante o período de realização desta pesquisa. Foram recuperados e analisados 165 cadernos de estudantes. O museu disponibilizou para a pesquisa os depoimentos registrados, bem como os dados sobre os tesouros dos estudantes das classes selecionadas.

Num primeiro momento, os alunos aprenderam a documentar, a dar sentido e a contar a história dos objetos museológicos. Depois, eles aplicaram esse conhecimento, tendo como finalidade aprofundar essas competências. A análise das competências, obtida através da descrição da identificação dos tesouros, concentra-se em atividades de iniciação em grupos e individuais. A avaliação se baseia, ainda, nos objetivos e nas orientações das fichas de atividades. Durante o programa, os alunos apresentaram à turma seus tesouros de família. Uma seleção de cinco tesouros, por turma, foi então realizada. Posteriormente, os resultados foram apresentados à equipe do museu e à escola. Os últimos depoimentos foram filmados, o que possibilitou analisá-los e compreender como os estudantes se apropriaram das competências adquiridas. No total, 58 vídeos foram estudados e uma grade de análise foi criada e aplicada para gerar os dados do *corpus*, possibilitando a interpretação. Os estudantes, então, selecionaram um tesouro da turma para a exposição no CHM. A tipologia de todos estes tesouros selecionados foi analisada e a seguir serão apresentados alguns resultados desta etapa de avaliação.

## **Os resultados da avaliação de remediação**

O primeiro componente de análise consistiu em determinar a proximidade com o conceito de cultura, tal qual foi compreendido pelos museus. O segundo teve como objetivo analisar as modalidades de recepção e de apropriação do programa pelos alunos.

## **A relação entre cultura e patrimônio**

As lógicas patrimoniais e culturais foram abordadas observando-se o discurso dos indivíduos nos museus, a fim de identificar o modelo patrimonial subjacente ao programa. Foram associadas às diferentes abordagens teóricas de patrimônio, com a finalidade de posicionar estas visões no campo específico do conceito. Foram, então, confrontadas com a oferta educativa do programa.

## **As lógicas e a visão patrimonial dos museus estudados**

O CHM se apresenta tal qual um “agitador de pedacinhos”, ressurgindo objetos que poderiam se tornar um patrimônio, mas sem controlar os processos de seleção. Torna-se, assim, um disparador e um acelerador do processo patrimonial dentro das comunidades culturais. O CHM entende que deve levar em conta a opinião pública e fazer as pessoas se apropriarem do patrimônio. A visão do CHM se inscreve nos parâmetros da definição de Poulot (2001):

A produção patrimonial deve aparecer como um processo social, de horizonte democrático, suscetível de fornecer à comunidade que investe uma forma de desenvolvimento, econômico e cultural, e, sobretudo, de compreensão dela mesma e dos outros no espaço e no tempo. Ela oferece a oportunidade a cada cultura que deseja investir em si mesma ou construir pontes para se aproximar de outras. (POULOT, 2001, p. 213-214).

O desafio que se põe em relação a esta visão patrimonial é que não existem nestas instituições (CHM e MDPL) processos definidos. Se não houver consenso com os agentes sociais, não haverá, conseqüentemente, processo patrimonial. Anteriormente, não havia uma definição consensual sobre tudo o que os agentes se apoiavam. Mas, agora, existem várias definições. O CHM se posiciona como um “transmissor” que se comunica com as comunidades. Este determina suas escolhas e se responsabiliza por difundir-las. Ele também é responsável pela transmissão da carga simbólica desse patrimônio. O que difere o CHM do MDPL é que o primeiro está ancorado na história e no tempo, enquanto o segundo está consagrado na história das pessoas e dos lugares. Ambos têm como pretexto o patrimônio material, o objeto patrimonial. O CHM agüça os “pedacinhos” de uma comunidade e deixa o MDPL seguir adiante no processo. O MDPL, por sua vez, centra-se no indivíduo, integrante de determinada comunidade, para desencadear a passagem do privado à esfera pública. O MDPL se interessa, sobretudo, no indivíduo. A gerência do projeto do MDPL explicou que a instituição não fugia às definições, pois compartilham visões de comunidades. A legitimidade desse processo foi construída na legitimidade da comunidade, determinando e constituindo seu próprio patrimônio. O papel do museu no programa educativo foi de informar aos jovens sobre seu patrimônio e deixá-los falar – o que garante uma certa continuidade estabelecida entre o indivíduo, a comunidade e a instituição.

