UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes
Programa de Pós-Graduação em Arte
Mestrado

Crianças, Museus e Formação de Público em São Paulo

Paula Hilst Selli

Dissertação submetida à UNESP como requisito parcial exigido pelo Programa de Pós-Graduação em Artes, área de concentração em Artes Visuais, linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem da Arte, sob a orientação da Profª. Dra. Rejane Galvão Coutinho para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientadora: Profª. Dra. Rejane Galvão Coutinho

São Paulo
2011

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do

Instituto de Artes da UNESP

Selli, Paula Hilst, 1977-

S467c Crianças, museus e formação de público em São Paulo / Paula Hilst Selli - São Paulo : [s.n.], 2011.
249 f. : il.

Bibliografia
Orientador: Profa. Dra. Rejane Galvão Coutinho
Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes.

1.Museus – aspectos educacionais. 2. Arte-educação. 3.Educação Infantil. I. Coutinho, Rejane Galvão. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

Dedico este trabalho à **Radha,** *nossa doce pit bull (in memorian), que esteve conosco durante tantos anos e se foi há poucos meses, encerrando uma fase feliz e intensa de nossas vidas. Dedico também a* **Uther***, nosso lindo filhote de dogue alemão que chega para anunciar o início de uma nova fase, que, esperamos, seja tão intensa e feliz quanto a anterior, mas cheia de desafios novos.*

Agradecimentos

Muita gente colaborou e esteve ao meu lado para que eu chegasse até aqui. Obrigada pelo apoio e carinho de todos que passaram pela minha vida nos últimos anos. Meus agradecimentos especiais:

aos Alunos da graduação do BLAV – Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais, que me permitiram compartilhar com eles uma de suas disciplinas e discutir o meu projeto de pesquisa, logo no seu início;

a todos os amigos (e amigos de amigos) que me indicaram bibliografia, textos tão interessantes que ajudaram neste trabalho e prometeram muitas outras leituras para o futuro;

aos amigos que leram partes do meu texto e contribuíram com as primeiras revisões, antes da qualificação. À Débora Olivia Vieira pela atenção e pelo serviço de revisão deste texto;

aos gestores e colegas dos dois empregos que tive durante o mestrado, pela compreensão e maleabilidade com os meus horários, sem as quais não seria possível chegar até aqui;

aos colegas de mestrado, por dividirem comigo esta jornada, por vezes tão solitária. Pelas dúvidas, receios, satisfações e conversas que tivemos juntos. Aos colegas da turma de seminários pelo carinho e bom humor de todas as semanas e especialmente à Camila Lia e à Eliana Pereira por compartilharem comigo em todos os momentos;

às crianças que participaram da pesquisa, com suas falas incisivas, doces, bem humoradas. Um agradecimento especial por aceitarem partilhar comigo suas opiniões e experiências sobre os museus e por tornarem esta pesquisa não só possível, mas prazerosa. E aos pais das crianças que autorizaram sua participação, confiando em meu trabalho.

à diretora Lilian Andrade, à coordenadora Vanessa Aguilera e às professoras Lilian e Irandete da EE Artur Sabóia; à diretora Marina Passos, à coordenadora Maria Helena Berti e professora Maria Lúcia da EMEF Eurico Gaspar Dutra; à Fátima Avelar, à Irmã Mônica e às professoras do Instituto de Educação Beatíssima Virgem Maria; à Comissão Interna de professores e à professora Gláucia do Colégio Waldorf Micael de São Paulo, por permitirem que eu entrasse em sua rotina escolar e realizasse esta pesquisa. Um agradecimento especial à professora Glaucia de Castro, do Colégio Waldorf Micael de São Paulo, por

acreditar em meu trabalho mesmo sem me conhecer e trabalhar junto aos pais e à escola para que houvesse tantas autorizações;

à minha irmã Luciana, pela ajuda fundamental com a pesquisa de campo, tanto nos contatos iniciais com uma das escolas quanto na execução em duas delas;

aos profissionais dos museus: Paulista, Zoologia, Língua Portuguesa, Lasar Segall, Pinacoteca do Estado e Museu da Cidade que gentilmente colaboraram com dados, percepções e disponibilização de pesquisas para este trabalho. Aos professores que concordaram em oferecer seus depoimentos acerca do Programa Cultura é Currículo; e aos funcionários da Secretaria de Estado da Educação, Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida e Fundação para o Desenvolvimento da Educação que forneceram informações e tiraram dúvidas sempre que necessário;

à Denise Grinspum, pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação e pelo interesse em saber como caminhava a pesquisa;

à Professora Luiza Christov, pelo carinho e atenção, mas principalmente por nos dizer que o mais importante para quem quer escrever é ter algo a dizer;

à minha mãe, pela contribuição com a leitura de alguns de meus textos antes da qualificação, mas principalmente por ter me ensinado que para alcançar algo é preciso trabalhar duro;

ao meu marido, por estar sempre ao meu lado, por ajudar a fazer de nossa casa uma casa de estudantes e dividir comigo as inquietações da vida acadêmica;

às minhas irmãs bandeirantes que compreenderam minha ausência e fizeram eu me sentir querida, mesmo distante;

à Professora Rejane Coutinho, pela orientação que foi ao mesmo tempo firme, questionadora e emancipadora, pela comunicação rápida nos muitos e-mails e, principalmente, pela paciência para lidar com a minha personalidade teimosa e apegada. Obrigada por acreditar e questionar meu projeto.

RESUMO

Esta pesquisa parte de uma investigação sobre a relação entre crianças e museus na cidade de São Paulo para, a partir dos dados coletados, refletir sobre o acesso a museus e instituições culturais e a formação de público.

Participaram da pesquisa crianças com cerca de nove anos de idade de quatro diferentes escolas da cidade de São Paulo, representantes da rede pública e particular. O instrumento de pesquisa envolveu um jogo, uma roda de conversa e um desenho. A partir das respostas das crianças pode-se averiguar se elas conhecem ou não essas instituições, se costumam frequentá-las e quem são os principais intermediadores dessa relação entre crianças e museus. As crianças também revelaram, através de diferentes tópicos, como percebem essas instituições e deram suas opiniões sobre acervo, finalidade e acesso ao museu. Dessa forma, se colocaram como público que são.

A partir das falas das crianças, da contribuição de diversos autores e de outras pesquisas (Almeida, A. M.; Barbosa, A. M.; Botelho, I.; Bourdieu, P.; Falk, J.; Flores, C.; Ganzer, A.; Grinspum, D.; Hood, M.; Meneses, U. B.; Leite, M. I.; Santos, M. C.; Studart, D. e outros) pudemos refletir sobre as representações de museu que permeiam o universo infantil e sobre o acesso desta parcela da população aos bens culturais. As falas das crianças serviram, portanto, como ponto de partida para pensar um museu mais aberto e participativo para todos.

Palavras-chave: museu, criança, acesso, público

ABSTRACT

This research begins with an investigation about the relationship between children and museums in the city of Sao Paulo, in order to reflect upon museum and cultural institutions accessibility as well as generation of audience.

Children taking part in this research were about 9 years old and attending 4 different schools, both private and public. The research instrument comprised a game, a debate and a drawing. From de children's answers we can verify if they know or if they don't know the museum, if they tend to frequent that and who the main intermediaries are in this relationship between children and museums. Children still reveal, through different topics, how they perceive those institutions and they gave their opinion about collection, purpose and access to the museum.

From the children's speech, as well as many authors' contribution and other surveys (Almeida, A. M.; Barbosa, A. M.; Botelho, I.; Bourdieu, P.; Falk, J.; Flores, C.; Ganzer, A.; Grinspum, D.; Hood, M.; Meneses, U. B.; Leite, M. I.; Santos, M. C.; Studart, D. and others), we were able to reflect upon the museum's representations that permeate the child's universe and about this portion of the population's access to cultural heritage. The children's speech was, therefore, a starting point to envision a more open and participatory museum for all.

Key words: museum, child, access, audience

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Lista de Figuras

Figura 1: Desenho de S06..... 15
Figura 2: Desenho de B24 32
Figura 3: Desenho de M17 34
Figura 4: Desenho de D11 37
Figura 5: Desenho de B04 39
Figura 6: Desenho de D07..... 42
Figura 7: Desenho de M07 47
Figura 8: Desenho de B26 51
Figura 9: Desenho de B08 60
Figura 10: Desenho de D15 62
Figura 11: Desenho de B03 65
Figura 12: Desenho de M12 74
Figura 13: Desenho de D02 85
Figura 14: Cartaz com as normas encontrado no Museu Paulista 93
Figura 15: Imagens comparativas Museu Paulista: Desenhos de D19 e S04 e fotografia.. 105
Figura 16: Desenhos de B06 e S23 131
Figura 17: Desenho de M03 131
Figura 18: Desenhos de M11 e M16 131
Figura 19: Desenho de M15 151
Figura 20 – Desenho de D12 153
Figura 21 – Desenho de M02 189
Figura 22 – Desenho de B25 214
Figura 23 – Desenho de D24 231

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Conhecimento dos museus 89
Gráfico 2: Quantidade de visitas 89
Gráfico 3: Motivos para gostar de ir ao museu 95
Gráfico 4: Intermediadores por escola 99
Gráfico 5: Número de assuntos abordados na descrição do museu 108
Gráfico 6: Abordagens de descrição por escola 109
Gráfico 7: Finalidades do museu – temas por escola 115

Gráfico 8: Finalidades do museu – verbos 116
Gráfico 9: Finalidades do museu – grupos de verbos 117
Gráfico 10: Motivações para a visita – temas por escola 121
Gráfico 11: Motivações para a visita – verbos 122
Gráfico 12: Conteúdo do museu nas respostas escritas 128
Gráfico 13: Conteúdo do museu nos desenhos 129
Gráfico 14: Acesso 134
Gráfico 15: Motivos do Acesso 135
Gráfico 16: Motivos do Não-Acesso 135
Gráfico 17: Esquema gráfico motivações de visita por J. Falk 186

Lista de Tabelas

Tabela 1: Descrição do museu – categorias de respostas 112
Tabela 2: Relação entre as questões 5, 6, 7 e 9 123
Tabela 3: Informações sobre o Programa Cultura é Currículo 205

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AAE– Área de Ação Educativa (Museu Lasar Segall)
Art. - Artigo
BLAV – Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais
CAM – Clube dos Artistas Modernos
CEU – Centro Educacional Unificado
C.F. – Constituição Federal
DBAE – Discipline Based Art Education
DC – Diário de Campo
DEMU/IPHAN – Departamento de Museus e Centros Culturais do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
EE – Escola Estadual
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
FAEB – Federação dos Arte Educadores do Brasil
FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FNPM – Fundação Nacional Pró-Memória
FUMCAD - Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus
IHGSP – Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo
MAC – Museu de Arte Contemporânea
MAM – Museu de Arte Moderna
MARGS – Museu de Arte do Rio Grande do Sul
MASP – Museu de Arte de São Paulo
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MinC – Ministério da Cultura
MLP – Museu da Língua Portuguesa
MP – Museu Paulista
MZ – Museu de Zoologia
OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
P.L. – Projeto de Lei
ProAC – Programa de Ação Cultural
PRONAC – Programa Nacional de Apoio à Cultura
REM – Rede de Educadores de Museus

SBM – Sistema Brasileiro de Museus

SEC/PR – Secretaria da Cultura da Presidência da República

SESC – Serviço Social do Comércio

SFC – Sistema Federal de Cultura

SMPED – Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida

SPHAN – Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

SPTrans – São Paulo Transportes

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução 15
Contextualização geral do campo de pesquisa: A cidade de São Paulo 22
Metodologia de Pesquisa 25
Jogo de Perguntas 27
Roda de Conversa 27
Desenho 27
Perguntas e estratégias de adequação 28
Recursos materiais necessários 29
Métodos de Análise 29

I - Uma história sobre o acesso: contextualização 32
1.1 Notas sobre o período colonial 34
1.2 A curta monarquia brasileira 37
1.3 Primeira República 39
1.4 Anos 1920 a 1960: modernismo, expansão e desenvolvimento dos museus e a formalização da relação com a escola 42
1.5 Décadas de 1970 e 1980 – novas experiências 47
1.6 Anos 1990 até hoje 51
1.6.1 Lei Rouanet 52
1.6.2 A educação e a arte educação nos anos 1990 53
1.6.3 Os museus e as instituições culturais - seus serviços e públicos 54
1.6.4 Mais articulações e políticas 57
1.6.5 O público 59

II – O que as crianças dizem 60
2.1 Apresentação do instrumental da pesquisa de campo 62
2.2 Descrição do recorte de campo – as escolas e turmas 65
2.2.1 EE Artur Sabóia 67
2.2.2 EMEF Eurico Gaspar Dutra 69
2.2.3 Colégio Beatíssima 70
2.2.4 Colégio Waldorf Micael de São Paulo 71
2.3 Impressões do dia-a-dia do campo 74
2.3.1 Entrada nas escolas – contato inicial 75
2.3.2 Contato inicial com as crianças 76
2.3.3 Autorizações 77

2.3.4 Os dias de pesquisa 78
2.3.5 Dificuldades encontradas 82
2.4 O que as crianças disseram 85
2.4.1 A criança e o museu 86
2.4.1.1 Caso 1 – Não gosto porque não conheço 90
2.4.1.2 Caso 2 – O museu é interessante, mas é chato 91
2.4.1.3 Mas eles gostam do museu 95
2.4.2 Os intermediadores 97
2.4.3 Qual museu? 101
2.4.4 Como é o museu? 106
2.4.4.1 Descrição do espaço museológico 107
2.4.4.2 Finalidade do museu – ou para que ele serve 113
2.4.4.3 Atrativos do museu – As pessoas vão ao museu para quê? 119
2.4.4.4 Análise/Comparação das respostas 123
2.4.4.5 Acervo 124
2.4.5 Acesso 132
2.4.5.1 Rodas de conversa e a questão do acesso 136
2.4.5.2 O museu é bom 143
2.4.5.3 O museu é publico 144
2.4.5.4 Crianças pequenas não podem entrar 145
2.4.5.5 Ladrão não pode entrar 147
2.4.5.6 “Ser barrado” 148
2.4.5.7 A questão socioeconômica 148

III - Acesso e Formação de Público: Outras Reflexões 151
3.1 A partir da pesquisa de campo 153
3.1.1 Representações de museu 154
3.1.2 Museu e infância 163
3.1.2.1 A criança e o museu, os museus das crianças ou a criança no museu? Outras vozes. 164
3.1.2.2 Os museus pelas crianças (ou espaço de descoberta) 167
3.1.2.3 A escola e a família na relação entre criança e museu 169
3.1.3 Refletindo sobre o acesso 174
3.2 Ações para a formação de público em São Paulo 189
3.2.1 Políticas públicas e privadas dos últimos anos 190
3.2.1.1 Legislação 190
3.2.1.2 Algumas ações em museus 192

3.2.1.3 Algumas ações governamentais 195
3.2.2 Uma experiência recente em São Paulo: Reflexões a respeito do Programa Cultura é Currículo 198
3.2.2.1 O Programa segundo os documentos oficiais 199
3.2.2.2 O dia-a-dia do projeto: números e declarações 203
3.2.2.3 Três anos de projeto e as percepções de mudança 210
3.2.2.4 Para continuar pensando 213

Considerações Finais 214
Referências Bibliográficas 220
Anexos 231
Anexo A – Modelo de ficha de pergunta em branco 232
Anexo B – Exemplo de ficha de pergunta preenchida 233
Anexo C – Transcrições de alguns áudios na íntegra 234

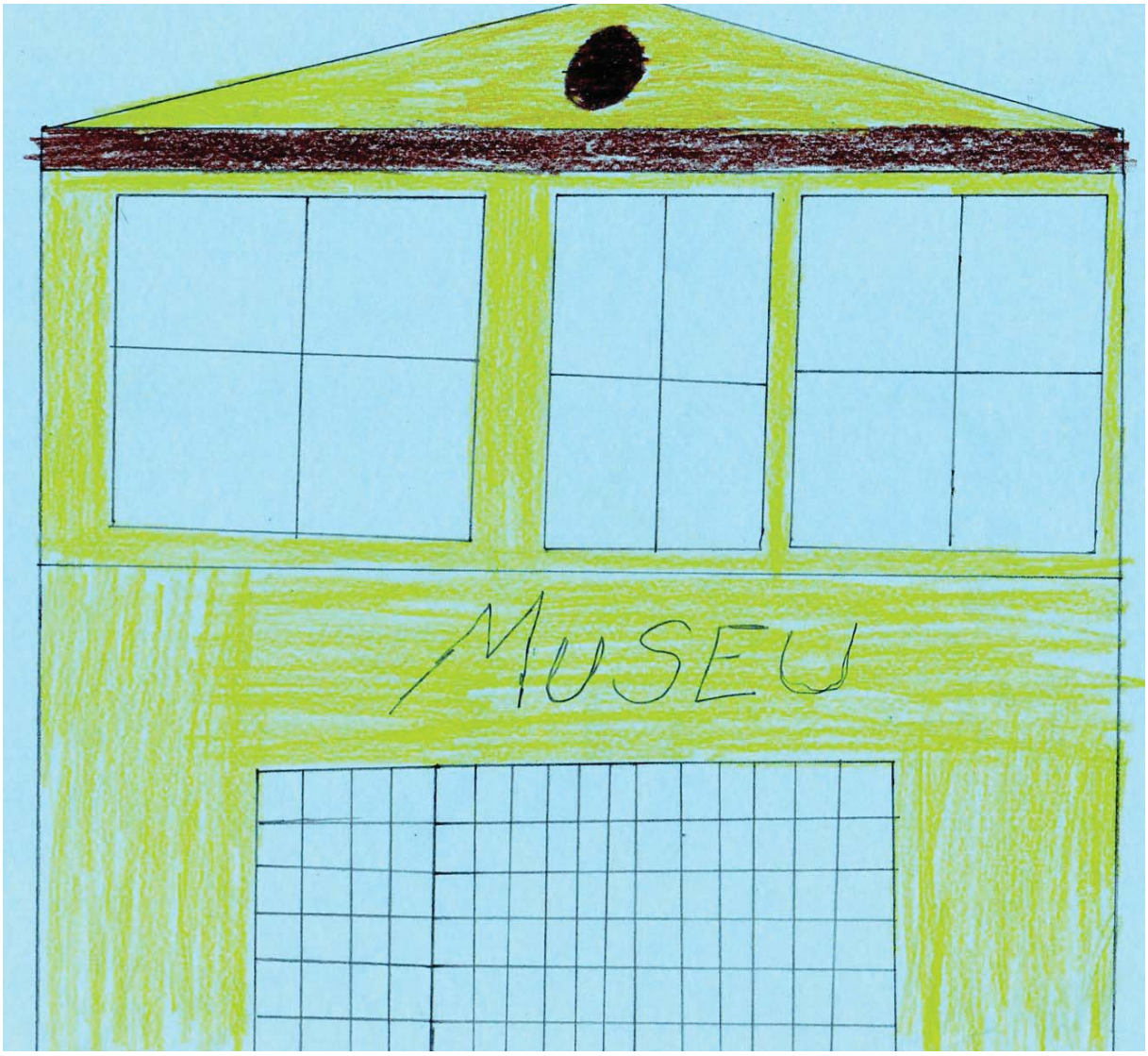


Figura 1

Introdução

O ponto de partida para esta pesquisa foi a confluência de questões até então dispersas, presentes na minha infância, formação e realidade profissional. Desde quando consigo me lembrar, sempre gostei de museus. Fossem eles de arte, história, ciência ou qualquer outro, sempre me senti à vontade dentro deles, atraída pelos objetos, movida por uma curiosidade inata pelas coisas. Isso me fazia perguntar por que muitas pessoas não se sentiam à vontade para frequentar esses locais.