## **Qual é o processo patrimonial desenvolvido pelo programa?**

Várias ambigüidades aparecem quando a visão de patrimônio atinge os responsáveis das instituições museais, dada a maneira como essa visão se articula no programa educativo. De fato, estão sob uma não definição e uma não caracterização da ruptura patrimonial/cultural. No âmbito do programa educativo, a ruptura poderia ser marcada pelos percursos trilhados pelos estudantes imigrantes, juntamente com suas famílias, estabelecendo uma transição entre a cultura de origem e a cultura de acolhimento. Seu patrimônio constitui-se nos elementos e na experiência de sua vida passada, conforme foi apresentada por eles à sociedade de seu novo país.

O CHM e o MDPL, no entanto, não afirmam que esta opção de escolha do tesouro de família feita pelos estudantes esteja ligada à sua cultura de origem, uma vez que a representatividade ou a evocação do objeto não deveria ser determinada pelo museu. Cada estudante pode se situar num contexto de ruptura particular, que



deveria se manifestar ao longo da realização do programa. Não é possível saber com certeza se este processo patrimonial foi efetivamente valorizado, apesar do uso do termo “história de vida” ser empregado na elaboração do programa e a “história” caracterizar-se como presente nos cadernos do programa educativo. Então, qual é a problemática da história do estudante e da história do objeto? O programa educativo fez com que os alunos trabalhassem seus discursos sobre os objetos, mas é possível indagar qual foi a ênfase dada à história pessoal ou familiar, narrada e ilustrada pelo objeto; e qual foi a história do objeto na história pessoal ou de família. Em suma, estes elementos não são claros, o que permite uma interpretação por vezes instável do programa junto aos estudantes. Estas ambiguidades poderiam, igualmente, reproduzir certas incompreensões sobre o desenvolvimento do programa educativo e, além disso, ter um impacto variável sobre a recepção e a apropriação do programa por parte dos estudantes.

Quanto ao modelo patrimonial do programa educativo, foi de interesse analisar a relação entre as atividades propostas pelo programa e os gestos patrimoniais definidos pelos principais autores. (JEUDY, 2008; DAVALLON, 2002; SCHIELE, 2002). Os processos de reflexividade corresponderam à primeira etapa que definiu as estratégias e finalidades da conservação do patrimônio. A sociedade se concebe por espelhos dela mesma: seus lugares, seus objetos, seus monumentos, tais quais reflexos inteligíveis de sua história e de sua cultura. A sociedade realiza uma “[...] duplicação espetacular que permite fazer de seus objetos e de seus territórios um meio permanente de especulação do devir. [Promove a] visibilidade pública dos objetos, dos lugares, das histórias fundantes do quadro simbólico de uma sociedade”. (JEUDY, 2008, p. 14-15).

A seleção de um tesouro de família por parte dos alunos iniciou, efetivamente, um processo de reflexividade sobre a família, sobre o objeto. Este último, um “bem”, um espelho e um testemunho de suas histórias, carregado de valores sentimentais que possibilitaram sua transmissão e sua proteção. As referências dadas aos alunos correspondem igualmente às definições de que este objeto se caracteriza realmente como um “patrimônio”. A seguir, a seleção foi reconhecida, aprovada e apropriada pela união da coletividade familiar das diferentes turmas, representada por diferentes momentos de recordações. Os estudantes dispuseram de algumas opções para apoiar suas decisões. A seleção foi estabelecida a partir da viabilidade dos objetos, tendo-se cinco categorias pré-definidas: objeto decorativo, objeto do cotidiano, objeto com uma história cativante, objeto surpreendente ou objeto de uma comunidade cultural. Estas categorias influenciaram, consequentemente, as escolhas dos alunos e operaram sobre vários e diferentes registros. Mas qual foi, realmente, a intenção do museu? Visto que alguns destes parâmetros possivelmente não sejam apropriados para alguns dos objetos selecionados.

A atualização do bem transformado em patrimônio constituiu-se numa das

etapas do processo de patrimonialização feita pelos estudantes. O projeto previu que os estudantes trabalhassem em grupo, fizessem uma enquete oral com o proprietário do objeto e continuassem as pesquisas e a documentação para a interpretação de aspectos psíquicos. Deveriam, em seguida, redigir uma proposta no formato de artigo para o catálogo da exposição. Essas diferentes etapas tiveram por finalidade “fazer falar o objeto” e “recontar uma história própria”. As metas consistiram em transmitir o valor e a história do objeto à turma e preparar a exposição, que produziria inexoravelmente uma reativação dos sentidos e dos valores do objeto. Essas etapas constituíram parte deste processo de patrimonialização, refletindo um estatuto particular do objeto, que inevitavelmente se transformou de acordo com as diversas sugestões propostas pelo programa educativo.

Finalmente, a consagração do objeto patrimonial se formalizou com sua exposição no museu. As etapas de reconhecimento “oficiais” e os atos de consagração foram múltiplos no quadro do programa educativo. Eles se traduziram, notadamente, pela participação dos estudantes, pelo registro dos depoimentos, pela exposição do objeto (tesouro da família) e pela publicação *on-line* de algumas narrativas. No entanto, o monitoramento realizado pelas duas instituições museais não é claro. Desde o início, a abordagem da patrimonialização esteve inscrita na lógica das ações e das missões realizadas pelo CHM e pelo MDLP. A avaliação da relação de pertencimento suscitou muitas questões de caráter teórico. A visão patrimonial dos museus estudados ainda merece um maior aprofundamento, assim como o conjunto de relações estabelecidas entre o processo patrimonial clássico, as orientações do CHM e do MDLP e os objetivos e estratégias do programa educativo, destacando-se certas incoerências e ajustes necessários a este respeito.

## **Modalidades de recepção e de apropriação do programa**

A partir dos deslocamentos revelados anteriormente, entre as visões de museus e o programa, mas também entre os objetivos e as estratégias do programa, é importante conhecer como os alunos se apropriaram dos conteúdos e quais foram os impactos em termos de valorização de sua cultura. A avaliação consistiu em verificar se os objetivos gerais do programa na busca dos tesouros de família foram atendidos, em termos de valorização das histórias de vida da família, descrição de experiências sobre a imigração e a cultura de origem e trocas intergeracionais e familiares.

## **A descrição do objeto**

Os depoimentos dos estudantes, registrados em vídeos, mostram que as informações solicitadas foram por eles mencionadas com uma média de mais de 60%, sendo na maioria das vezes bem detalhadas. Alguns elementos, como o lugar de origem, o primeiro proprietário e o proprietário atual foram especificados por mais de 90% dos estudantes. Todos os elementos são mencionados por pelo menos 1/4 dos estudantes. As informações, talvez mais difíceis de se obter, certamente foram sobre o fabricante do objeto, que foram indicadas em 13 dos 58 selecionados, correspondente a uma taxa de 22%. Em suma, as análises mostraram que a maioria dos estudantes descreveu com precisão boa parte das características gerais dos objetos.