Tive uma infância criativa, em casa sempre fomos estimulados à descoberta, às atividades artísticas e imaginativas. Minha relação com os museus durante a infância estava ligada, principalmente, às viagens que fazíamos em família, quando visitávamos os museus e casas de memória locais. Da cidade de São Paulo, não trago muitas lembranças de museus visitados durante a infância, mas lembro de contatos com exposições de arte menores em instituições particulares, da ida à Bienal, e dos museus da aeronáutica e do folclore no Parque do Ibirapuera, os quais eu adorava.

Minha escolha para o vestibular refletiu essa ligação com a arte e, em 1996, ingressei no curso de Artes Plásticas da USP. Durante o curso, além das disciplinas sobre arte e comunicação, travei contato pela primeira vez com o universo da Educação por meio das disciplinas da licenciatura, e me encantei. Meu novo interesse também estava ligado ao trabalho voluntário com crianças que eu iniciara na mesma época em uma instituição não-formal de educação, trabalho que desempenhei por mais de dez anos. Começavam então os primeiros questionamentos sobre a natureza, papel e relações da educação formal e não formal.

Sobre minha relação com a educação não-formal, é relevante registrar que participo, desde os 12 anos de idade, do Movimento Bandeirante, um movimento para a educação de crianças e jovens de amplitude internacional e que completou em 2010 cem anos de existência. Ao completar 18 anos, deixei de ser participante e passei à condição de educadora nessa instituição, trabalhando por treze anos consecutivos com um grupo de crianças (nesse caso apenas meninas) de 9 a 12 anos de idade. A partir da minha experiência como bandeirante, e depois coordenadora, pude construir boa parte de meu referencial sobre infância, educação e valores que colaboraram com o que sou hoje pessoal e profissionalmente.

Como coordenadora bandeirante ainda tive oportunidade de vivenciar situações nas quais trabalhei com o crescimento individual e do grupo, capacitação para a liderança de crianças e jovens, treinamento de educadores, organização de eventos educativos e desenvolvimento institucional. Todo esse conjunto me possibilitou um primeiro contato bastante rico com a educação não formal e com o que ela representa.

No campo profissional, após ter trabalhado com restauro dentro de museu[1] e como professora de artes nas redes estadual e municipal, além de outras atividades, comecei a trabalhar no final de 2005 em uma instituição cultural que contém museu e exposições variadas[2], onde realizei trabalhos na área educativa e administrativa. Nesse novo contexto a questão inicial de por que essas instituições não compõem, geralmente, opção de lazer (e prazer) para a maioria da população retornou com renovada força.

Como profissional apaixonada pela educação, reflito sobre essas questões e sou levada a supor (talvez orientada por minhas experiências) que essa formação de público de museus está intimamente ligada à infância e à experiência construída nessa fase.

Será que as crianças hoje frequentam museus? Como? Com quem? O que será que elas pensam ou imaginam acerca desses espaços? Será que nesses ambientes são estimuladas à construção do conhecimento? As crianças são protagonistas ou figurantes das ações educativas?

A partir desses questionamentos, pensando nas crianças e nos museus, e em como são formados os públicos para museus e instituições culturais na cidade de São Paulo, decidi investigar. Como as crianças vêem o museu? Será que podemos refletir a respeito da formação de público desses espaços a partir das falas de crianças sobre os museus? Como as crianças e os museus se relacionam? Eis a origem e proposta desta pesquisa.

O objetivo desta pesquisa é, portanto, investigar o que as crianças pensam a respeito dos museus e como se relacionam com eles, para refletir sobre o acesso e a formação de público de museus e instituições culturais na cidade de São Paulo.

Para ajudar a responder esse objetivo geral, desmembrei-o em quatro questões específicas:

- Investigar se a criança tem acesso aos museus. Como esse acesso se dá e através de quem.
- Investigar qual é o papel que o Museu assume hoje na vida e no imaginário infantil.
- Levantar quem são os principais responsáveis por intermediar hoje esse contato entre as crianças e o museu.
- Relacionar as respostas encontradas para as questões acima com documentos oficiais e estudos históricos, problematizando as diferentes responsabilidades no acesso a bens culturais e a realidade atual.

[1] Durante a graduação tive uma bolsa-trabalho no setor de conservação e restauro do Museu Paulista. Essa bolsa durou dois anos, e as habilidades que adquiri durante esta experiência me possibilitaram voltar mais tarde ao museu como prestadora de serviços. Durante seis meses trabalhei na equipe de restauro de determinadas peças de mobiliário do Museu Republicano da Convenção de Itu. Além disso, também fiz alguns trabalhos particulares na área.

[2] Caixa Cultural São Paulo – Caixa Econômica Federal

Em nosso dia-a-dia nas instituições culturais, percebemos como o nosso público, em sua maioria, é escolar ou escolarizado. Quando digo escolar me refiro aos estudantes do ensino fundamental, médio ou superior que frequentam as exposições quase sempre junto às escolas/faculdades ou por demanda das mesmas, para realização de um trabalho ou para contabilizar horas de atividades complementares. Ao usar o termo escolarizado, me refiro ao grau de escolaridade dos visitantes espontâneos, em sua maioria, portadores de diplomas de cursos superiores.

Para fundamentar o que observo na prática e justificar o início dos trabalhos, examinei duas pesquisas de público que, por suas características, se complementam: a pesquisa coordenada por Pierre Bourdieu e Alain Darbel nos museus europeus na década de 1960 e a pesquisa de entorno realizada pela Pinacoteca do Estado no ano de 2007 em São Paulo[3].

Digo que essas pesquisas se complementam, pois a primeira trata de um trabalho de largo reconhecimento, que buscou identificar o perfil do público dos museus na Europa e, embora tenha sido realizada há mais de 40 anos e em um contexto diverso, nos traz considerações profundamente relevantes. Já a segunda pesquisa nos coloca em contato direto com a nossa realidade pela data (2007) e local (São Paulo). Discute uma das grandes questões dos dias atuais buscando o perfil dos que estão ao redor do museu sem, contudo, estar dentro dele, e os motivos do não acesso.

Segundo Bourdieu (2007, p. 37) “a frequência dos museus – que aumenta consideravelmente à medida que o nível de instrução é mais elevado – corresponde a um modo de ser, quase exclusivo, das classes cultas.”

Na pesquisa realizada nos museus franceses em 1964 e 1965, Bourdieu e Darbel constataram que 55% dos visitantes eram, no mínimo, titulares do vestibular (2007). Em outra pesquisa realizada na Pinacoteca (2002, apud PINACOTECA, 2007 p. 13), constatou-se que 56% dos visitantes desse museu haviam concluído o ensino superior. Por outro lado, a pesquisa realizada nos arredores do museu em 2007 pôde avaliar que das pessoas entrevistadas apenas 11% afirmaram ter superior completo, ao mesmo tempo em que, mesmo passando pela região uma ou mais vezes por semana (em 97% dos casos), apenas 19% já havia entrado nesse museu (PINACOTECA, 2007).

[3] PINACOTECA – Núcleo de Ação Educativa. **Expectativas e percepções em relação à Pinacoteca 2007**: Pesquisa de público de entorno. São Paulo, Pinacoteca, 2007. Tomei contato com esta pesquisa ao participar do Seminário “Expografia e Educação em Questão” no Museu da Energia em 2008 na qual foi apresentada. Em seguida solicitei à Pinacoteca acesso à pesquisa, para fins acadêmicos, o que me foi gentilmente concedido.

Esses números nos indicam o quão antigo, atual e concreto é o problema do acesso à cultura em nossa sociedade. Hoje, quarenta anos depois, as palavras de Bourdieu não poderiam ser mais atuais:

> Se as mais inovadoras formas de arte se oferecem, inicialmente, apenas a alguns virtuoses é porque elas exigem a aptidão para romper com todos os códigos, a começar evidentemente pelo código da existência cotidiana, e porque essa aptidão se adquire não só através da visita assídua a obras que exigem códigos diferentes, mas também através da experiência da história da arte, como sucessão de rupturas com os códigos estabelecidos. (2007, p. 78)

> [...] nossa sociedade oferece a todos a possibilidade pura de tirar proveito das obras expostas nos museus, ocorre que somente alguns têm a possibilidade real de concretizá-la. Considerando que a aspiração à prática cultural varia como a prática cultural e que a 'necessidade cultural' reduplica à medida que esta é satisfeita, a falta de prática é acompanhada pela ausência do sentimento dessa privação [...] (idem, p. 69)

A partir das considerações de Fusari e Ferraz (1992) pude concluir que a capacidade de apreciação artística é construída aos poucos ao longo do tempo, do contexto histórico-social e da educação do espectador. Deve ser desenvolvida, não é de maneira nenhuma uma característica inata ou espontânea. Além dos já conhecidos fatores sociais de exclusão, é possível que a falta de práticas educativas adequadas durante sua formação, também seja responsável por respostas que indicam o distanciamento e desconforto da população em relação aos museus, como vemos abaixo:

"Esse palácio não foi feito para o povo e isso não mudou" – reflexão ouvida no palácio de Versalhes na década de 1960 (BOURDIEU; DARBEL, 2007, p. 84)

"Só vejo gravatinha lá dentro, nunca vi ninguém do povão entrar, é meio restrito" – resposta à questão "Por que não pode entrar?" da pesquisa realizada pela Pinacoteca nos arredores do museu (2007, p. 69).

De onde vêm esses conceitos sobre museus? Quem os reforça e quem os repassa? Até que ponto os próprios museus colaboram (ou lutam contra) a manutenção dessas definições?

Todos os dias, em meu trabalho, convivia com a dificuldade que temos, como profissionais de museus e instituições culturais, de trazer uma maior parcela da população para dentro. As exposições, concertos e palestras que não tinham o público que gostaríamos (em quantidade ou mesmo diversidade) me preocupavam.

Em discussões com educadores de outras instituições percebi que essa é uma realidade de todos os lugares, e uma inquietação de muitos educadores. As direções das instituições desejam aumentar a quantidade de público atendido. Nós, como educadores, queremos também estender esse atendimento, desde que o possamos fazer com qualidade. Assim, entre as dificuldades sentidas na população que não chega ao museu e as pressões

hierárquicas que sofremos em nossas instituições, muitas vezes nos perdemos em ações secundárias como o oferecimento de ônibus gratuito, por exemplo. Essas situações muitas vezes extrapolam os limites da simples parceria com outras instâncias educacionais e refletem uma clara inversão de responsabilidades. Não sou contra a disponibilização de transporte ou lanche pelos museus, nem contra as ações que possam vir a facilitar o acesso de todas as parcelas da população às instituições culturais. Apenas penso que essas ações devam ser refletidas: por que e para que realmente as fazemos? Os resultados obtidos são os que esperávamos?

Rejane Coutinho (2009) nos chama a atenção para o perigo de que as próprias práticas de mediação cultural possam aprofundar a distância entre o público leigo e a instituição, fazendo com que esse público não se perceba pertencente àquela instituição. Isso pode acontecer, segundo a autora, com a manutenção de posturas e discursos elitizados e, nesse caso, não é o fornecimento de ônibus que sanará o problema. Nós, educadores de museus, vivemos e trabalhamos em um ambiente limitado pelas questões políticas de um lado e sociais do outro, sempre entre a cultura que recebemos e a cultura com a qual gostaríamos de dialogar. Sem uma consciência e um alerta constante para esses conflitos, é quase certo que caiamos numa prática reprodutora e impensada do que recebemos outrora, por isso a importância dessa reflexão.

Ainda assim, em busca de aproximar a instituição museológica da população, já surgiram várias iniciativas, frutos do interesse de educadores de museus ou de sala de aula. No final da década de 1980, Ana Mae Barbosa, como diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP), pensava, junto à sua equipe, a política cultural do museu. Elaborou, e colocou em prática, ações que buscavam ampliar o público do museu: projetos como “Arte e Minoria” e “Estética das Massas” focavam o diálogo entre instituição e público a partir dos universos estéticos de populações comumente excluídas da cultura formal, trazendo suas produções, e assim aspectos de suas vidas, para dentro do museu. O MAC foi pioneiro nesse tipo de ação e já naquela época percebera a importância do sentimento de pertencimento para a formação de um público verdadeiro, que ultrapassasse os limites das ações pontuais. Ações como essas, e outras que desafiavam a frieza da arquitetura[4], merecem destaque como forma de sair do lugar estabelecido e chegar até o outro, aquele que não consegue chegar até nós (museus). (BARBOSA, 1990)

[4] Em outro projeto da mesma época a equipe do MAC-USP ultrapassou os limites das paredes do museu espalhando pequenas obras pela Praça do Relógio, na Cidade Universitária, estas obras formavam um caminho que levava até o museu, e convidava o público a entrar. Este trabalho foi muito interessante pela possibilidade de quebra das barreiras arquitetônicas que separavam o público dos arredores do público do museu. (Barbosa, 1990).

Hoje, em São Paulo, museus e instituições culturais apresentam diversas ações com o objetivo de atrair uma parcela mais expressiva da população e estender o acesso aos bens culturais a todos. Podemos observar o crescimento dos setores educativos dos museus e a diversificação das atividades oferecidas. Cursos e atrações que buscam um público específico como professores, idosos ou adolescentes e a adaptação de alguns espaços e acervos para recebimento de deficientes são exemplos que vão além da simples gratuidade de entrada e transporte. A divulgação das ações educativas também tem ganhado destaque, apresentando-se muitas vezes separada da programação geral das instituições, com material gráfico próprio.

Chamo a atenção também para os programas educativos da Pinacoteca do Estado, que tem se consolidado como exemplo na área. Em seu planejamento existem equipes e ações específicas para a inclusão sócio cultural, o atendimento a pessoas com deficiência, e o trabalho com o próprio corpo funcional do museu, entre outras. No Museu Lasar Segall as atividades do Programa Museu-Família procuram estimular a visita ao museu como um programa familiar, um espaço de aprendizagem para ser desfrutado no momento de lazer. Iniciativas como estas mostram que a preocupação em estender esse acesso é uma constante nas instituições culturais paulistanas e, em casos como estes, ainda demonstram como isso pode ser feito com qualidade.

Reuni todos esses exemplos para demonstrar como a questão da ampliação do acesso aos bens culturais tem sido foco de anseios, discussões e ações nos últimos tempos e como, principalmente, ainda necessita de reflexões cuidadosas e medidas concretas, pautadas nessas reflexões.

Acredito que a formação e as práticas da infância são fundamentais para o adulto que será formado. Que a criança habituada a visitar museus pode desenvolver maior afinidade com essas instituições, aprendendo a explorar seus produtos e espaços, e saber buscar ali o que procura. Percebo isso na clara diferença entre os grupos de crianças que visitam frequentemente instituições culturais e aqueles que nunca ou raramente as visitam. A naturalidade e rica exploração das primeiras contra as atitudes condicionadas ou desordenadas das segundas.

Penso que essas práticas, se comuns na infância, podem refletir, de alguma forma, nas práticas da vida adulta. Que provavelmente uma criança habituada ao espaço e linguagens museológicas tem uma maior chance de tornar-se um frequentador de museus quando adulto, e transmitir esse hábito a outros. Para refletir sobre essa relação entre a criança e o museu hoje em São Paulo é que proponho esta investigação.

Atualmente, no âmbito acadêmico, presenciamos uma ebulição de novas pesquisas na área de arte/educação. Os novos cursos de pós-graduação existentes e suas linhas de

pesquisa permitiram a realização de um grande número de trabalhos e o tema da educação em museus está cada vez mais presente, respondendo a uma forte necessidade dos profissionais da área que anseiam por respostas aos questionamentos de seu dia-a-dia.

Ao fazer levantamento bibliográfico por ocasião do início deste projeto, tive conhecimento de várias pesquisas na área de educação em museus (RIZZI, 2000; GRINSPUM, 2000; LEITE e OSTETTO, 2005; KOPTCKE, LOPES e PEREIRA, 2007, etc.). Quase todas foram realizadas a partir do ponto de vista do museu ou da escola. Nesse levantamento encontrei poucas pesquisas que partissem do ponto de vista da criança, trazendo suas falas a respeito do museu (FLORES, 2007 e GANZER, 2007). Ainda assim, essas pesquisas foram realizadas em realidades específicas em outros estados brasileiros[5]. As pesquisas sobre público não costumam contemplar o universo infantil, nem mesmo trazer as falas das crianças para a discussão acerca do acesso aos museus.

Esta pesquisa traz a voz da criança para refletir sobre as representações de museus e sobre a formação de público. Buscou-se, a partir delas, traçar reflexões que contribuíssem para o conhecimento que vem se formando nessa área.

Além disso, acredito que os resultados desta pesquisa nos possibilitam um maior entendimento sobre o acesso a bens culturais na infância – como se dá esse acesso: qual o papel dos pais, qual o papel da escola, qual o papel do governo, da sociedade e das próprias instituições culturais.

Por fim, espero que esses dados possam nos apontar possíveis caminhos para garantir em um futuro próximo um museu mais aberto, presente e prazeroso na vida de adultos e crianças.