## **As histórias dos objetos e a cultura dos alunos**

Solicitou-se aos alunos identificar os motivos de seus objetos se constituírem num “tesouro de família”. Foi-lhes pedido informações sobre o valor sentimental dele para a família, sobre as histórias familiares inerentes, sobre as explicações de como este tesouro pode contar uma história de vida e, finalmente, sobre a indicação da categoria de tesouro do qual o objeto fazia parte. O fato de que os estudantes tenham reagrupado alguns elementos caracterizou certa imprecisão nas suas respostas. Mas, certamente, surgiu também das ambiguidades reveladas apresentadas pela própria proposta, notadamente no âmbito da história do objeto e da história de vida narrada, do grau de adesão coletiva de pertencimento ao objeto (pessoal ou familiar) ou ainda das categorias do objeto que foram propostas pelo programa. Portanto, não surpreende que as respostas dos estudantes sobre o assunto não fossem precisas.

Os participantes do programa não distinguiram a “história de vida” e a “história de família”. A esse respeito, deve-se notar que todos os objetos não foram apresentados como tesouros de família. Os estudantes não se apresentaram, sistematicamente, como transmissores ou mediadores de sua família. Quando justificaram o motivo do objeto ser um tesouro de família, embasaram-se, na maioria das vezes, na transmissão do objeto ao longo de gerações na sua família. Quanto à procedência dos objetos, 46 (dos 58) foram criados e/ou adquiridos e/ou oferecidos no país de origem das famílias. Estes eram, geralmente, presentes

oferecidos e transmitidos no âmbito familiar e eram fabricados principalmente na segunda metade do século XX. Cabe indagar se os alunos estavam apenas buscando objetos antigos e se eles deram valor ao objeto somente pelo fato de sua antiguidade.

Esses objetos podem ser considerados “tesouros de família”, de acordo com os critérios do programa? Conclui-se que metade dos estudantes definiu seu objeto de acordo com o que lhes foi sugerido. Esse resultado manifesta também algumas ambiguidades, assim como a imprecisão das instruções na seleção dos tesouros, que certamente incidiu na lógica de sua seleção. De fato, o estabelecimento de um processo patrimonial no programa possibilitou uma imprecisão no nível de “ruptura espaço-temporal”, orientando o patrimônio e o nível dos valores patrimoniais dos objetos.

Façamos a distinção entre um objeto usual e um objeto histórico/etnográfico: ele é relativo ao período de uso e de fabricação, ao modo de conservação e ao distanciamento operado entre estudantes e objetos. Nesta lógica, 27 objetos poderiam ser considerados como históricos ou etnográficos e não foram diretamente acessados e/ou utilizados. Há 31 objetos que foram sempre mencionados pelos alunos. Isso significa que mais da metade dos objetos não alcançou – ou estava em vias de alcançar – a primeira etapa no percurso de reconhecimento patrimonial. Os estudantes tinham posse de objetos que poderiam significar mais sua cultura viva e menos a representação de objetos antigos. A maioria dos textos escritos pelos alunos, no entanto, explicou os motivos de seus objetos se constituírem tesouros de família e desenvolveu bem uma “narrativa de vida”, além de explicar por que seu objeto representava um tesouro, apresentando as razões pelas quais o objeto deveria ou não ser exposto em um museu.

## **Discussões e perspectivas sobre uma parceria cultural**

O CHM e o MDLP se questionam sobre a possibilidade de considerar este programa como um apoio na construção da identidade cultural dos jovens imigrantes e se perguntam se a valorização de sua cultura e de seu patrimônio poderia contribuir para isso. Essas instituições museais colocaram como eixo de construção da identidade cultural um trabalho individual e coletivo sobre o patrimônio dos estudantes. O patrimônio material torna-se o tesouro de família e o patrimônio imaterial se sobressai à história de vida no programa educativo. São levados, assim, a estudar seus objetos pessoais numa perspectiva museológica. Inicialmente, o resultado da análise do processo avaliativo caracterizou

a situação sobre a relação entre patrimônio e cultura almejada pelos museus e elaborada no âmbito do programa, sempre relacionando os processos museais e sua aproximação com a proposta.

O CHM e o MDLP se destacam das visões tradicionais do meio patrimonial e propõem um processo que parte das comunidades, atingindo determinadas instâncias e legitimando seu patrimônio. Eles concebem seu papel como um “agitador de pedacinhos” nas comunidades culturais, sem ter o poder de controlar o resultado final. Querem igualmente que os alunos se tornem mediadores em suas famílias, não desejam influenciar a seleção dos tesouros dos alunos, mas pretendem os apoiar e os acompanhar em sua reflexão e trocas, intervindo, assim, na comunidade cultural. Revelam-se, então, alguns elementos necessários para aprofundar a visão dos museus e para melhor determinar o programa educativo, principalmente no que tange sua definição de patrimônio e de processo de reconhecimento, bem como valorização/difusão deste. Algumas dimensões que constituem o patrimônio, como o desafio de ruptura tanto temporal quanto espacial, seriam eixos a se circunscrever no programa. Um conjunto de referências teóricas propostas poderia servir de ponto de partida para uma política patrimonial recomendada ao CHM e ao MDLP, que partilham valores comuns para desenvolvimento das ações divergentes<sup>23</sup>.

A relação de apropriação dos alunos também foi destacada, mais precisamente a evolução das tipologias dos tesouros selecionados pelos alunos, a fim de se dar conta dos impactos, das forças e das falhas do programa revelados anteriormente<sup>24</sup>. Mais da metade dos alunos adquiriram os conhecimentos visados e, aplicando-os, escolheram tesouros de família que correspondiam aos critérios do programa educativo. Além disso, foi possível perceber que algumas imprecisões quanto às lógicas do patrimônio no programa poderiam explicar, entre outras, o porquê da outra metade dos alunos ter se apropriado bem menos dos conteúdos. Ressalta-se também que a evolução das tipologias de tesouros mostrou as mudanças efetuadas pelos alunos desde o início do programa até o seu término, em seus critérios de seleção, favorecendo progressivamente os objetos relacionados a suas famílias e a seus países e culturas de origem e menos a objetos pessoais. Os objetos de comunicação permanecem sempre em uma categoria majoritária. Ainda que os museus não quisessem influenciar os alunos sobre a origem dos objetos, resultou seguidamente que os tesouros

23 Dessa forma, a avaliação se estabelece por meio de intenções e de visões concebidas e organizadas pelas instituições museais. O objetivo é apoiar o CHM e o MDLP em seus processos educativos, que se afastam do modelo museal tradicional.

24 Lembra-se que as análises foram realizadas a partir de objetivos definidos pelo programa educativo.

retidos estivessem relacionados ao país de origem. O mesmo ocorreu para as cinco categorias de objetos propostos na grade do programa, influenciando os alunos durante a eleição do tesouro a ser exposto no CHM. De fato, nesta etapa, se manifestou certa tendência para selecionar os objetos. No entanto, os objetos não eram completamente antigos, mas se constituíam por tesouros recentes e ainda em uso. Talvez os alunos desejassem mostrar uma dimensão “viva” de sua cultura de origem na sociedade na qual eles estavam se integrando.

Como esse programa se dirige às turmas de acolhimento, cujo objetivo foi a integração à sociedade de chegada, seria igualmente pertinente que o programa mencionasse mais explicitamente que o objetivo geral era a integração destes públicos a partir da valorização da cultura de origem. Este estudo abre, assim, duas vias de pesquisa: de um lado, uma reflexão mais aprofundada sobre as relações patrimoniais do CHM e do MDLP com as comunidades culturais e, de outro lado, uma análise dos impactos *a posteriori* do programa *Vous faites partie de l'histoire!* nas famílias dos alunos que participaram do programa.