Contextualização geral do campo de pesquisa: A cidade de São Paulo

O município de São Paulo contava em 2000 (SÃO PAULO [MUNICÍPIO],[6]), com um total de 10.434.252 habitantes, sendo que cerca de dois milhões e meio eram de crianças e adolescentes até 14 anos de idade. O mesmo município contava, no ano de 2010, com 2.479 escolas que ofereciam o Ciclo I do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) entre públicas e privadas. Estavam matriculados em junho desse ano nesse ciclo um total de 781.110 alunos. (SÃO PAULO [ESTADO], 2010, b) [7]

São Paulo também conta com uma ampla rede de museus e instituições culturais que oferecem exposições, o que reflete a concentração destas instituições na região

[5] Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul respectivamente.
[6] Histórico Demográfico do Município de São Paulo Disponível em: <http://sempla.prefeitura.sp.gov.br/historico/tabelas.php> Acesso em:29 jul. 2010
[7] Central de Atendimento – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

sudeste do país. De acordo com o Cadastro Nacional de Museus são 133 instituições desse tipo cadastradas somente no município de São Paulo, excluindo-se municípios vizinhos[8].

A cidade conta com grandes e pequenos museus, de tipologias de acervo e atividades variadas. Para falar um pouco da visitação de museus na cidade de São Paulo trago como exemplo quatro instituições representativas que aceitaram colaborar com seus dados para esta pesquisa, a saber: o Museu da Língua Portuguesa - MLP, a Pinacoteca do Estado, o Museu Paulista da USP - MP e o Museu de Zoologia da USP - MZ.

Enquanto o Museu da Língua Portuguesa teve, no ano de 2009, mais de 380 mil visitantes, no Museu Paulista foram contabilizados cerca de 280 mil e na Pinacoteca por volta de 480 mil [9]. No Museu de Zoologia, o mais modesto dos quatro, esse número ficou por volta de 70 mil pessoas. Apesar de apresentarem grandes números de visitantes, com exceção do Museu de Zoologia, o número de estudantes atendidos representa uma parcela modesta em relação aos totais de cada museu.

Embora a cidade de São Paulo conte com uma ampla rede de museus, alguns de grande porte, as pesquisas de público[10] apontam que a visitação continua restrita a algumas parcelas da população, normalmente os mais jovens, escolarizados e ricos. Pelo contato que temos como educadores de museus com alunos da rede pública de educação, percebemos que muitos chegam pela primeira vez ao museu na adolescência por meio da escola, o que nos faz refletir sobre os que talvez nunca chegam a visitá-los. Os depoimentos de alguns professores da rede estadual[11] confirmam a dificuldade em levar às instituições culturais a maior parte desses alunos.

Vejamos agora alguns exemplos de como esses museus se abrem ao público em geral, suas políticas de ingressos, horários e atendimentos. Nos quatro museus citados o ingresso custa seis reais e existem algumas políticas de gratuidade: um dia da semana (sábados) para o MLP e Pinacoteca; e um domingo por mês no MZ e MP a entrada é gratuita para todos os visitantes. Nos outros dias, no MLP as escolas públicas agendadas não pagam ingresso. Entidades de Assistência Social e afins que enviam ofício pedindo isenção costumam ser atendidas. No MZ e no MP há normalmente gratuidade de ingresso para menores de seis anos, maiores de sessenta anos e deficientes. Na Pinacoteca, a gratuidade é garantida para todos os alunos e professores da rede pública em qualquer dia, desde que apresentem comprovação, além de todos os grupos atendidos pelo Núcleo de Ação Educativa. Percebemos que, de formas diferentes, essas instituições buscam maneiras de facilitar o acesso à população. Isso é interessante, já que o fator

[8] Cadastro Nacional de Museus - Informação de março de 2011
[9] Somando-se a Pinacoteca Luz à Estação Pinacoteca
[10] Que veremos mais detalhadamente no capítulo III.
[11] Estes depoimentos também serão abordados no capítulo III, ao falarmos sobre o Programa Cultura é Currículo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

socioeconômico, como veremos adiante, é uma barreira comum entre a população em geral e o museu, embora não seja o único.

No Museu de Arte de São Paulo - MASP, de acordo com o site do museu, o valor do ingresso é de quinze reais. Estudantes, professores e aposentados pagam meia entrada. Para menores de dez anos e maiores de sessenta anos, a entrada é gratuita. Além disso, o museu é gratuito para todos os visitantes às terças-feiras. Para escolas e grupos de instituições públicas que agendam visita simples ou programa combinado (visita e atelier) a entrada é gratuita após encaminhamento do ofício e entrega de cheque caução. Para grupos e escolas particulares, a entrada custa dez reais por participante para visita simples e quinze reais para programa combinado. Professores e acompanhantes não pagam.

Embora seja este um dos museus de entrada mais cara da cidade, vemos que nele também são oferecidas diversas opções de gratuidade. Ainda assim, um questionamento pode ser feito: uma vez que às terças-feiras o horário do museu é das 11h às 18h e esse é o único dia gratuito para todos os públicos, qual a real possibilidade do cidadão comum, que trabalha 40 horas semanais, conseguir visitar esse museu sem pagar o ingresso? É ponto a se pensar.

Nos cinco museus acima existe serviço educativo e são oferecidas algumas atividades específicas para crianças. No MLP existe uma idade mínima para agendamento de visitas em grupos: oito anos, ou crianças já alfabetizadas. Na Pinacoteca esse limite é de seis anos e no MASP, de quatro. Nos museus Paulista e de Zoologia não há limite de idade. O MLP oferece um folder dirigido às famílias, com uma linguagem adequada às crianças, para as visitas com familiares. O Museu de Zoologia oferece além das visitas para grupos, oficinas e atividades de férias. A Pinacoteca oferece um material impresso que visa à mediação autônoma de crianças no museu, intitulado "*As obras de arte em jogo – um manual para os curiosos descobrirem a Pinacoteca*", e também oferece visitas a grupos familiares.

O Museu da Língua Portuguesa, o Museu Paulista e a Pinacoteca do Estado também trabalham em parceria com o Programa Cultura é Currículo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo[12], sendo que o MLP atendia, na época que concedeu estas informações em 2010, às 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, ou seja, adolescentes. A mesma faixa etária foi atendida pelo MP em 2009[13] enquanto a Pinacoteca trabalha com o Ensino Médio. O Museu de Zoologia não participa do programa da Secretaria Estadual.

Esse apanhado de informações não pretende e não poderia abarcar toda a realidade de museus e seus públicos na cidade de São Paulo. Sua proposta é apenas apresentar as dimensões dos números de instituições culturais e crianças matriculadas nesta capital, e

[12] Sobre o qual falaremos no capítulo III, Item 3.2.2
[13] Houve suspensão da parceria em 2010, com intenção de retorno posterior

oferecer exemplos que possam ajudar a ilustrar e entender o campo desta pesquisa para posteriormente discutir as questões de acesso envolvidas nesse universo. Vamos então à metodologia e recorte da pesquisa.

Metodologia de Pesquisa

Para cumprimento dos objetivos citados foi realizada no ano de 2009 (setembro a novembro) pesquisa de campo em quatro escolas de ensino fundamental do município de São Paulo, além de pesquisa bibliográfica que acompanhou todo o processo e contribuiu para análise dos dados coletados na sua relação com outras pesquisas e documentos na área.

A pesquisa foi planejada e realizada através de uma dinâmica de coleta de dados com grupos de crianças do Ensino Fundamental I. A pesquisa de campo teve como objetivo identificar como as crianças de diferentes escolas e realidades vêem o museu, qual seu contato com ele e quem proporciona esse contato. Para realização da atividade foram contatadas quatro escolas de Ensino Fundamental de São Paulo, sendo duas da rede pública e duas particulares. Centramos a pesquisa em uma das séries desse ciclo, envolvendo cerca de uma classe de cada uma das escolas. A média esperada de participação total era de 100 crianças, divididas entre as quatro escolas.

A opção de recorte da faixa etária e tipologia das escolas com as quais trabalhei estão profundamente relacionadas. Para que a pesquisa não ficasse restrita a uma única realidade apontei meu desejo, desde o princípio, de trabalhar com quatro escolas, assim poderia ter representantes de escolas públicas (tanto da rede municipal quanto da rede estadual) e privadas (contexto em que eu gostaria de ter representantes de duas diferentes propostas pedagógicas). Embora eu estivesse ciente de que essas quatro escolas não poderiam abarcar todas as diferentes realidades geográficas, socioeconômicas e pedagógicas encontradas na cidade, a opção por manter representantes dessas quatro diferentes escolas garantia uma riqueza maior do que se a pesquisa fosse realizada em uma única realidade escolar.

Para as escolas particulares trabalhei com uma escola católica, de pedagogia mais tradicional e uma escola Waldorf. Minha opção por ter uma representante Waldorf entre as quatro se deu pelo fato de encontrar nessa pedagogia propostas diferenciadas em relação às artes e às atividades externas, entre outras características, que poderiam trazer outra realidade de crianças para o diálogo.

A opção pela faixa etária se deu por uma necessidade de reduzir a amplitude da pesquisa e estabelecer uma faixa etária única, já que era necessário também manter características semelhantes entre os grupos pesquisados, com o objetivo de tecer

comparações e reflexões. Eu havia optado pelo Ensino Fundamental I, pois queria crianças que já tivessem tido tempo suficiente para ter visitado alguns museus. Dentro desse ciclo excluí as extremidades na busca de uma série que pudesse representar melhor o período e, finalmente, optei pelas terceiras séries (atual quarto ano) por ter maior afinidade com a faixa etária.

Dessa forma estabelecemos o recorte e trabalhei com o equivalente a uma turma de cada escola. É preciso apontar que, se houvesse tempo, seria de grande valia a pesquisa nas cinco séries do período, assim como em outros grupos. Ao final, após a decisão da metodologia e recorte, o contato com as escolas e o recolhimento das autorizações a pesquisa foi, de fato, realizada com 95 crianças, com idade média de nove anos, divididas em quatro escolas[14] da seguinte maneira:

- Escola Estadual com 22 crianças da terceira série, provenientes de duas classes, em dois grupos de trabalho, um de nove e um de treze crianças;
- Escola Municipal com 28 crianças da terceira série, provenientes de uma única classe, em dois grupos de trabalho, com catorze crianças cada um;
- Escola Particular Tradicional com 28 crianças do quarto ano (Ensino Fundamental de nove anos), provenientes de duas classes, em dois grupos de trabalho, um de dez e outro de dezoito crianças;
- Escola Particular Waldorf com 17 crianças da terceira série, provenientes de uma única sala em um único grupo de trabalho.

Paralelamente ao contato com as escolas, foi elaborada a dinâmica de trabalho a ser utilizada com as crianças e os instrumentos de pesquisa necessários. A dinâmica levou em conta a faixa etária dos participantes (em média nove anos de idade) e procurou ser instigante, objetiva e compreensível para esses. Ela consistiu em três atividades das quais todos os grupos participaram: Jogo de Perguntas, Roda de Conversa e Desenho. O cronograma de pesquisa foi elaborado e se desenvolveu da seguinte forma em cada uma das escolas:

Etapa 1 - Apresentação da proposta nas escolas e definição de turmas e datas.

Etapa 2 - Apresentação da pesquisa à turma e solicitação de autorizações dos pais.

Etapa 3 - Realização das atividades.

No dia da realização das atividades, a sala deveria ser dividida em dois grupos – a atividade seria realizada com um grupo por vez, com uma média de 15 alunos cada, em espaço à parte da sala de aula das crianças. Apenas o desenho foi realizado na sala. A seguir a metodologia utilizada em cada momento da atividade:

[14] A apresentação de cada escola será feita no capítulo II

JOGO DE PERGUNTAS

- Cada criança recebeu uma folha com linhas em branco, uma pergunta no alto, uma coluna menor para colocar os nomes e uma maior para as respostas. (Ver Anexos A e B – Fichas de Perguntas). As perguntas eram diferentes para cada criança. Pedi às crianças que lessem as perguntas e tirei as dúvidas, quando necessário. Cada criança colocou seu nome e respondeu a pergunta que estava na sua folha, de acordo com a sua experiência ou opinião.
- Existiam círculos traçados no chão com fita crepe, em cada um devia entrar apenas uma dupla de perguntas (duas crianças). A regra era a seguinte: Quando estivesse dentro do círculo, cada criança fazia a sua pergunta ao colega e respondia a pergunta dele, ambos tomavam nota. A ideia é que cada criança fosse um entrevistador que devia recolher as respostas dos colegas sobre determinada questão.
- A cada rodada as crianças deviam trocar de círculo e de dupla, como o número de círculos era menor que o necessário, sempre sobrava do lado de fora uma ou duas crianças. Essas crianças que ficavam do lado de fora não podiam perguntar durante aquela rodada e deviam ficar atentas para entrar em um novo círculo quando esta acabasse. Essa estratégia de troca foi pensada para tornar a atividade mais dinâmica e interessante para as crianças.
- O desafio do jogo para as crianças era conseguir em menos rodadas todas as respostas do grupo para sua pergunta. Mesmo após os primeiros terem terminado, o jogo continuava até todos terem respondido a todas as perguntas.

RODA DE CONVERSA

Ao final do Jogo de Perguntas, o grupo se sentava em círculo para conversar sobre os resultados. A ideia inicial (que sofreu alterações durante o desenrolar da pesquisa, como será relatado no capítulo II) era de que cada criança contasse sobre seus resultados e, a partir desses, o grupo comentasse e complementasse o assunto, acrescentando, explicando e discutindo as informações obtidas pelo jogo. Todas as conversas foram gravadas (em áudio) e posteriormente transcritas.

DESENHO

Para completar as falas obtidas pedi que cada criança fizesse um desenho com o tema: “Como é o museu”. Alguns grupos desenharam antes da realização da dinâmica, para estes distribuí folhas amarelas. Outros desenharam após a dinâmica, para estes distribuí folhas azuis. Nenhuma outra orientação foi dada, podendo as crianças desenhar como

quisessem. É importante dizer que o recurso do desenho foi usado nesta pesquisa como forma de complementação e ilustração dos resultados coletados nas etapas anteriores, não sendo a análise deles o seu foco principal.[15]

PERGUNTAS E ESTRATÉGIAS DE ADEQUAÇÃO.

As onze perguntas feitas às crianças tiveram como foco responder aos objetivos da pesquisa e serão tratadas, com maiores detalhes no Capítulo II, quando discutirmos os instrumentos de pesquisa de campo. São elas:

1. Você já foi a um museu?
2. Se você já foi a um museu, quem te levou?
3. Você lembra do nome de um museu? Você já foi a este museu?
4. Quantas vezes você já visitou museus?
5. Você pode descrever como é um museu? Se você ainda não foi como imagina que seja?
6. Para que serve um museu?
7. Você gosta (ou gostaria) de ir a museus? Por quê?
8. O que encontramos dentro do museu?
9. Será que todas as pessoas podem ir aos museus? Por quê?
10. As pessoas vão ao museu para quê? O que você acha?
11. Para entrar nos museus é necessário pagar alguma coisa?

Como previa que os grupos poderiam ter números variáveis e, durante a dinâmica, seria necessário uma pergunta para cada criança foi preciso estabelecer uma estratégia de adaptação numérica. Criei mais sete perguntas extras, sobre o mesmo assunto, porém de menor importância. Essas perguntas não foram analisadas, mas suas respostas serviram, em alguns momentos, para ilustrar ou complementar alguma situação.

Com a presença dessas perguntas extras era possível que cada grupo tivesse de 11 (número das perguntas essenciais) a 18 crianças (total de perguntas). Essa quantidade foi pensada pelo fato de uma sala de Fundamental I ter normalmente entre 25 e 35 alunos, ou um pouco mais. Assim também poderia ser feito um único grupo maior – de 17 ou 18 crianças – caso recebêssemos um número reduzido de autorizações ou houvesse faltas.

[15] A análise realizada dos elementos constantes nos desenhos das crianças e sua recorrência contribuiu principalmente nos momentos em que abordamos o conteúdo do museu e sua relação com o público.

Já, no caso de o grupo ter 20 alunos, por exemplo, poderíamos fazer dois grupos de 10, utilizando uma estratégia para grupos menores de 11 alunos que consistiu em colar na parede as perguntas sobressalentes (no máximo duas). Essas poderiam ser respondidas pelas crianças no momento em que ficassem fora dos círculos, ou no final do jogo.

Estabelecidas essas estratégias, a amplitude de trabalho se alargou bastante, e consegui trabalhar com grupos variados de crianças da mesma forma.

Uma estratégia de adequação que se tornou necessária foi pensada para contemplar os alunos que ainda não escreviam ou tinham mais dificuldade com a escrita. Criei, para isso, o seguinte recurso: em salas onde uma ou duas crianças tinham dificuldade na escrita eu podia fazer uma dupla, colocando essa criança junto a um colega que escreve bem. Dessa forma, com uma pergunta mais complexa, pedia que um deles entrevistasse os colegas e o outro tomasse nota. Assim ambos participavam e eram responsáveis por aquela pergunta. No decorrer do processo de pesquisa outras estratégias foram criadas de acordo com a necessidade e possibilidade de cada turma, essas estratégias serão comentadas durante o relato do cotidiano de campo, no capítulo II.

A principal qualidade dessa dinâmica, em minha opinião, foi unir a escrita com a fala, pois uma expressão complementa a outra. As respostas escritas nos dão uma visão geral, abarcam todos os assuntos e, como são objetivas, permitem a tabulação. Já no momento de expor os resultados e discutir a respeito com o grupo é que surgiram as falas mais ricas, ilustrando e explicando o que foi escrito. Além disso, os três momentos juntos (entrevista, conversa e desenho) deram oportunidades diferenciadas à expressão de cada criança. Isso é importante já que temos crianças que se colocam melhor individualmente, outras que tem mais naturalidade para falar no grupo e algumas que se expressam melhor através de outros recursos, como o desenho.

RECURSOS MATERIAIS NECESSÁRIOS:

Foram utilizados em cada grupo pesquisado: Autorizações, folhas para desenhar, fichas de perguntas, lápis e pranchetas (uma por criança), fita crepe para marcar o chão, gravador, relógio e apito. As escolas ofereceram: Sala para realização da atividade e horário disponível para realização da pesquisa. Além disso, foi providenciada uma apresentação da proposta de pesquisa para cada escola e uma carta de apresentação aos pais.