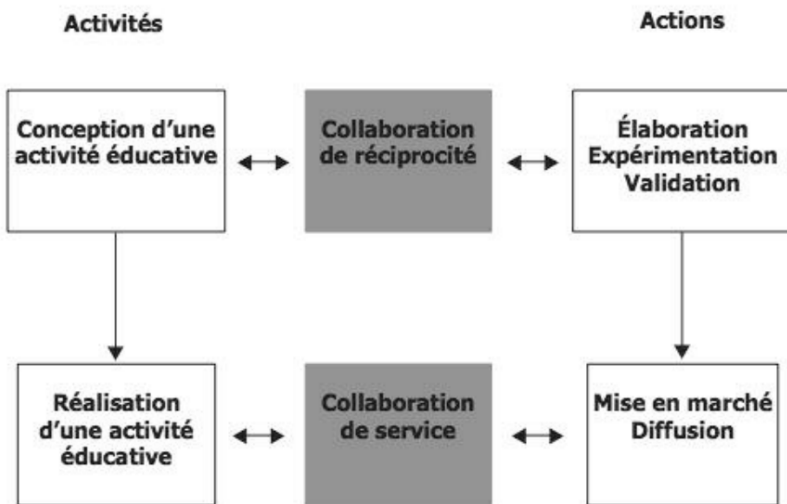
Segundo essas preocupações, uma parceria deve ser considerada não como uma simples “colaboração de serviço”, mas numa perspectiva que corresponda ao que Vadeboncœur (2003) nomeia de “colaboração de reciprocidade”. Segundo a definição geral de Vadeboncœur, a colaboração de reciprocidade permite num primeiro momento colocar em evidência as diversas especialidades dos respectivos atores (universidade e museus) no interior de uma estrutura de colaboração (*Laboratoire d'histoire et de patrimoine de Montréal*) e de as partilhar no quadro de um projeto comum, com objetivos similares (avaliação do programa educativo). No quadro desta última avaliação, as trocas são bidirecionais: entre os museus e a universidade. Num segundo momento, esses conhecimentos partilhados promovem a atualização da oferta educacional do programa e, por consequência, o apoio do meio escolar, tanto dos professores quanto de seus alunos. Embora o projeto se inscreva numa lógica de partilha de conhecimentos, um conjunto de questões emerge deste processo e desta experiência de pesquisa aplicada e colaborativa.

Essas questões foram suscitadas no contexto específico desta avaliação, mas poderiam também se apresentar como questões gerais e encontrar seu campo de aplicação no interior de um outro projeto. Por exemplo, quem são os iniciadores e em qual contexto se deu a colaboração? É pertinente especificar quem (pessoa ou estrutura) inicia e/ou propõe a colaboração. Esses componentes influenciam na efetivação da colaboração. Numa dimensão temporal, uma nova questão também é levantada: a colaboração permite uma resposta pontual e a curto termo a um problema preciso ou se inscreve em um processo de longo termo? Se ela se inscreve num processo a longo termo, poderia enriquecer e beneficiar vários projetos similares dentro das instituições e não somente res-

ponder a uma questão ou a um problema específico. O papel de cada parceiro nesta colaboração também é importante. Neste caso, os papéis de cada um estão claramente definidos desde o início do projeto? Se a questão é partilhar conhecimentos entre os colaboradores, quem partilha valores comuns? Esses valores são partilhados por cada membro da equipe e são apresentados e enunciados claramente no projeto?

A autonomia numa parceria não é sempre respeitada. Cada uma das entidades conserva sua autonomia dentro do campo de ação que lhe é próprio e definido? Qual é o engajamento testemunhado por ambos os lados? A possibilidade de colaboração é percebida como um simples campo de estudo ou uma real situação de troca e de partilha e não somente transferência de conhecimentos? As modalidades e o quadro de parceria deixam o lugar na abertura e em alguns ajustes em curso de rota? Algumas adaptações podem ser necessárias no curso do projeto? Além disso, há a possibilidade de reinvestimentos? São eles encorajados e desejados? Cada um dos meios nos quais os parceiros evoluem pode ter exigências divergentes. É possível reinvestir os resultados e as trocas nos meios respectivos?

FIGURA 2 – MODELO DE COLABORAÇÃO ESCOLA-MUSEU, ADAPTADO DE VADEBONCŒUR (2003)



FONTE: Os autores (2010/4).

Para o efeito de espelhamento, essa colaboração permitiu igualmente compreender alguns limites na aplicação do quadro de análise desenvolvida pelo *Guide de planification d'évaluation des programmes éducatifs en éducation muséale*. (ALLARD et al., 1998). O quadro incita a aproximação entre a escola e o museu e se interessa menos pelo conhecimento das especificidades dos públicos que pelas exigências dos programas escolares. O meio comunitário compreende diversos atores que intervêm e que perseguem objetivos específicos e podem ser distintos daqueles da escola. Essas observações incitam ao questionamento sobre os quadros de análises do meio de educação museal e a considerar as vantagens do aspecto social dos programas educativos, visando inicialmente às comunidades culturais, sempre se dirigindo ao âmbito escolar “fora da norma”.

As avaliações desenvolvidas que se inscrevem no domínio da educação museal convergem igualmente ao que Bitgood (1989) chamou de uma avaliação “do ponto de vista da concepção social”. Respondem as cinco hipóteses definidas pelo autor: são personalizadas (concebidas para o usuário); são pluridisciplinares; são ecléticas sobre o plano teórico; são científicas sobre o plano metodológico; e são, no termo político, democráticas (ao menos fazem participar do meio escolar e do meio comunitário). (BITGOOD, 1989, p. 88-89). O CHM e o MDLP foram levados a se reposicionar e a prosseguir suas reflexões sobre a visão do patrimônio, da cultura, de suas políticas educacionais e patrimoniais e de suas ações sociais com as comunidades culturais. A esse respeito, as diferentes pessoas que participaram do processo de avaliação foram constantemente questionadas.

Finalmente, conclui-se evocando algumas pistas de reflexões concernentes às considerações quanto aos públicos, notadamente do lugar das comunidades culturais nos desafios das mudanças sociais. Trata-se bem de uma preocupação atual dos museus e das instituições similares, que elas sejam comunitárias ou patrimoniais. Essa nova configuração pode ser nomeada de novas concepções do papel social do museu e de sua ancoragem sobre o território e dentro das comunidades? Parece essencial refletir sobre a questão identitária, sendo central na definição do patrimônio, e o patrimônio como sendo uma noção e um processo central na definição e na constituição do museu.

## REFERÊNCIAS

ALLARD, M.; LAROUCHE, M.; MEUNIER, A.; THIBODEAU, P. *Guide de planification et d'évaluation des programmes éducatifs, lieux historiques et autres institutions muséales*. Montréal: Éditions Logiques, 1998.



ARPIN, R. *Notre patrimoine, un présent du passé*. Le Groupe conseil sur la politique du patrimoine culturel du Québec, nov. 2000.

BAUDRILLARD, J. *L'objet marginal – L'objet ancien; Le système marginal: la collection*. Le Système des objets. Paris: Gallimard, 1968.

BERGERON, Y. *Le système de classification et l'informatisation des collections: enjeux et déroutes*. Revue d'histoire de la culture matérielle 43. Ottawa: Musée national des sciences et de la technologie, 1996. p. 19-33.

BERNARD, L.; CAMPBELL, R.; GAUTHIER, R.; MCNICOLL, R. (Dir.). *Voir et nommer nos objets de collections, Dictionnaire descriptif et visuel d'objets présenté selon le Système de classification des collections historiques de Parcs Canada*. Ottawa/Québec: Parcs Canada, Patrimoine canadien, 1997. v. 1.

BERTAUX, D. *L'enquête et ses méthodes*. Le récit de vie. Paris: Colin, 2005.