MÉTODOS DE ANÁLISE:

O resultado da Pesquisa de Campo poderá ser acompanhado em detalhes no Capítulo II. Para a análise foram utilizadas as seguintes estratégias:

1. Elaboração de Tabela com todas as respostas das crianças para o Jogo de Perguntas, com identificação por criança, por grupo e por escola.
2. Classificação das respostas de cada pergunta em categorias.
3. Transcrição dos Áudios das Rodas de Conversa, por turma.
4. Análise, por pergunta, das respostas mais frequentes, menos frequentes e diferenciadas. Comparação da frequência de determinadas respostas nas quatro escolas pesquisadas. Reunião dos resultados dados ao Jogo de Perguntas aos temas correlatos existentes nos áudios. Relação com temas transversais e ações observadas em outros documentos, das respostas das crianças.
5. Digitalização dos desenhos com elaboração de lista geral contendo: identificação da criança e do desenho, momento de realização do mesmo (antes ou após a dinâmica), ponto de vista pelo qual representou o museu (externo ou interno) e elementos constantes no desenho (pessoas, ornamentos, elementos de expografia, segurança e acervo).
6. Classificação dos desenhos em categorias de acordo com os elementos representados.
7. Agrupamento e análise das falas das crianças (nos três suportes) por temas relevantes para esta pesquisa: A criança e o museu; Os intermediadores; Qual museu?; Como é o museu?; Acesso.

Os capítulos desta dissertação se organizam da seguinte forma:

No Capítulo I, apresento um breve histórico sobre os museus no Brasil e o acesso público a esses espaços. De maneira cronológica, o texto traz dados sobre a criação dos primeiros museus, a relação destes com as escolas e o público em geral, os primeiros registros de público e a diversificação de espaços e metodologias após a década de 1980. Simultaneamente, insere-se a esse histórico alguns documentos oficiais em relação à cultura e ao acesso aos bens culturais patrimoniais no Brasil.

O Capítulo II traz a voz da criança ao registrar e discutir as respostas, falas e desenhos coletados durante a pesquisa de campo. Antes de entrar nas falas das crianças propriamente ditas, o capítulo apresenta o instrumental utilizado na pesquisa, as escolas e turmas envolvidas e traz um relato do cotidiano de campo, com seus sucessos e dificuldades.

O Capítulo III, intitulado “Acesso e Formação de Público: Outras Reflexões”, traz à discussão os pontos percebidos como mais relevantes na pesquisa de campo, oportunizando a relação entre estes e destes com outras pesquisas e textos de diversos autores. Aborda especialmente a representação de Museu, a relação entre essas instituições e a infância e a questão do acesso e formação de público para esses espaços.

Para completar as reflexões, serão citadas e discutidas algumas ações recentes, tanto pontuais, de instituições ou iniciativa privada; quanto públicas, a partir de políticas culturais. Dentro desse quadro, tomaremos para análise o exemplo de uma ação específica em curso pelas mãos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo que visa levar estudantes e professores da rede estadual de ensino a museus e instituições culturais em todo o estado.

Enfim, convido a todos a conhecer mais essa história de crianças e de museus, contada através das falas das próprias crianças e pensada junto a outras pesquisas, histórias e falas que continuam a se somar, ontem e hoje, na construção da relação entre infância e museus.

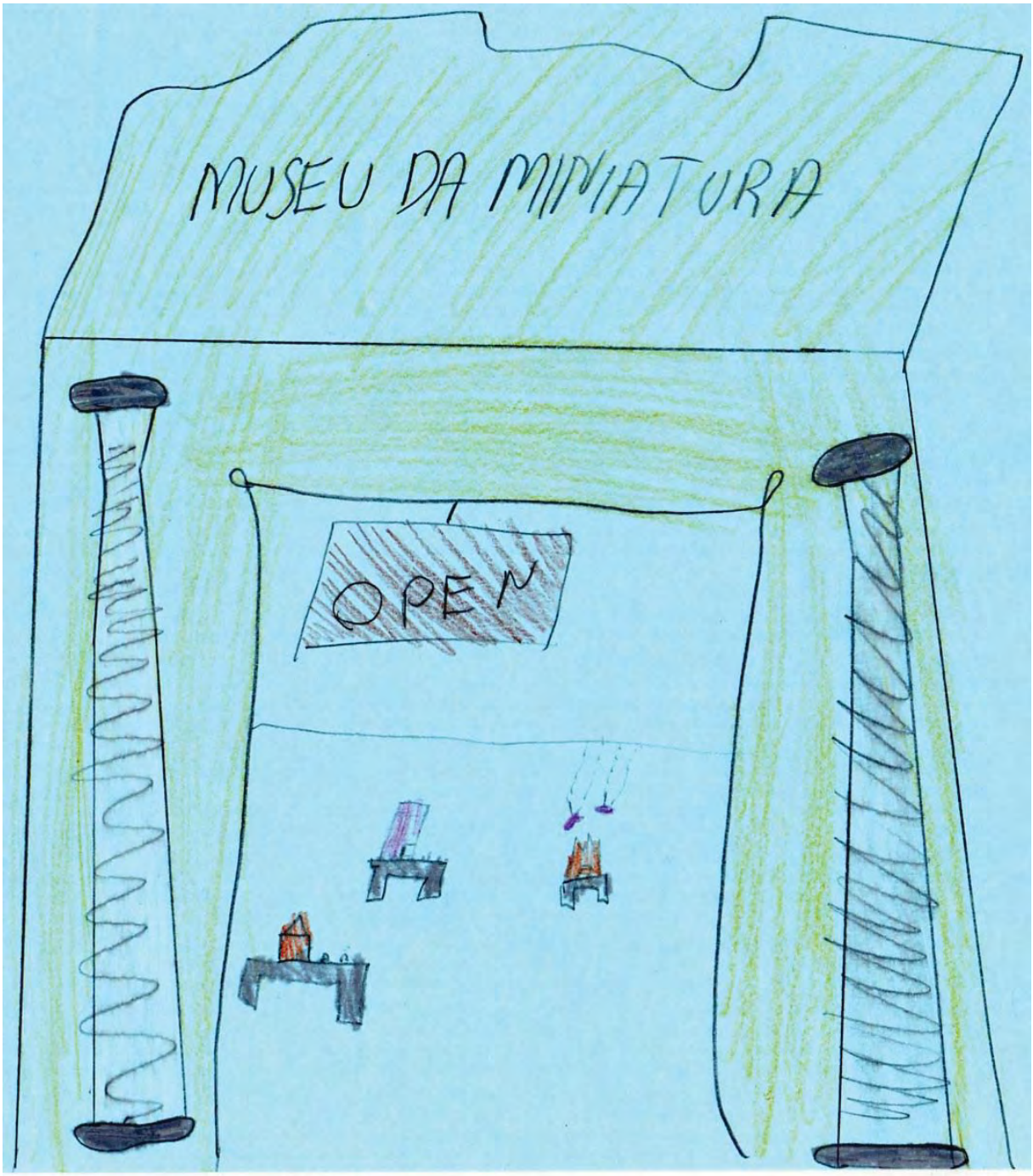


Figura 2

Capítulo I

Uma história sobre o acesso: contextualização

O texto a seguir traz um breve levantamento histórico sobre a criação dos museus no Brasil e o acesso público a esses espaços. A proposta não é apresentar uma história abrangente das instituições museológicas no país, mas buscar neste percurso indícios de uma maior ou menor aproximação com as escolas e com o público em geral, suas motivações e resultados nas diferentes épocas.

Em que situação essa aproximação se deu a partir dos esforços continuados de uma ou outra parte? Em que momentos houve interferência das políticas públicas? O que significou o termo “acesso” em cada período? Acesso a quê? E de quem?

Espera-se que esse mapeamento histórico possa ajudar a situar e compreender os resultados encontrados hoje para perguntas semelhantes; especialmente que ele possa colaborar para a reflexão sobre a relação entre a infância e o museu que se fará a partir dos dados da pesquisa de campo, relatados no próximo capítulo.

A estrutura deste texto é cronológica, e o universo estudado é o contexto brasileiro. Para tal levantamento, busquei material sobre história dos museus no Brasil com os pesquisadores Liliam Moritz Schwarcz, Maria José Elias, Marlene Suano, Trigueiros, Lídice Moura, Valéria Peixoto de Alencar, Luciana Sepúlveda Köptcke e Marcele Regina Nogueira Pereira; sobre acesso público a bens culturais com Juliana de Souza Silva, Myrian Sepúlveda dos Santos, e na legislação brasileira; sobre escolas e museus com Maria Esther Valente, Luciana Sepúlveda Köptcke, Maria Margareth Lopes e Marcele Regina Nogueira Pereira, Venâncio Filho e Maria Célia Santos; sobre arte educação com Ana Mae Barbosa, Maria F. R. Fusari e Maria Heloísa Ferraz, e Rejane Galvão Coutinho e, finalmente, sobre as novas ações no campo da museologia e exposições com Myrian Sepúlveda dos Santos, com Maria Célia Santos, e Rui Moreira Leite.

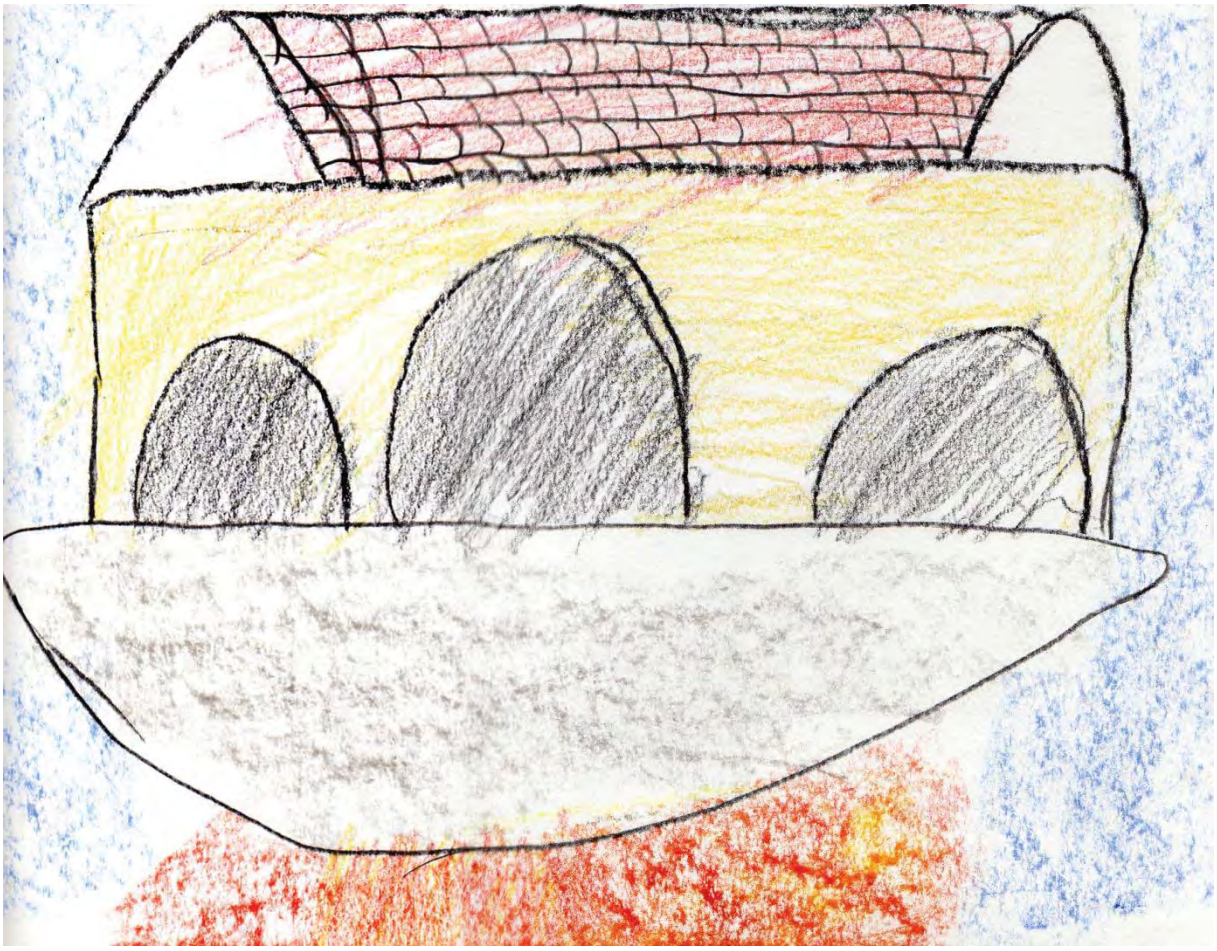


Figura 3

1.1 Notas sobre o período colonial

Não há muitos registros sobre os museus no Brasil no período colonial, já que as primeiras ações nesse sentido acontecem após a chegada de D. João VI e a Corte Portuguesa ao Brasil em 1808. Já a arte produzida na colônia, até o século XVIII, era voltada à finalidade religiosa, e era por meio das missas e eventos sacros que a população conseguia entrar em contato com ela (SILVA, 2008).

Vale lembrar que a Europa já havia registrado momento semelhante, quando a arte era predominantemente voltada aos conteúdos religiosos, por volta dos séculos XV e XVI. Nos séculos que se seguiram, nos países europeus houve uma abertura gradual aos diversos temas e públicos da arte, incluindo o mercado. O século XIX (época da chegada de D. João VI ao Brasil), por sua vez, ficou marcado no velho continente como o século dos grandes museus nacionais e das grandes exposições abertas ao público (SILVA, 2008; SUANO, 1986).

No Brasil, no início do século XIX, dada a nossa condição de colônia, encontraríamos um quadro com séculos de atraso em relação aos países europeus no que

diz respeito ao ensino da arte e sua visibilidade e ao estabelecimento e desenvolvimento dos museus. A chegada da Corte Portuguesa e os acontecimentos que se deram em seguida fizeram com que esse desenvolvimento e abertura fossem acelerados - se os compararmos com o tempo em que levaram para acontecer na Europa, por exemplo. Ainda assim, o Brasil continuou sempre um passo atrás, e a aceleração por si só não se mostrou suficiente para equipararmo-nos ao estagio já desenvolvido nos países europeus.

Com a Corte instalada no Rio de Janeiro, chegou ao Brasil a Missão Francesa, e foi fundada a Academia Imperial de Belas Artes no ano de 1816, tendo começado a funcionar 10 anos depois. A fundação da Academia, já com seu nome e conteúdos modificados em relação ao projeto inicial,[16] constituiu a primeira formalização do ensino de artes no país, mas trouxe com ela também muitos problemas e contradições, já que impunha uma estética neoclássica a um ambiente onde se desenvolvia o barroco.

Nessa mesma época, pelas mãos de D. João VI, começava a funcionar o primeiro museu no Brasil. O Museu Real (hoje, Museu Nacional), que herdou o que restou da coleção da antiga Casa dos Pássaros[17] junto a uma coleção de mineralogia proveniente da Alemanha, começou a funcionar em 1818 (SUANO 1986; TRIGUEIROS 1955), com uma vocação inicialmente voltada às ciências naturais. Sobre a abertura do Museu Real, Köptcke e Pereira (2010, p.814) ponderam que:

> Os objetivos de identificar e classificar os recursos naturais e a produção cultural brasileira e contribuir para o desenvolvimento das ciências, das artes e da indústria deixam claro que, num primeiro momento, o público-alvo da instituição constituía-se de pesquisadores, viajantes e estudiosos.

Köptcke e Pereira (2010) nos informam também que entre 1818 e 1821 a visita ao Museu Real era privilégio de “curiosos, estudiosos e autoridades”. Somente em 1821 viria a acontecer a primeira exposição pública do museu. Mesmo assim, apenas quatro salas poderiam ser visitadas, permanecendo a maior parte do acervo inacessível ao público. Para acesso a outras áreas, era necessária uma solicitação por escrito, o que já reduzia bastante a possibilidade deste acesso ocorrer para a maioria das pessoas. A Portaria de 1821 citada por Köptcke, Lopes e Pereira (2007) ainda definia quem era o visitante digno de entrar no museu: pessoas “dignas pelo seu conhecimento e qualidades”, ou seja, os já educados. O mesmo documento estabelecia o comportamento adequado a ser adotado dentro do museu: ambiente calmo, de estudo e contemplação respeitosa.

---

[16] O projeto inicial de Lebreton previa organizar a Escola de Ciências, Artes e Ofícios *de objetivos primordialmente técnicos* (Barbosa, 2006, p.25)

[17] Segundo Köptcke e Pereira, a Casa dos Pássaros, na verdade Casa de História Natural, era uma pequena construção que servia de entreposto das peças (espécimes de fauna brasileira, principalmente aves) que seguiriam posteriormente para Lisboa. (2010, p. 814)

Enquanto isso, o que seria a Escola Real, já chamada Academia Imperial de Belas Artes, recebia doações de obras da coleção particular de D. João VI, oriundas de Portugal. Com a fundação da Academia, surgia também à necessidade de expor as obras de alunos e professores, e em 1829 foi organizada a primeira mostra oficial de arte no Brasil, já independente (MOURA, 2007).

Figura 4

1.2 A curta monarquia brasileira

Cerca de dois mil visitantes estiveram na primeira mostra oficial de arte no Brasil, um número bastante modesto se pensarmos que no Rio de Janeiro havia, na primeira metade do século XIX, mais de setenta e nove mil pessoas. (NAVES, 1996 *apud* SILVA, 2008, p. 126). A partir de então, as mostras de arte aconteciam, salvo exceções, anualmente e, segundo Luz (2005, *apud* SILVA, 2008), passaram a constituir eventos importantes para a vida cultural da cidade.

Seguindo essa linha, no ano de 1843 foi fundada a Pinacoteca da Academia Imperial de Belas Artes. A coleção somou às doações de D. João VI e da família real obras trazidas da Europa por Lebreton, outras provenientes de premiações de salões realizados e outras da coleção de Antônio Araújo de Azevedo, o Conde da Barca. Porém, a instituição só receberia o status oficial de museu em 1937, a partir da Lei 378 decretada por Getúlio Vargas de acordo com Moura (2007). A primeira Pinacoteca do país recebia, além dos estudantes, um público espontâneo, especialmente durante as “Exposições Gerais” (SILVA, 2008).

Nesse âmbito, na segunda metade do século XIX, as exposições públicas, junto à crescente cobertura da imprensa, acabariam por refletir em uma mudança de hábitos na elite carioca. Tanto o mercado quanto as exposições de arte se aqueceram. O interesse da população pela arte também estava relacionado ao maior acesso através da comercialização de litografias que, como na França, assumiram um papel decorativo e de divulgação importante por serem mais acessíveis do que as pinturas.

Surgia simultaneamente a esta movimentação um embate entre defensores da arte acadêmica e seus opositores, contexto em que a Exposição Geral de 1879 “foi importante, tanto pela polêmica despertada pelos críticos, quanto pela curiosidade que disseminou na sociedade carioca” (SILVA, 2008, p.129).

Já o Museu Nacional promoveu, em 1882, a Exposição Antropológica Brasileira, que traria ao museu cerca de mil visitantes em três meses. Foi a primeira exposição daquele museu com o que poderia se chamar “grande público”, embora ainda menor que a primeira mostra de artes ocorrida em 1829 e muito menor que a mostra de 1879. É importante lembrar que, a essa altura, o Museu Nacional ainda não era aberto todos os dias. O acesso ficava restrito a um ou alguns dias da semana, e ainda havia exceções, como as dos feriados religiosos (KÖPTCKE e PEREIRA, 2010).

Sobre a abertura mais extensa do Museu Nacional, as autoras refletem:

> O Louvre, museu oficial da nova República francesa, demorou 62 anos para franquear irrestritamente o acesso a pelo menos uma parte de suas coleções, ao passo que o Museu Nacional levou 93 anos para fazer o mesmo. O intervalo entre a instituição de um museu como espaço público, simbolicamente a serviço do coletivo de cidadãos de uma nação, e a possibilidade de efetivo acesso a ele por parte de segmentos sociais variados espelha, na gestão das prioridades, a oposição entre o investimento na preservação das coleções para ensino e estudo e a organização do museu com propósitos de divulgação do conhecimento e instrução pública. (KÖPTCKE; PEREIRA, 2010, p. 816)

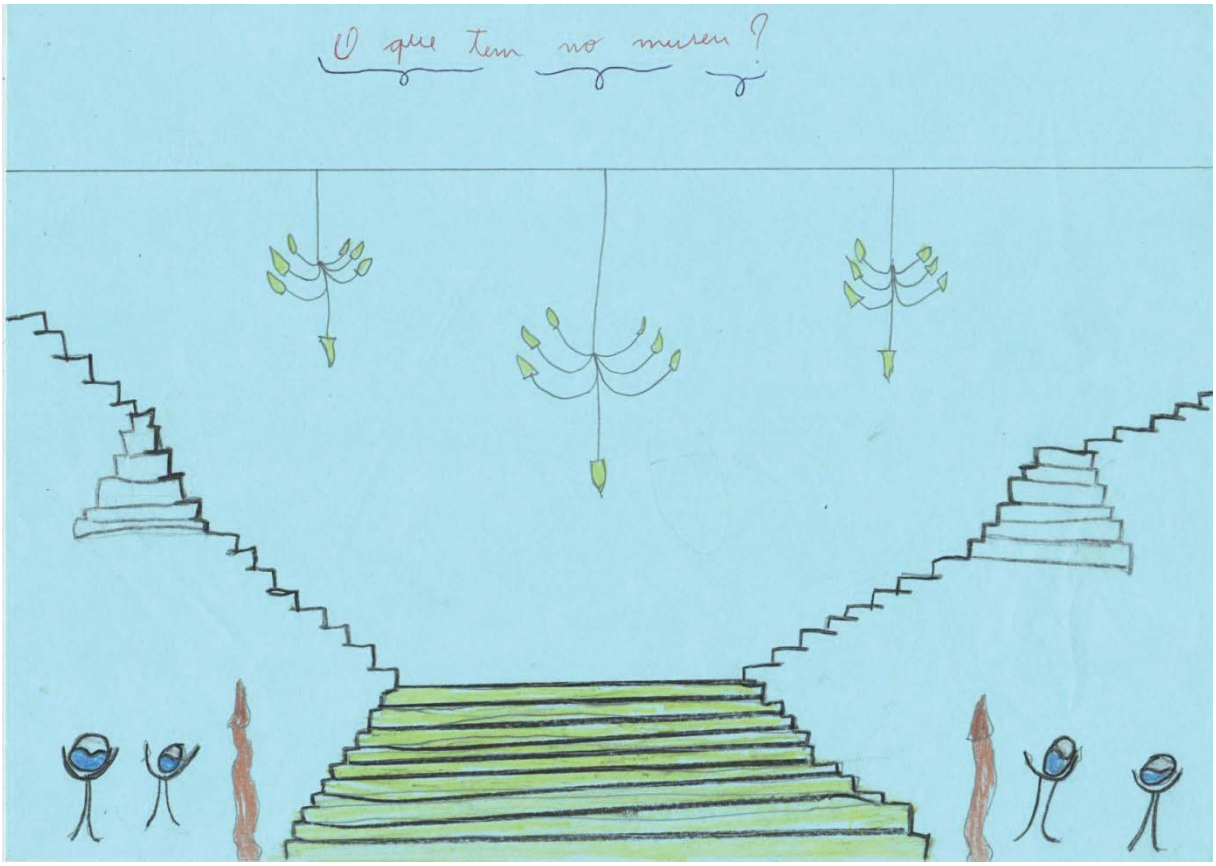


Figura 5

1.3 Primeira República

O Museu Nacional mudou para a Quinta da Boa Vista em 1892, quando seus registros marcam cerca de 40 mil visitantes por ano, estando o museu naquela época aberto às sextas, sábados e domingos. O livro de visitantes foi inaugurado em 1893, passando a registrar o número de visitantes por dia e por mês. Mais adiante, haveria queda nesses números, com recuperação nos primeiros anos do século XX, anterior ainda ao decreto que estabeleceria a abertura do museu seis dias por semana, em 1911 (KÖPTCKE e PEREIRA, 2010).

Data do final do século XIX também a criação de dois importantes museus: O Museu Paulista, inaugurado oficialmente em 1894, mas cuja história oficial remonta à construção de um monumento comemorativo da independência e que só conseguiu ser realizado quando a economia paulista, já plantada sobre o café, assim o permitiu quase findo o século XIX; e o Museu Paraense Emílio Goeldi, que se originou da antiga Associação Filomática do Pará, fundada em 1866 a partir da iniciativa de intelectuais da região. Essa associação foi transformada em museu, mas passou à órbita administrativa da província em 1871, enfrentando terríveis dificuldades financeiras nos anos que se seguiram. O ano de 1891

marcou a reabertura do museu, impulsionado pela economia da borracha que ia muito bem (SCHAWRCZ, 1989).

Ambos eram voltados às ciências naturais, destacando-se zoologia, botânica e geologia, entre acervo e artigos produzidos pelas instituições de acordo com texto produzido por Schawrcz. Sobre esse início dos museus no Brasil, o Sr. Alcindo Sodré, organizador do museu de Petrópolis na década de 1930, afirmou, de forma bastante romântica, mas interessante:

> No Brasil, os primeiros museus foram de natureza científica. A natureza do país, pela sua exuberância, feria profundamente a retina dos estudiosos e dos naturalistas estrangeiros que largamente nos visitaram no decorrer do século passado. Desse modo, foram de ciências naturais, logo na sua fundação, os museus Paulista, Nacional e Goeldi. Por essa época, a nossa bagagem histórica não justificaria talvez os museus que surgiriam em nossos dias, e de forma promissora.[18]

Quando menciona “museus que surgiriam em nossos dias”, o autor se refere aos museus históricos. É interessante pensar que houve época no Brasil em que as áreas do conhecimento presentes nos museus eram principalmente as que estão relacionadas às ciências naturais.

Elias (1992, p. 141) destaca o fato de a criação desses primeiros grandes museus ser concomitante à vinda de cientistas estrangeiros ao país, lembrando que isso não se deu por acaso, já que o Brasil há tempos era objeto de estudo e coleções em instituições estrangeiras. Essa análise reforça a declaração do Sr. Alcindo Sodré acima, e às observações de Schwarcz (1989) sobre as tipologias e estruturação das coleções como um acervo variado, predominantemente ligado às ciências naturais. Para Elias (1992) ainda, ao contrário do que afirma Schwarcz (1989), “os projetos dos museus são muito parecidos: nascem da necessidade de uma parcela da classe dominante afirmar-se enquanto tal, ostentando sua riqueza e saber.” (p. 142)

Se fizermos um resumo do acesso à arte e aos museus de uma forma geral, até este momento da história do país observaremos que até o início do século XIX no Brasil não havia instituições museológicas, e o acesso a arte se dava por meio dos ritos e espaços religiosos, sendo o estilo nacional o barroco, já com características próprias em relação ao original português. A instalação da Corte Portuguesa gerou novas demandas culturais, portanto foi a partir dela que ocorreu a formalização do ensino da arte e a primeira mostra artística no Rio de Janeiro, além da criação do Museu Real e da Pinacoteca da Academia Imperial de Belas Artes. Ainda durante o século XIX, que assistiu ao Brasil passar de colônia a república, surgiram os grandes museus dos estados, especialmente o Paulista e o

[18] Da conferência realizada em Petrópolis por iniciativa do Instituto de Estudos Brasileiros em 25/03/1939 (VENÂNCIO FILHO, 1939, p. 69)

Paraense, que viriam a formar, junto ao antigo Museu Real, o início da museologia brasileira, voltada naquela época principalmente às ciências naturais.[19]

No que diz respeito ao acesso público aos museus e seus registros, é possível observar, já nos primeiros anos dos museus Paulista e Goeldi, a preocupação em registrar o número de visitantes. Köptcke e Pereira, em seu texto *Museus e seus arquivos: em busca de fontes para estudar os públicos*.(2010) nos oferecem um panorama interessante sobre a visitação dos três grandes museus brasileiros entre os anos de 1894 e 1907.

Notam-se nesses registros que, embora o aumento de visitação não tenha constituído uma linha regular ascendente (todos os museus passaram por períodos de queda em sua visitação), ele ocorreu nas três instituições, sendo os anos entre 1903 e 1906 os de maior crescimento. Nesse período, o Museu Nacional foi o que teve maior oscilação, variando entre 12 e 36 mil visitantes ao ano. Já o Museu Paraense Emílio Goeldi foi o que atingiu maior público, ultrapassando os 100 mil visitantes no ano de 1906.

No âmbito dos museus, podemos destacar ainda, em São Paulo, a criação da Pinacoteca do Estado, ligada ao Liceu de Artes e Ofícios e que começou a funcionar a partir de 1905, com um acervo de 26 peças, vindas do Museu Paulista, e mais algumas adquiridas para a inauguração.[20]

No ano de 1922, enquanto acontecia em São Paulo o Movimento Modernista, no Rio era criado o Museu Histórico Nacional. Trigueiros (1955) destaca, sobre a criação desse museu, a proposta de curso para futuros profissionais de museu que este ofereceria, mas que só viria a funcionar após a década de 1930.

No campo da educação, nos primeiros anos do século XX, o Estado de São Paulo destacou-se por investir no ensino primário e na Escola Normal. A presença estrangeira trouxe a cientifização, a psicologia e os institutos antropométricos. A natureza da criança começou a ser estudada, assim como seu desenvolvimento. Foi a primeira vez que se estudou o grafismo infantil no país, e o desenho da criança começou a ser visto a partir de pressupostos científicos e pedagógicos (BARBOSA, 2006 p. 97-115). Esses avanços pedagógicos posteriormente contribuiriam com o campo da arte, dos museus e da aproximação entre público e bem cultural.

---

[19] Além do Museu Paulista e do Museu Paraense Emílio Goeldi, mais documentados, Suano (1986, p. 33-34) cita a criação de outros importantes museus no século XIX: Museu do Exército (1864), Museu da Marinha (1868), Museu Paranaense (1876), Museu do Instituto Histórico e Geográfico da Bahia (1894).

[20] PINACOTECA DO ESTADO. Disponível em: <http://www.pinacoteca.org.br/pinacoteca/default.aspx>. Acesso em: 18 fev 2011

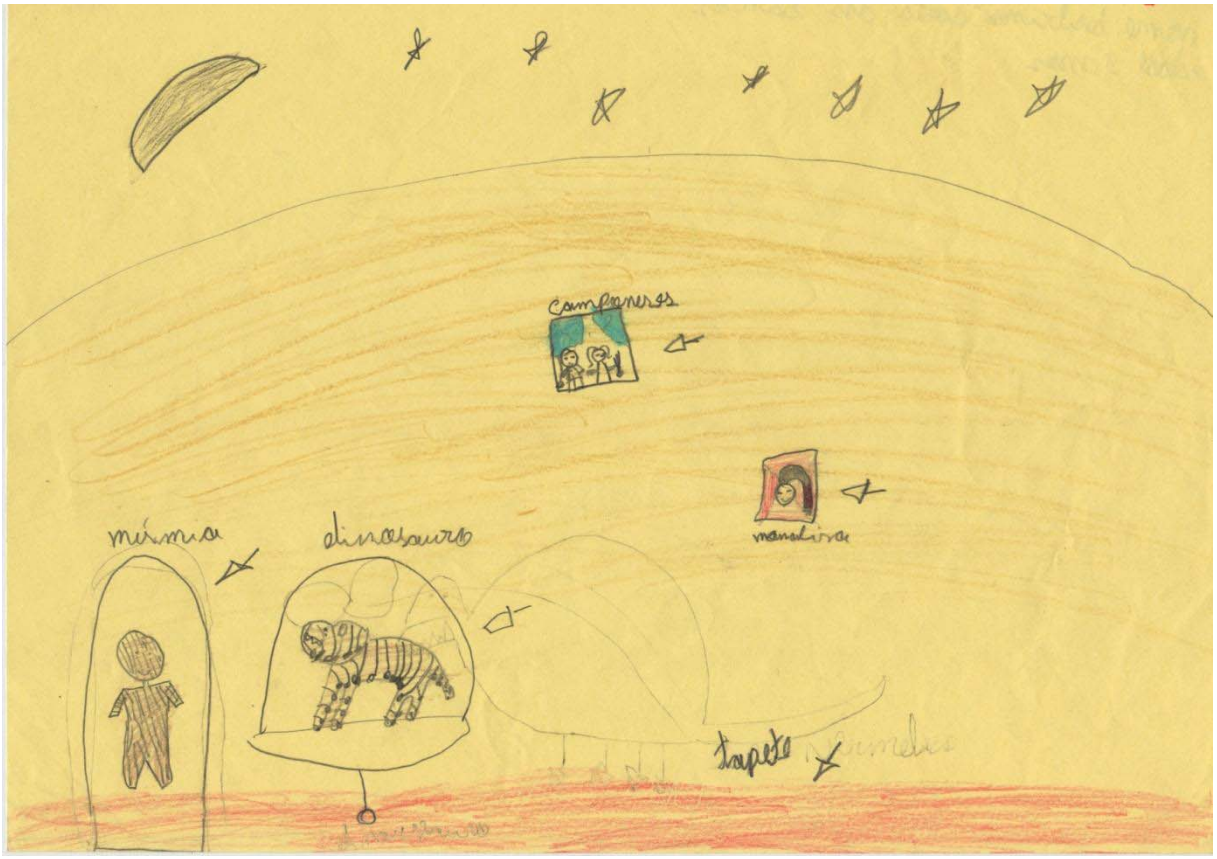


Figura 6

1.4 Anos 1920 a 1960: modernismo, expansão e desenvolvimento dos museus e a formalização da relação com a escola

Segundo Schwarcz (1989, p. 69-72) os anos 1920 marcam o fim da chamada “era dos museus” dentro e fora do país. Quando trata dos grandes museus nacionais do fim do século XIX[21], a autora relaciona o final de seu período áureo tanto ao afastamento de D. Pedro II, que era “seu mecenas mais comum”, quanto à criação das novas instituições científicas de maior aplicabilidade prática, que acabaram por se firmar como novo espaço da ciência no país. Dessa forma, a autora comenta a consequente necessidade de mudança que estes museus enfrentaram em relação ao seu modelo original. Posteriormente os mesmos museus seriam incorporados a outras instituições[22], no caso do Museu Paulista, a recém criada Universidade de São Paulo.

Para além do fim de uma época marcava-se também o início de outra. Muitas ideias desenvolvidas no final do século XIX, principalmente na Europa e Estados Unidos,

[21] Museu Nacional, Museu Paulista e Museu Paraense Emílio Goeldi
[22] O Museu Paraense Emilio Goeldi é incorporado ao Instituto de Pesquisas da Amazônia, o Museu Paulista à USP, e o Museu Nacional à UFRJ.

contribuíram para o nascimento do Movimento Modernista no Brasil. O pensamento modernista caracterizou-se como uma ruptura com o que era estabelecido, ruptura sem a qual não seria possível a futura abertura de visões, culturas e possibilidades, característica do pensamento pós-moderno. O Modernismo provocou reflexões e mudanças nas áreas de artes, cultura, sociedade e, é claro, também na educação brasileira.

Desde o final do século XIX a cidade de São Paulo começou a despontar como eixo econômico do país, sediando cada vez mais atividades relacionadas à cultura e às artes, e foi nesse contexto que aconteceu a Semana de Arte Moderna. Enquanto o público dos Salões Oficiais de Arte diminuía, atraído por outras opções de entretenimento, em São Paulo os modernistas passaram a explorar outros espaços para expor e discutir arte: ateliês, casas, hotéis e estabelecimentos comerciais entraram no circuito. De acordo com Silva (2008), o público ainda era pequeno, mas os novos locais permitiam uma aproximação diferenciada, atraindo por vezes até alguns transeuntes.

Ainda de acordo com Silva, o que movia a maior parte do público era a curiosidade, a possibilidade de estar no evento, mais do que as obras em si. A autora traz a informação de que matérias da revista *Paratodos* caracterizavam o público das mostras com adjetivos como “gente boa”, “inteligentes” e etc. Embora a arte estivesse em locais menos institucionalizados do que o museu, ainda servia (e era usada) principalmente como distinção de status.

Além de levar as obras de arte para outros espaços, o modernismo, aliado às influências internacionais, também trouxe outras visualidades para o mundo artístico e suas instituições. Foi a partir das ideias modernistas que os desenhos das crianças começaram a ser valorizados, expostos, estudados e colecionados por pessoas que produziam conhecimento no Brasil. A própria condição da criança mudou: deixava de ser um adulto em miniatura para ser considerada uma pessoa em si, com características, necessidades e expressão próprias.

Em várias partes do mundo, desenhos de crianças eram expostos em mostras organizadas e dirigidas por e para adultos (COUTINHO, 2007). Toda essa movimentação colocou a produção artística da criança em um novo patamar.