BITGOOD, S. Évaluation des musées du point de vue de la conception sociale. In: SCHIELE, B. *Faire voir, faire savoir: la muséologie scientifique au présent*. Québec: Musée de la Civilisation, 1989. p. 87-106.

BUFFET, F. (Dir.). *Entre école et musée: le temps du partenariat culturel d'éducation*. Lyon: Presses universitaires de Lyon, 1998.

BUFFET, F. Entre école et musée: le temps du partenariat culturel éducatif? *Publics et Musées*, n. 7, p. 47-64, jan./juin 1995.

CHENHALL, R. *Nomenclature for Museum Cataloging*. A system for Classifying Man-Made Objects. Nashville: American Association for State and Local History, 1978.

DAVALLON, J. Tradition, mémoire, patrimoine. In: SCHIELE, B. (Dir.). *Patrimoine et identités*. Québec: Éditions Multimondes, 2002. p. 41-64.

JEUDY, H. *La machine patrimoniale*. Belval: Circé, 2008.

LANDRY, C. Émergence et développement du partenariat en Amérique du Nord. In: LANDRY, C.; SERRE, F. (Dir.). *École et entreprise vers quel partenariat?* Québec: Presses de l'Université du Québec, 1994. p. 7-27.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Québec. Direction de la recherche. *Portrait démographique des élèves de l'accueil et de la francisation, 1989-1990 à 1993-1994*. Document préparé par Guy Legault. Québec: Ministère de l'Éducation, 1995. 31 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Québec. Direction de la recherche. *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration: de 1994-1995 à 2003-2004*. Document préparé par Claudine Provencher. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006. 88 p.

MINISTÈRE DES RELATIONS AVEC LES CITOYENS ET IMMIGRATION. Québec. Direction de la population et de la recherche. *Population immigrée recensée au Québec et dans les régions en 2001: caractéristiques générales, Recensement de 2001: données*

ethnoculturelles. Document préparé par Gisèle Sainte-Marie. Québec: Ministère des Relations avec les citoyens et immigration, 2004. 136 p.

MONTPETIT, R. Tradition, mémoire, patrimoine. In: SCHIELE, B. (Dir.). *Patrimoine et identités*. Québec: Éditions Multimondes, 2002. p. 77-117.

POULOT, D. *Patrimoine et modernité*. Paris: L'Harmattan, 1998.

POULOT, D. *Patrimoine et musées, L'institution de la culture*. Paris: Hachette, 2001.

RAUTENBERG, M. Comment s'inventent de nouveaux patrimoines: usages sociaux, pratiques institutionnelles et politiques publiques en savoie. *Nouveaux regards sur le patrimoine*, n. 1, p. 19-40, 2003.

SCHIELE, B. Les trois temps du patrimoine. In: SCHIELE, B. (Dir.). *Patrimoine et identités*. Québec: Éditions Multimondes, 2002. p. 215-248.

SCREVEN, C. G. Uses of evaluation before, during and after exhibit design. *ILVS Review: A Journal of Visitor Behaviour*, v. 1, n. 2, p. 36-67, 1990.

SHETTEL, H.; BITGOOD, S. Les pratiques de l'évaluation des expositions: quelques études de cas. *Publics et Musées*, n. 4, p. 9-25, 2002.

TURGEON, L. *Patrimoines métissés*. Contextes coloniaux et postcoloniaux. Paris et Québec: Éditions de la Maison des sciences de l'homme et Presses de l'Université Laval, 2003.

VADEBONCŒUR, G. *La relation entre les agents d'éducation scolaire et les agents d'éducation muséale dans le cadre d'une collaboration entre le musée et l'école*. 238 p. Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation. Montréal: Université du Québec, 2003. Disponible en: <<http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/index.htm>>. Site consulté en: 2008.

Texto recebido em 24 de novembro de 2015.

Texto aprovado em 30 de novembro de 2015.