No mesmo caminho, uma exposição com desenhos de crianças de São Paulo foi promovida em 1933 por Flávio de Carvalho e o Clube dos Artistas Modernos (CAM) na Semana dos Loucos e das Crianças, onde aconteceram debates e conferências (FUSARI e FERRAZ, 1992; LEITE, 2008). Ao colocar trabalhos de “não artistas” no museu, o CAM conseguiu levar à apreciação pessoas comuns, interessadas em ver o próprio trabalho, ou o do colega ou parente, sob um novo status. Há, de certa forma, uma desmistificação de espaço e obra, e uma aproximação do espaço expositivo com este público.

No ano de 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1937, a Lei 378 reorganizou o ministério. O Museu Histórico Nacional, já subordinado àquele, passou a ser incluído, junto com a Biblioteca Nacional e a Casa de Rui Barbosa, entre outros, na modalidade de educação "extraescolar". Era o início da menção oficial a respeito da interação museu-escola.

Vale lembrar que data do mesmo ano o decreto-lei nº 25 de 30/11/1937, primeiro a organizar oficialmente a proteção do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. A proteção ao patrimônio também aparecia na Constituição Federal de 1937 de forma bastante clara, o que nos leva a pensar sobre como, nos documentos oficiais, a preocupação em guardar e proteger veio antes da preocupação em garantir o acesso, que só apareceria claramente na legislação brasileira em 1988 com a nova Constituição.

Ainda no âmbito dos museus, em 1938, foi criado o Museu Histórico de Petrópolis. Nessa mesma cidade, em 1939, foi realizada uma conferência que contou com uma fala de Francisco Venâncio Filho intitulada "A Função Educadora dos Museus" publicada na Revista dos Estudos Brasileiros do mesmo ano. Nesse evento, o autor comentou as chamadas atividades extraclasse, nas quais afirma terem os museus "um lugar de marcado destaque". Continuando, o autor cita uma palestra com o mesmo tema, realizada 10 anos antes por Roquette Pinto, sobre a qual considera:

> Dizia-se então que os museus, ao lado de outras funções que lhes cabem, têm de ser grandes escolas populares, escolas que ensinam tudo, de um determinado setor, a todos, a qualquer momento, sem o intermediário do livro ou do professor. (Venâncio Filho, 1939, p.51)

Ademais da pretensão de onipotência colocada pelo autor, quando diz serem os museus capazes de tudo ensinar, é interessante notar a relação entre escola e museu presente no pensamento de alguns educadores já no final da década de 1920.

Voltando um pouco mais na História, segundo Valente (2003), o Museu Nacional, no ano de 1919 já "realizava atividades complementares à escola". De acordo com Lopes (1997, apud KÖPTCKE, LOPES e PEREIRA 2007) podemos encontrar vestígios de uma possível colaboração entre esse museu e a Instrução Elementar já no ano de 1832, embora não possa ser caracterizada uma ação sistemática nessa época. Em 1893, após instalação na Quinta da Boa Vista, o Museu Nacional procurou registrar em seu Livro de visitantes a presença de crianças.

Sobre a criação do museu escolar pelo regulamento de 1911, Köptcke, Lopes e Pereira (2007) afirmam: "A relação entre o museu e a educação formal é valorizada, na qual o projeto de criação de um museu escolar revela a percepção de uma relação de complementaridade ao ensino". Quinze anos depois, Edgard Roquette Pinto, em sua gestão como diretor desse museu (1926-1935), criou a Seção de Assistência ao Ensino e, em

seguida, a Revista Nacional de Educação, esta publicada entre 1930 e 1932, o que revela seu interesse pela área educacional (UFRJ, 2007-2008).

Em breve pesquisa pela história dos museus no Brasil, a referência de 1832 foi a mais antiga referência encontrada mencionando relação entre museu e educação formal. De uma maneira mais organizada, foi na década de 1910, no mesmo museu, que as atividades educativas passaram a ser realizadas nesse espaço. Podemos notar a evolução de experiências isoladas em uma instituição (1832) e sua sistematização (1911 e 1919) para o reconhecimento oficial de sua importância nos quadros superiores deste mesmo museu (1926-1935), progredindo posteriormente para o reconhecimento federal da relevância desse tipo de experiência (Lei 378/1937).

Cerca de uma década depois, deu-se o nascimento do Museu de Arte de São Paulo – MASP, que foi inaugurado no ano de 1947 por Assis Chateaubriant e Pietro Maria Bardi. Essa instituição foi pioneira no que diz respeito à educação em museus, em sua concepção moderna, com Curso de História da Arte para monitores e a criação do Clube Infantil de Arte por Suzana Rodrigues logo nos primeiros anos. O museu ofereceu também, desde sua fundação, cursos de desenho, história da arte, escultura, música, dança, cinema, entre outros. Na década de 1960, a sede do museu mudou-se para a Avenida Paulista, e as atividades educativas tiveram continuidade. Ainda assim, somente em 1997, no cinquentenário da instituição, é que seria formalizado em sua estrutura o setor chamado de "Serviço Educativo". O pioneirismo do MASP na educação em museus é citado por diversos autores, entre eles Trigueiros e Moura.

Também entre as décadas de 1940 e 1960 e, sob a influência dos ideais modernistas, começaram a surgir em todo o país os Museus de Arte Moderna e os Museus de Arte Contemporânea (1948 – MAM/SP; 1952 – MAM/RJ; 1963 – MAC-USP entre outros).

A primeira Bienal Internacional de São Paulo foi realizada em 1951. De acordo com Rita Alves de Oliveira (*apud* SILVA, 2008) já na segunda edição do evento, em 1953, a ação educativa foi considerada fundamental como forma de aproximar o público das linguagens da arte moderna, em especial do cubismo e do abstracionismo. O evento, amplamente divulgado, junto à criação dos museus de arte moderna que ocorreram pouco antes ou pouco depois, contribuiu para uma familiarização do público com a arte da época.

A ideia de diminuir o "atraso cultural e educacional" da população estava fortemente ligada à criação dos principais museus desta época em São Paulo e no Rio de Janeiro (MASP, MAM/SP e MAM/RJ). Havia uma *destinação educativa* para estes museus. Silva (2008) ainda compara:

> A ideia de que a difusão da arte poderia ajudar a desenvolver culturalmente a população brasileira em muito se assemelhava ao papel da missão francesa ao introduzir, no Rio de Janeiro, a cultura clássica um século antes. A elite cultural por traz das instituições de arte ainda defendia uma

> arte erudita a serviço do desenvolvimento da nação brasileira. (2008, p. 139)

Em seguida, a autora comenta sobre as questões sociais envolvidas, especialmente as que se referem às desigualdades e restrições das necessidades básicas e como isto se relaciona ao problema do acesso aos bens culturais no país, em particular ao defendido pela plataforma descrita acima.

Ainda no âmbito dos museus e seu desenvolvimento, o comitê Nacional do ICOM (International Council of Museums) foi criado em 1948. No ano de 1956 aconteceria o I Congresso Nacional de Museus em Ouro Preto. Nesse evento, a maioria dos trabalhos apresentados estava relacionada ao Serviço Educativo das instituições, o que demonstra o reconhecimento e relevância do setor. Em 1958, no Rio, o Seminário Regional da UNESCO sobre a Função Educativa dos Museus engrossou as discussões na área junto a diversas publicações sobre o assunto. (BRASIL. Ministério da Cultura, 2007; ALENCAR, 2008)

É interessante perceber que, ainda hoje, o destaque da educação em eventos sobre museus surpreende a muitos profissionais da área museológica, como se a relevância da educação para o museu e do museu para a educação não houvesse sido foco de atenção e debate desde os anos 1950 (com mais intensidade) ou até antes, nos início do século XX, em seus primeiros brados.

Figura 7

1.5 Décadas de 1970 e 1980 – novas experiências

Em meados da década de 1970 aconteceu o primeiro encontro nacional de dirigentes de museus no Recife. A partir deste e outros encontros na mesma época, começou a ser formulada uma proposta para a criação do Sistema Nacional de Museus. (SANTOS, 1994; BRASIL, 2007). No final da mesma década foi criada em âmbito federal a Fundação Nacional Pró-Memória - FNPM.

> Foi no âmbito da FNPM que, em 1983, instalou-se o Programa Nacional de Museus, que desenvolveu projetos especiais visando à revitalização dos museus brasileiros.O panorama museológico entre os anos 70 e 80 estava em ebulição e compunha-se de novas idéias, encontros, debates e novas propostas de uma museologia ativa, participativa e democrática. Na esteira das discussões de política museológica surgiria, em 1986, o Sistema Nacional de Museus. Seu objetivo: articular e apoiar financeiramente projetos museológicos. (BRASIL. Ministério da Cultura, 2007, p. 18)

A partir do Boletim do Programa Nacional de Museus que começou a circular em 1983 é possível conhecer suas linhas programáticas que destacam, entre outras coisas, a participação da comunidade, tanto no processo educacional quanto na produção e preservação cultural. No primeiro fascículo da publicação Museu Educação, de 1985, que

oferecia subsídios para o planejamento de atividades educativo-culturais dos museus, é evidenciada a diretriz da garantia de acesso da Política Cultural do Ministério da Educação e Cultura – MEC. Ao mesmo tempo, fica apontada a necessidade de os museus definirem clientelas prioritárias para o atendimento educativo-cultural, principalmente por não haver infraestrutura para ações em massa, além desta não ser, segundo o documento, a vocação do museu.[23]

Segundo documentos oficiais[24] as experiências internacionais (relatadas e discutidas, por exemplo, na Mesa Redonda de Santiago do Chile – 1972 e na reunião internacional de Quebec – 1984) no campo da museologia "produziram impactos teóricos e práticos no Brasil." Sobre esse tipo de influência, Maria Célia Santos (1994 e 2008) cita o movimento para a democratização da cultura, iniciado na Europa na década de 1960 e o movimento da "Nova Museologia", iniciado na década de 1980 que começariam a influenciar as ações de nossos museus, embora, a autora alerte para o fato de que, devido à ditadura militar, os conteúdos desses documentos (em especial o da Mesa de Santiago) tenham demorado a chegar ao Brasil, o que resultou em uma influência tardia e mais tênue.

A Nova Museologia incorporava ações que se opunham de forma teórica e prática à museologia clássica (CHAGAS, 2000). Maria Célia Santos chama a atenção, em seu texto *Reflexões sobre a Nova Museologia* (2008 p.84), novamente para as atividades da mesa de Santiago do Chile, onde teria surgido o que ela chama de "marco mais significativo da evolução do processo museológico na contemporaneidade: a passagem do sujeito passivo e contemplativo para o sujeito que age e transforma a realidade".

Simultaneamente, no campo da arte e da educação no Brasil, começavam a aparecer as primeiras ideias do que levaria, no fim dos anos 1980, à estruturação da Abordagem Triangular (BARBOSA, 2002). Enquanto nos anos 1960, 1970 e início dos 1980 imperou a "livre-expressão", no final dessa década se aprofundou a discussão sobre a arte não apenas como expressão, mas como conhecimento induzindo a aproximação da arte com a educação. Houve também a partir dos anos 1980 uma tendência à educação para o patrimônio que ajudou bastante o trabalho educativo nos museus. Começavam a florescer as concepções teóricas de arte-educação nas quais nos baseamos hoje.

As discussões são ampliadas, discute-se a relação da educação não formal com a formal. É nessa época que, em São Paulo, o MAC-USP e o Museu Lasar Segall começaram a desenvolver programas educativos mais estruturados e a buscar, eles próprios, o relacionamento com a escola.

---

[23] BRASIL. Fundação Nacional Pró-Memória, 1983; BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Fundação Nacional Pró-Memória, 1985

[24] BRASIL. Ministério da Cultura, 2007

É interessante pensar que, apesar de ser da escola a obrigação formal de educar seus alunos, de propiciar-lhes experiências significativas e de formá-los junto às famílias, como indivíduos, são os próprios museus de arte, e não as instituições escolares, muitas vezes, que tomam a iniciativa de estabelecer contato com as escolas, preparar-se para recebê-las e iniciar as crianças na educação estética. Além da questão econômica da necessidade de formação de público, isso também é explicável pelo fato de os museus estarem, desde seu princípio, no centro das discussões sobre arte, educação e cultura; de terem em seu quadro profissional justamente pessoas ligadas ao debate destas questões. Alguns desses profissionais estão ligados às universidades e desenvolvem pesquisas científicas de diversos fins, o que os mantém mais atualizados ou buscando atualização.

Já nas escolas, o ritmo é outro. Uma reforma social ou política demora muito tempo a chegar à sala de aula, pois o sistema é muito grande e muito lento, a maioria dos professores não tem acesso às informações, não tem condição de buscá-las e muitos não têm interesse em se aprofundar. Mesmo aqueles que têm melhores condições e buscam aprimoramento de seu trabalho, muitas vezes só conseguem fazê-lo com atraso, dada a enorme quantidade de etapas que a informação precisa passar para chegar até eles.

Também na década de 1980, novas concepções de espaços destinados à arte e à cultura surgiram no cenário nacional, em especial na capital paulista. Em 1982 foi inaugurado o Centro Cultural São Paulo, e, em 1987, o Instituto Tomie Ohtake, espaços múltiplos, que não eram museus, mas centros culturais que também apresentavam mostras artísticas, além da possibilidade de agrupar múltiplas atividades. Esses espaços viriam a desempenhar importante papel na educação não formal na área de artes, pois são espaços por natureza difusores de cultura.

Em 1985, como comentado brevemente acima, o Museu Lasar Segall, criado em 1967, implantou o Serviço Educativo, denominado hoje como Área de Ação Educativa, preocupado em oferecer um atendimento mais estruturado e dinâmico tanto ao público escolar quanto a outros públicos. É desenvolvido então no museu o Programa de Educação para o Patrimônio. (GRINSPUM, 2000). Na Pinacoteca, neste período (1975 a 1988), funcionavam os laboratórios de desenhos coordenados pelo professor Paulo Portella Filho, já o serviço educativo desta instituição, como conhecemos hoje, com todas as suas especialidades, só viria a ser formatado em 2002 a partir de pesquisa realizada pela instituição para conhecer o perfil de seu público.

Acompanhando, ainda que tardiamente, as discussões nas áreas de museologia, arte, educação e patrimônio, na esfera pública, foi no final dos anos 1980 que apareceram,

de forma clara, as primeiras referências ao acesso a bens culturais no Brasil.[25] A primeira referência constitucional sobre acesso à cultura se deu na Constituição Federal de 1988, que afirma ser "competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência." (C.F., Art.23, V) e que "O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes de cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais." (C.F., Art.215)

Referência leve à difusão do patrimônio cultural seria feita na Constituição Estadual de São Paulo, de 1989. No final da década de 1980 também foi possível observar uma série de decretos nos quais foram destinadas verbas para atividades descritas como criação, difusão e dinamização de bens culturais diversos (Decretos 97.971/89; 98.000/89; 98.306/89; e 99.643/90). Ainda assim, com exceção da Constituição Federal, somente a partir dos anos 1990 haveria um enfoque maior e mais específico na questão do acesso da população aos bens culturais patrimoniais.

[25] Com exceção das referências ao acesso encontradas no Programa Nacional de Museus do Ministério da Educação e Cultura, alguns anos antes.

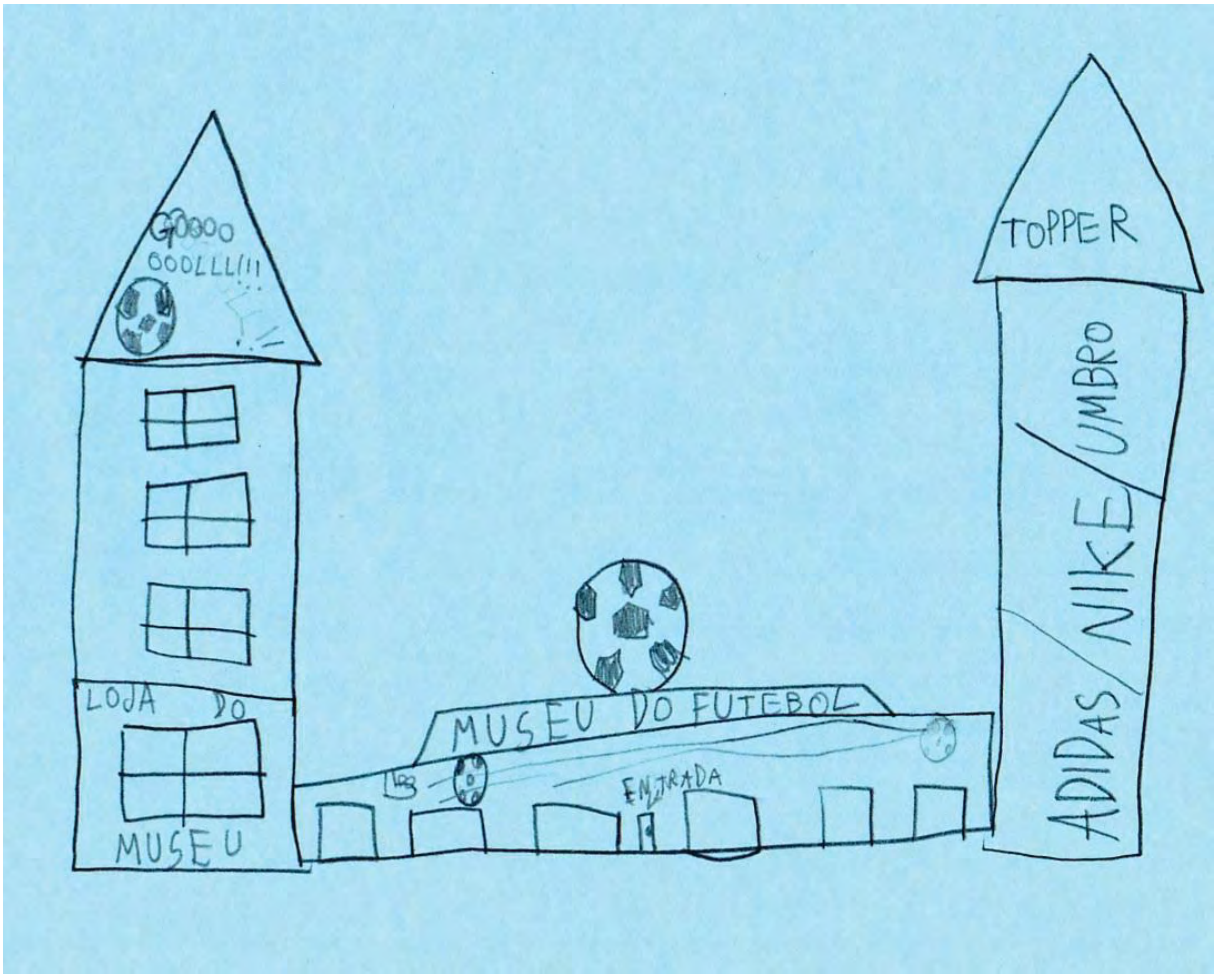


Figura 8

1.6 Anos 1990 até hoje

Nos anos 1990, a situação mudou, e podemos observar nos documentos oficiais uma série de medidas relacionadas à política cultural. A quantidade e relevância dessas medidas, em um curto espaço de tempo, demonstram uma importância dada à área cultural similar a da década de 1930, época de Mario de Andrade e da criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - SPHAN, embora com outras preocupações. Ainda em 1990, o Decreto 99.600 aprovou a estrutura regimental da Secretaria da Cultura da Presidência da República. Esse foi o primeiro documento no qual a questão do acesso aos bens culturais aparece explicita e repetidamente, entre os objetivos e ações a serem executados pelo órgão recém criado, como vemos a seguir:

> A Secretaria da Cultura da Presidência da República (SEC/PR), órgão de assistência direta e imediata ao Presidente da República, tem por finalidade planejar, coordenar, supervisionar a formulação e a execução da política cultural em âmbito nacional, de forma a garantir o exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes da cultura, apoiar e incentivar a valorização e a difusão das manifestações culturais, promover e proteger o patrimônio cultural brasileiro. (Dec 99.600/90, Art. 1°)

Este pode ser considerado, junto à Constituição de 1988, um marco na oficialização do acesso aos bens culturais no país e, embora saibamos que a realidade demora a acompanhar o documento oficial, a menção explícita do assunto em tal documento revela sua importância reconhecida. É interessante também observar que foi preciso cerca de cinquenta anos entre a explicitação em Lei da importância da preservação do patrimônio cultural e o reconhecimento da necessidade de garantir acesso a este patrimônio. Mais interessante ainda é notar que nesse decreto, de 1990, pela primeira vez, o objetivo da garantia de acesso às fontes culturais aparece antes do objetivo da proteção dessas mesmas fontes, regulamentada há tanto tempo.

Dentro da Secretaria da Cultura, a garantia de acesso ganhou um gestor: Competia ao Departamento de Planejamento e Coordenação “planejar a política cultural, coordenar e supervisionar sua execução, visando garantir o exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes de cultura” (Art. 6, I). A ação deveria ainda ser complementada pelo Departamento de Cooperação e Difusão, ao qual competia: “promover a difusão e o intercâmbio da produção e das manifestações culturais brasileiras em todo o território nacional, em articulação com os Governos dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e com as entidades vinculadas a SEC/PR” (Art. 7, I)

1.6.1. LEI ROUANET

No ano de 1991 é decretada a Lei 8.313, ou Lei Rouanet, como é conhecida. A lei restabelecia os princípios da Lei n° 7.505 (também conhecida como Lei Sarney), que “dispõe sobre benefícios fiscais na área do imposto de renda concedidos a operações de caráter cultural ou artístico”. Essa última, de 1986, foi um primeiro passo para regulamentar o apoio à cultura no país. Encontramos em sua redação alguns trechos nos quais a preocupação com o acesso público aparece, ainda que de forma moderada, como nos momentos em que habilita para recebimento do incentivo fiscal aqueles que contribuírem com instituições culturais de acesso público como bibliotecas, museus, etc ou os que distribuírem gratuitamente ingressos para espetáculos artísticos e culturais (Art.2.; III, XI, XVII, XVIII e XIX). Dessa forma, o governo ainda não estava trabalhando para trazer as pessoas aos museus, às bibliotecas ou aos teatros, mas já agia com vistas a qualificar estes lugares e diminuir as barreiras econômicas do acesso.

Por sua vez, a Lei Rouanet, que tratou mais rigorosamente o controle dos incentivos fiscais concedidos, apresentou também um grande avanço nesse sentido, uma vez que a questão do acesso público ganharia importância, o que se mostra claramente nos artigos da Lei que lemos nos trechos a seguir:

> Fica instituído o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac), com a finalidade de captar e canalizar recursos para o setor de modo a contribuir para facilitar , a todos, os meios para o livre acesso às fontes da cultura e pleno exercício dos direitos culturais (Art 1, I)
> Os incentivos criados pela presente lei somente serão concedidos a projetos culturais que visem à exibição, utilização e circulação públicas dos bens culturais deles resultantes, vedada a concessão de incentivo a obras, produtos, eventos ou outros decorrentes, destinados ou circunscritos a circuitos privados ou a coleções particulares. (Art. 2, III)

No ano de 2008, o Inciso III do Artigo 2° ganharia nova redação e a intenção de garantir o acesso público aos bens culturais fica ainda mais clara nos dois parágrafos renumerados pela lei 11.646:

> § 1°. Os incentivos criados por esta Lei somente serão concedidos a projetos culturais cuja exibição, utilização e circulação dos bens culturais dele resultante sejam abertas, sem distinção, a qualquer pessoa, se gratuitas, e a público pagante, se cobrado ingresso. (Art. 2; III, § 1°)
> § 2°. É vedada a concessão de incentivo a obras, produtos, eventos ou outros decorrentes, destinados ou circunscritos a coleções particulares ou circuitos privados, que estabeleçam limitações de acesso. (Art. 2; III, § 2°)

Vale chamar a atenção nesse momento para a Lei Mendonça que, um ano antes da lei federal, instituiu o incentivo fiscal para a realização de projetos culturais na cidade de São Paulo. Isso, mais a regulamentação e alterações que se seguiram durante os anos 1990, na lei federal de incentivo à cultura (Dec1.494/95; MP 1.871-27/99) na tentativa de torná-la mais adequada à realidade, são registros de uma época em que os olhos do governo e da iniciativa privada se voltavam para a cultura.

1.6.2. A EDUCAÇÃO E A ARTE EDUCAÇÃO NOS ANOS 1990

Ao mesmo tempo, no campo da educação, eram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. No campo da arte, especificamente, os PCNs se fundamentaram na Abordagem Triangular. Essa proposta de ensino foi concebida e apresentada aos educadores pela professora doutora Ana Mae Barbosa e baseia-se em três experiências estrangeiras: as *Escuelas al aire Libre* do México, o *Critical Studies* da Inglaterra e o *Discipline Based Art Education (DBAE)* americano. No Brasil, desenvolveu-se a partir de experiências realizadas no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, onde era diretora, no final da década de 1980. Basicamente, a Metodologia Triangular (como foi inicialmente chamada) defendia a ideia de trabalhar o ensino de artes em três eixos fundamentais: o fazer artístico, a apreciação de objetos artísticos e a contextualização desta produção. (BARBOSA, 2002)

A partir do eixo da apreciação explicitado nesta metodologia, os PCNs[26] na área de artes, datados de 1997, deram um passo para aproximar a educação formal dos museus, nesse caso, dos museus de arte. Foi a primeira vez que a apreciação de obras de arte aparece tão claramente em um documento oficial de educação.

O documento é bem claro quando define a arte como área do conhecimento, assim como qualquer outra disciplina. Os Parâmetros também incentivam a vivência de experiências criadoras, diferentes, transformadoras como ferramentas para a formação de um indivíduo completo. O professor é encorajado, senão levado, a promover essas oportunidades a seus alunos. Além disso, o documento diz que o aluno também deve conhecer e saber organizar informações em contato com formas variadas de acervos, artistas, que deve visitar museus, bibliotecas, midiatecas, assistir a eventos culturais e assim por diante.

Ressalta a importância da convivência do aluno com obras originais (e também com reproduções) e o entendimento de suas concepções estéticas nas diferentes culturas. Na parte de valores, normas e atitudes é esperado que o aluno tenha, ao final do ensino fundamental "o reconhecimento da importância de frequentar instituições culturais onde obras artísticas estejam presentes".

1.6.3. OS MUSEUS E AS INSTITUIÇÕES CULTURAIS – SEUS SERVIÇOS E PÚBLICOS

Pensemos então nos museus e seus serviços educativos. A cada ano os museus brasileiros vêm se aperfeiçoando no que diz respeito a receber o público, oferecer serviço de mediação, promover oficinas, cursos, atualização de professores e tantas outras coisas. É verdade que, a todo o momento, é preciso enfrentar uma série de questões dentro do museu: pressões burocráticas por números de visitantes, conflitos entre curadoria e setor educativo, problemas de verba, direitos trabalhistas, e outros. Ainda assim, os setores encarregados da educação nos museus têm se multiplicado e se desenvolvido. Hoje, embora esta não seja a realidade para a maioria das instituições e profissionais, alguns já começam a contar com equipes maiores, contratação adequada e profissionais especializados nos diversos públicos, por exemplo[27].

---

[26] SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais***: arte (1ª a 4ª séries)* . Brasília: MEC/SEF, 1997
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** *arte (5ª a 8ª séries)* Brasília: MEC/SEF, 1997

[27] A Pinacoteca do Estado, por exemplo, conta com projetos e profissionais específicos para público com deficiência, pessoas em situação de vulnerabilidade social, entre outros.

Soma-se a esse contexto o destacado papel que vem assumindo os centros culturais de empresas, especialmente às ligadas à área financeira, e as mega exposições, um fenômeno cultural dos últimos vinte anos.

Lígia Dabul (1998) traz à discussão a criação dos centros culturais no Brasil e no mundo a partir da década de 1970. Comenta sua multiplicidade de atividades e como isso, aos poucos, foi incorporado por diversos museus:

> Diferindo, de fato, do que até então museus e bibliotecas costumavam ser, os centros culturais desde sua criação agregaram múltiplas atividades, como cinema, teatro e música, exposições e leituras, que antes tendiam a existir em instituições isoladas. O público que aflui a esses centros, por certo também devido a essas distintas atividades oferecidas, é especialmente diversificado, contrastando com o público relativamente homogêneo que nos grandes centros urbanos frequentava e frequenta cada uma dessas instituições, sobretudo quando isoladas umas das outras(1998, p.260).

Ao oferecer espaços diferenciados, áreas de convivência, cafés, lojas, e uma ampla gama de atividades, essas instituições permitem ao visitante que permaneça por mais tempo, retorne mais vezes, consuma mais (este consumo estando relacionado ao gasto monetário direto ou não).

Hoje instituições como o Centro Cultural Banco do Brasil, Centro Cultural dos Correios, Caixa Cultural e Instituto Itaú Cultural, entre outras, são responsáveis por grande movimentação de artistas, espetáculos, verba e público. Os eventos costumam ser gratuitos ou a preços populares, os horários muitas vezes são estendidos em relação aos horários de muitos museus, as instituições costumam se localizar em áreas centrais e outras facilidades são oferecidas aos visitantes e grupos. Apesar da complexa rede[28] que envolve este tipo de atividade no país, é inegável o espaço tomado por ela na formação e diversificação de públicos.

Já as megaexposições começaram a acontecer no Brasil principalmente na década de 1990, embora a exposição de Picasso no Paço Imperial, no Rio de Janeiro em 1986 tenha sido precursora, atraindo na época um público de doze mil pessoas. Desde então os recordes de público de vários museus do eixo Rio - São Paulo têm sido registrados nas ocasiões destes grandes eventos[29].

Myrian Sepúlveda dos Santos (2002) questiona-se sobre esta diferença de comportamento do público em relação às megaexposições em contraponto a atitude do

---

[28] Pensar na dinâmica dos centros culturais de empresas no Brasil não pode ser dissociado das questões do marketing, da visibilidade das marcas e dos públicos que cada uma destas empresas pretende atingir. Tudo isto gera uma série de critérios e expectativas na escolha do que será patrocinado e porque, o que reflete no trabalho dos profissionais envolvidos, no atendimento ao público e na distribuição de oportunidades.

[29] Rodin 1995 (MNBA /Pinacoteca do Estado) – 226 e 100 mil. Monet 1997 (MNBA / MASP) – 432 e 380 mil. Picasso 1999 (MAM RJ / MASP) – 136 e 200 mil. (SANTOS, Myrian, 2002)

mesmo quando se trata dos mesmos museus em outros períodos. Por que uma exposição chama quatrocentas mil pessoas enquanto outra reúne cerca de cinco mil?

A autora comenta uma série de características próprias destes eventos. Essas características podem nos ajudar a pensar sobre o fenômeno de público destas exposições. Segundo Santos, portanto, as megaexposições se caracterizam por:

1) Receber grande público;
2) Contar com propaganda maciça e interesses empresariais envolvidos;
3) Terem sua produção externa. As mostras não são pensadas pelas equipes dos museus. Os museus que as recebem são somente anfitriões;
4) Os curadores não fazem parte do quadro de funcionários do museu, mas são especialistas no tema da mostra e por isso contratados para este fim específico;
5) As peças expostas não são do acervo do próprio museu que as recebe;
6) As mostras costumam ser itinerantes.

A autora comenta ainda sobre a tendência de grandes empresas associarem suas marcas às megaexposições através de patrocínios, mesmo em países onde os museus recebem grande subvenção do Estado. Os lucros, para essas empresas, não é de bilheteria, mas de publicidade. A Lei Rouanet, neste sentido, exerce papel importante na viabilização destes eventos.

Os visitantes percebem nas grandes mostras locais onde podem estar mais à vontade, além de espaços de novidade, sabem que não haverá outra mostra igual aquela. Como acontecia nas primeiras décadas do século XX querem participar do evento, querem estar lá. O estímulo por guardar lembranças de um evento único ainda movimenta um mercado paralelo aos grandes eventos: o dos souvenires.

Um ponto questionado por Myrian Sepúlveda dos Santos (2002) é o valor dos ingressos. A autora aponta o fato de que, apesar de a Lei Rouanet ser clara sobre a democratização do acesso, as organizações das megaexposições muitas vezes estabelecem estratégias para introduzirem preços elevados de ingressos ligados a privilégios, que o visitante que pagou o preço “comum” não pode ter. E afirma, ademais da enorme adesão de público a estes eventos, que:

> O público das megaexposições é composto por estudantes, professores, artistas, profissionais liberais e todos aqueles ligados às áreas de comunicação, arte e cultura. (...) É importante, ressaltar, portanto, que, no Brasil, um ‘fenômeno de massas’ muitas vezes traduz-se por um ‘fenômeno de massas elitizadas’. (p. 104)
>
> No Brasil, os “massificados” pela nova linguagem que associa arte e política são os mais cultos e mais ricos, ficando aqueles que dependem do salário-mínimo, que viajam no trem da central e que morrem nas malhas do tráfico de drogas “livres” dos movimentos de banalização da arte. (p. 111)

É importante salientar que Myrian Sepúlveda dos Santos (2002), apesar de problematizar uma série de questões referentes ao fenômeno das megaexposições no

Brasil, posiciona-se de forma agregadora e sugere a possibilidade de somar, em vez de contrapor, as múltiplas experiências nos campos da arte, bens culturais e museus.

1.6.4. MAIS ARTICULAÇÕES E POLÍTICAS

Nas últimas décadas, arte-educadores da educação formal e educadores de museus de diversas tipologias começaram a se articular para refletir e se posicionar diante das políticas públicas, mercadológicas e novas teorias educacionais. É válido lembrar a criação da Federação dos Arte Educadores do Brasil - FAEB em 1987, já pautada na existência de entidades estaduais. Além disso, podemos citar a bem mais recente criação da Rede de Educadores de Museus – REM em 2003 no Rio de Janeiro e do Grupo de Estudos Educativos em Rede em São Paulo, no final de 2006, estes últimos a partir dos anseios de educadores que trabalham em museus e centros culturais em se reunir e trocar informações pertinentes ao seu trabalho.

Toda essa movimentação é importante, e capaz de tornar a categoria profissional cada vez mais consciente, reflexiva e ativa no cenário da educação nacional.

Na esfera pública, a partir de 2003, o governo dedica grande atenção à questão cultural, em especial aos museus. A Política Nacional de Museus, lançada nesse mesmo ano, organiza-se através do implemento de sete eixos programáticos, sendo um deles o de democratização e acesso aos bens culturais. Seguindo esse documento, uma série de outros são elaborados e colocados em prática nos anos posteriores: em 2004 os decretos que instituem a Semana Nacional de Museus e o Dia do Museólogo e o Sistema Brasileiro de Museus. Em 2005 o decreto que institui o Sistema Federal de Cultura – SFC. 2006 é instituído como o Ano Nacional de Museus e, em 2007, é criado o Programa Mais Cultura.[30]

Embora seja recorrente, nesses documentos, a menção ao acesso público aos bens culturais, oficializando sua importância perante o governo; é o último documento o primeiro a ser destinado especialmente para esse fim. O Programa Mais Cultura é instituído com os seguintes objetivos:

> I - ampliar o acesso aos bens e serviços culturais e meios necessários para a expressão simbólica, promovendo a auto-estima, o sentimento de pertencimento, a cidadania, o protagonismo social e a diversidade cultural;
> II - qualificar o ambiente social das cidades e do meio rural, ampliando a oferta de equipamentos e dos meios de acesso à produção e à expressão cultural; e
> III - gerar oportunidades de trabalho, emprego e renda para trabalhadores, micro, pequenas e médias empresas e empreendimentos da economia solidária do mercado cultural brasileiro. (Art. 1)

[30] Respectivamente: Decreto não numerado de 31/05/2004; Decreto 5.264/2004; Decreto 5.520/2005; Lei 11.328/2006; Decreto 6.226/2007

Todas as suas ações (Art. 2) são voltadas a garantia de acesso da população em geral aos benefícios e serviços culturais, ao patrimônio cultural e instituições de mesmo gênero. O Programa prevê ainda atenção especial às áreas com indicadores de baixo desenvolvimento, entre elas as regiões do semi-árido e do rio São Francisco.

Nos anos seguintes, a Lei Rouanet passou por diversas modificações com vistas a distribuir mais amplamente seus benefícios. Uma delas, datada de 2006, cita em diversos momentos a questão do acesso aos bens culturais, de maneira mais específica e complementando a Lei. (Decreto 5.761/2006). Essa mudança é resultado de um processo iniciado em 2003 com os Seminários Cultura para Todos e que visavam, além de melhorias no procedimento de análise e concessão de incentivo fiscal, uma maior democratização e melhor distribuição geográfica do acesso aos recursos da Lei. Já em 2004 foi registrado grande avanço de resultados, com aumento de benefícios em todas as regiões, com destaque para as regiões Norte e Centro-Oeste.

O processo de modernização da Rouanet continuou e, em 2009, foi aberta consulta pública para o projeto de mudança na Lei. Essa consulta ficou no ar de 23 de março a 06 de maio de 2009 e, nesse período, recebeu cerca de duas mil sugestões. Em diversas capitais aconteceram debates com participação de representantes do Ministério da Cultura - MinC; Artistas, produtores, empresas e profissionais da cultura opinaram sobre o assunto. Foi uma das maiores discussões e movimentações da área cultural dos últimos tempos, com destaques constantes na mídia. No que diz respeito ao acesso aos bens culturais, o projeto de lei previa a implementação do Vale-Cultura (PL; Art 2, III), para ser utilizado em espetáculos de artes visuais, cinema, música, teatro e patrimônio cultural e ainda "a ampliação do acesso da população à fruição e à produção dos bens e serviços culturais e sua plena liberdade de expressão" (PL; Art 3, IV). Exceto estas, o projeto de lei mantém orientações semelhantes à lei original no que diz respeito ao acesso a bens culturais e seus benefícios.

No ano de 2010, após um ano de discussões, o projeto anterior foi substituído pelo Projeto de Lei 6722/2010. Este último enfatiza a importância de canalizar investimentos para áreas não atendidas normalmente (PL6722/2010; Art 3, III), estimulando o desenvolvimento cultural em todo território nacional. De uma maneira geral, embora mais detalhado, mantém as propostas anteriores. No mês de julho de 2010 este Projeto de Lei ainda estava tramitando pela Câmara dos Deputados, sendo analisado por diversas comissões. Até abril de 2011 nenhuma outra movimentação havia sido registrada pela câmara dos deputados[31].

O ano de 2009 foi produtivo para a área de museus no Brasil com a publicação de mais três importantes documentos: Decreto 6.835/09 que aprova a estrutura regimental do

[31] http://www2.camara.gov.br/

Ministério da Cultura, o Estatuto de Museus e a criação do Instituto Brasileiro de Museus - IBRAM (Decreto 6.835/09; Lei 11.904/09 e Lei 11.906/09). O Decreto 6.835/09 é importante porque institui a Diretoria de Acesso à Cultura, parte integrante da Secretaria de Cidadania Cultural e responsável por planejar, coordenar, executar e fomentar ações e projetos destinados ao acesso à cultura no país. Além desta, a Diretoria de Programas Integrados que deve planejar e coordenar ações para cidadania e inclusão social através do acesso a serviços e bens culturais e geração de emprego e renda na área da cultura.

Quanto aos outros dois documentos que vêm completar e institucionalizar a Política Nacional de Museus, podemos perceber que em ambos a questão do acesso ganha espaço, seja como difusão, processos educativos, identitários ou simplesmente de acessibilidade dos diferentes públicos a estas instituições e acervos.

1.6.5. O PÚBLICO

Para além de toda essa movimentação política, profissional e intelectual, os estudos de público mais recentes realizados em museus e instituições culturais no Brasil mostram que o perfil de seus visitantes continua sendo principalmente de pessoas com alto grau de escolaridade e renda, embora este seja inversamente proporcional ao perfil da população (PNAD, 2006 *apud* OBSERVATÓRIO DE MUSEUS, 2008). Apesar dos esforços dos museus e centros culturais, da inclusão da questão do acesso na legislação de cultura e educação, e de ações específicas, tanto por parte do governo quanto das instituições, este continua distante de atingir a maior parte da população.

Todavia, pode-se e deve-se aproveitar a corrente de novos estudos na área, a multiplicação e especialização dos profissionais e a receptividade política à questão do acesso para a concepção e concretização de novas pesquisas. Se o acesso público aos bens culturais no Brasil parece não conseguir ultrapassar certos limites, talvez seja um bom momento para refletir e elaborar novas abordagens. Procurar esmiuçar o sentido de museu, de público e de acesso nos diversos contextos e para os diversos grupos sociais, etários e étnicos pode contribuir para esta construção de uma colcha reflexiva.

É nesse sentido que surge esta pesquisa, pretendendo ser mais um pedaço dessa colcha. Ao trazer a criança, como público que é, para falar sobre sua relação com o museu, a pesquisa propõe outro ponto de partida para a reflexão sobre o acesso e a formação de público de museus e instituições culturais em São Paulo. A partir das falas das crianças podemos ver a chegada ao museu com outros olhos, e refletir sobre ela. Assim, quem sabe ao final do trabalho, costuraremos mais um retalho.

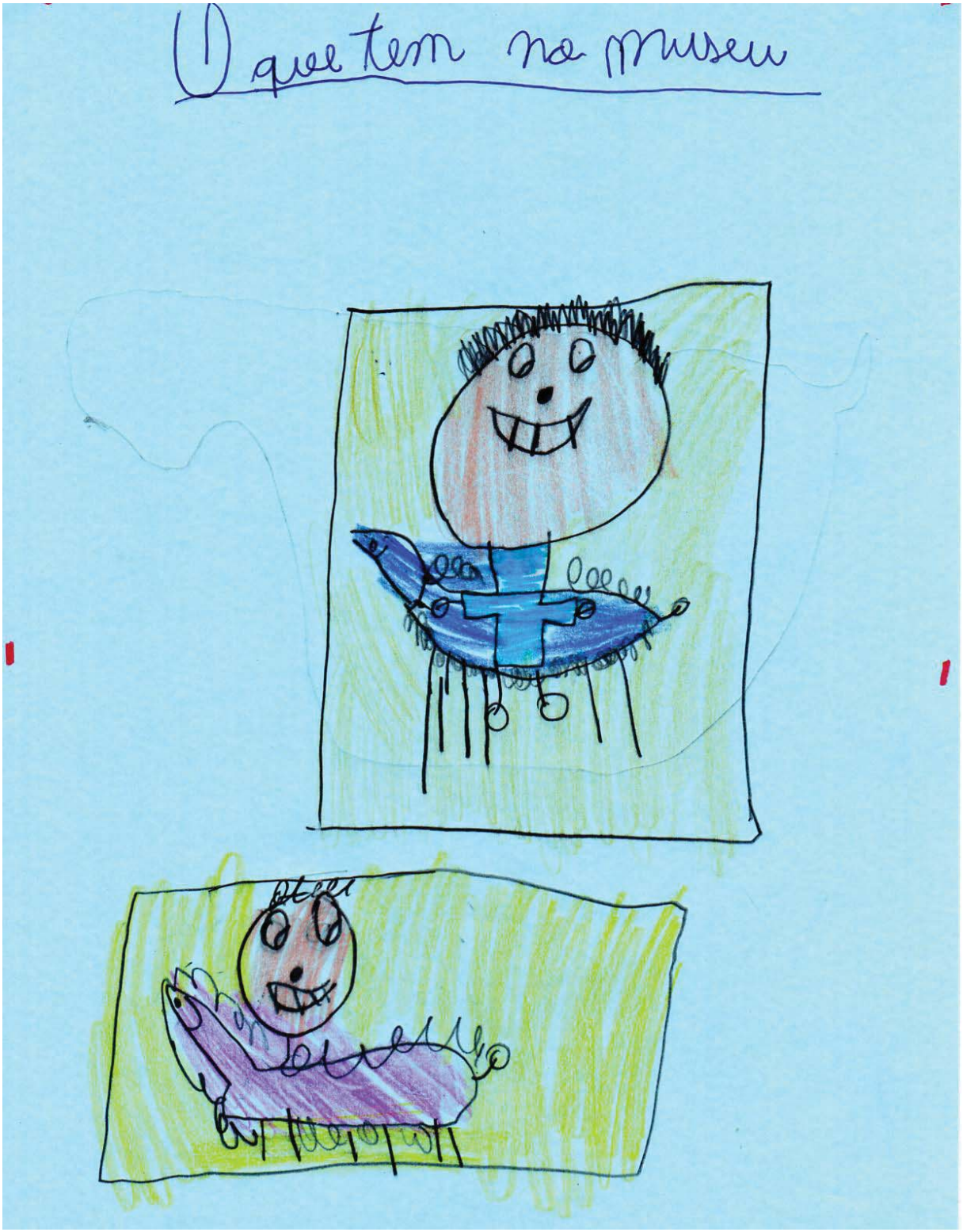


Figura 9

Capítulo II

O que as crianças dizem

O contato com as crianças que participaram da pesquisa foi, sem dúvida, a parte mais significativa desse trabalho. Não somente pelas manifestações sinceras, entusiasmadas e tantas vezes surpreendentes que pude testemunhar durante todo o processo, mas também pelos resultados, esperados e inesperados, e por tudo a que me chamaram a atenção esses pequenos cidadãos com suas colocações simples e diretas.

Conversar com crianças sobre qualquer assunto que as interesse é sempre apaixonante, desde que as deixemos falar. As crianças, de uma maneira geral, gostaram da proposta e aceitaram a tarefa de deixar suas opiniões sobre museus. Este segundo capítulo pretende falar sobre elas: as falas das crianças e os resultados obtidos a partir das mesmas.

Para iniciar, faço uma apresentação da proposta de trabalho, descrição e justificativa das perguntas utilizadas. Em seguida, procuro situar o leitor no contexto das turmas e escolas participantes. Quem são essas crianças que participaram da pesquisa? De onde são? O que há de comum ou diferente entre cada uma das turmas?

A terceira parte traz um relato de algumas impressões que tive durante o dia-a-dia da pesquisa nas escolas. Não pretendo aqui relatar tudo que aconteceu, mas alguns fatos mais interessantes e não abordados, necessariamente, nas respostas das crianças, merecem ser registrados. A ideia é uma espécie de coletânea de fragmentos de um diário de campo, para falar ao leitor sobre o cotidiano da pesquisa e ainda dar destaque a alguns dados relevantes ou curiosos.

A quarta parte e coroação deste capítulo traz a coletânea e análise das falas das crianças. É a parte mais longa, justamente por ser o cerne de toda a pesquisa. Por esse motivo a dividi de acordo com grupos de perguntas: Em primeiro lugar, vamos conhecer a relação dessas crianças com o museu, se elas já o conhecem, a frequência de visitação e se gostam de ir. Em segundo lugar, conheceremos quem intermedeia essa relação. Em terceiro, quais são os museus que conhecem, que referências são essas. Em quarto lugar queremos saber que museu é este que habita o imaginário da criança: para quê serve, como é, o que encontramos dentro dele. Para terminar, pretendemos investigar como a criança percebe o acesso público ao museu.

Finalizando o capítulo, algumas breves considerações. Considerações, por ora, eu diria, já que o capítulo III será dedicado às reflexões e análises, discutindo as questões mais relevantes que se fizeram presentes nos resultados do campo e estabelecendo relações com outras pesquisas e ações na área de museu, infância e formação de público.

Figura 10

2.1 Apresentação do instrumental da pesquisa de campo

A partir da lista dos objetivos de pesquisa, elaborei 11 perguntas, que considerei essenciais, para serem respondidas por todas as crianças. As respostas me ajudariam a mapear todos os questionamentos levantados acerca do tema. As perguntas, após alguns ajustes para que ficassem mais compreensíveis às crianças, tomaram esta forma:

1. Você já foi a um museu?
2. Se você já foi a um museu, quem te levou?
3. Você se lembra do nome de um museu? Qual? Você já foi a este museu?
4. Quantas vezes você já visitou museus?
5. Você pode descrever como é um museu? Se você ainda não foi, como imagina que seja?
6. Para que serve um museu?
7. Você gosta (ou gostaria) de ir a museus? Por que?
8. Será que todas as pessoas podem ir aos museus? Por que?
9. As pessoas vão ao museu para que? O que você acha?
10. Para entrar nos museus é necessário pagar alguma coisa?
11. O que encontramos dentro do museu?

Conforme explicado durante a metodologia de pesquisa, essas perguntas seriam feitas por crianças a crianças, em ordem aleatória e uma por vez. Dessa forma, era importante que os enunciados fossem independentes, ainda que isso desse a impressão, algumas vezes, de haver repetição nos assuntos abordados.

As perguntas de 1 a 4 tiveram a intenção de responder ao objetivo 1: “Investigar se a criança tem acesso aos museus. Como esse acesso se dá e através de quem”. A pergunta 2 pretendeu responder também, e de forma mais específica, ao objetivo 3: “Levantar quem são os principais responsáveis por intermediar hoje esse contato entre as crianças e o museu”, embora esse também possa ser respondido de forma indireta, por outras questões, pelos desenhos e rodas de conversa.

As perguntas de 5 a 11 procuraram abarcar, através de vários pontos de vista, o objetivo 2, “Investigar qual é o papel que o Museu assume hoje na vida e no imaginário infantil”. Dessa forma, a pesquisa de campo pôde englobar três dos quatro objetivos específicos desta pesquisa.

Cada pergunta era colocada no alto de uma folha de papel com uma tabela de linhas vazias, e duas colunas: a primeira correspondia ao nome de cada criança e, a segunda, a resposta dada por cada uma delas. No início da dinâmica, cada criança recebeu uma pergunta pela qual ficou responsável. Era sua incumbência entrevistar todos os colegas e registrar a resposta de cada um deles para aquela única pergunta. Antes de começar, cada criança respondia na primeira linha a pergunta que recebeu.

Para tornar a atividade mais dinâmica e atrativa, propus um jogo: no chão havia círculos, e em cada um deles somente duas crianças podiam permanecer de cada vez. Era dentro dos círculos que eles faziam as perguntas aos colegas, respondiam e anotavam respostas. Os que ficavam de fora (uma ou duas crianças no máximo) permaneciam uma rodada sem entrevistar ninguém. A cada sinal meu (que só acontecia quando eu percebia que eles haviam terminado), eles deveriam trocar de círculo e de dupla, já que não poderiam entrevistar duas vezes o mesmo colega.

O jogo deu certo, as crianças mostraram-se animadas e, ao mesmo tempo, responsáveis pela pergunta que tinham em mãos. Como eu precisava de uma pergunta para cada criança, desenvolvi um artifício de adaptação: criei mais sete perguntas diferentes, consideradas perguntas extras, somando um total de 18 perguntas. Dessa forma, combinei nas escolas que cada grupo teria de 11 a 18 alunos. Como a ideia era trabalhar com uma classe de cada escola, eu poderia dividir a sala em dois grupos tranquilamente, tendo esta de 22 a 36 crianças (A maior sala tinha 35), ou trabalhar com um grupo único, no caso de salas de 17, 18 alunos.

Posteriormente falarei do cotidiano de pesquisa, e veremos que essa maleabilidade foi muito importante, já que o número de crianças autorizadas pelos pais e presentes à

escola no dia da pesquisa era muitas vezes bem menor que o número total de alunos. Além disso, tive dois grupos menores que 11 crianças. Para estes, elegi a parede como uma "entrevistadora", as perguntas sobressalentes (uma ou duas) ficaram coladas na parede e eram respondidas por cada criança no momento em que ficavam fora dos círculos.

Voltando às perguntas utilizadas, podem ser vistos nos anexos A e B os exemplos de fichas de perguntas utilizadas: em branco e preenchida por uma criança.

Essas 11 perguntas procuravam abarcar todos os questionamentos do projeto, porém, para complementar sua eficácia, foram utilizados ainda outros meios. A roda de conversa era realizada com cada grupo após o jogo das perguntas. A partir de respostas dadas pelas crianças em algumas perguntas (após o primeiro grupo já percebi quais as questões que geravam maior discussão) eu fazia novos questionamentos, ou pedia uma explicação mais detalhada de algo. A partir das primeiras falas, a conversa ia se desenvolvendo livremente e, embora eu procurasse pontuar algumas questões para garantir que fossem respondidas, em cada grupo o desenrolar desse bate-papo tomava um caminho novo, revelando os interesses e características de cada grupo. A ideia inicial, de falar sobre todas as perguntas, se mostrou ineficaz, como explicarei mais adiante, mas creio que encontrei o caminho rapidamente, e tivemos interações muito ricas. O resultado integral de algumas dessas conversas podem ser lidos nas transcrições que se encontram no anexo C.

Para completar, ainda foi usado o recurso do desenho. Cada turma foi convidada, antes ou após a dinâmica, a fazer um desenho com o tema "Como é o museu".[32] Esses desenhos ajudam bastante na compreensão de como essas crianças vêem a instituição. Além disso, é uma forma de abarcar três formas diferentes de expressão, pois as crianças, assim como nós adultos, nem sempre se expressam bem através da escrita, da fala ou do desenho. Com três formas diferentes, penso que conseguimos "ouvir" melhor o que elas têm a dizer, de forma mais completa e abrangente. Isso porque quem não se coloca de uma forma específica terá mais chance de fazê-lo por meio das outras formas de expressão.

Por isso, também, a parte deste capítulo destinada às falas das crianças mescla as três referências em busca de resultados, ainda que seja claro que as respostas escritas tenham tido um papel mais abrangente (pois passamos sempre por todas as perguntas), enquanto as conversas resultaram num aprofundamento maior de algumas questões e o desenho tenha entrado como elemento complementar de ambos, sendo utilizado principalmente nos momentos onde falamos do conteúdo e aparência do museu e para ilustrar a pesquisa como um todo.

[32] Apenas em uma turma a instrução dada foi um pouco diferente e eles receberam a orientação de desenhar o que há dentro do museu.

Figura 11

2.2 Descrição do Recorte de Campo – As Escolas e turmas

As escolas escolhidas para participar da pesquisa eram bastante diferentes entre si. O mesmo ocorreu com a maneira como cheguei a cada uma delas. Como já descrevi, a intenção de manter quatro escolas diferentes tinha uma motivação específica: gostaria de ter em meu recorte representantes de escolas públicas e particulares. Entre as públicas, quis que se dividissem entre alunos da rede municipal e estadual, pois sei o quanto podem ser diferentes. Já nas particulares, procurei ter representantes de uma escola tradicional em contraponto a representantes educados por uma pedagogia diferenciada em relação às artes, se possível uma escola Waldorf.

Estou consciente que essas variedades não são capazes de abarcar todas as pedagogias e sistemas escolares desenvolvidos na cidade, além de não terem propósito de representação geográfica ou social. Para que essas realidades fossem contempladas, seria necessária uma pesquisa muito mais longa. Ainda assim, insisti nessa variedade de alunos, por entender que ela torna mais completo e mais rico o resultado da pesquisa do que se ela fosse realizada em uma única realidade escolar.

Escolhido o que era diferente, foi necessário definir o que seria semelhante, já que é necessário um ponto de intersecção entre os grupos para comparar satisfatoriamente as respostas e poder, quiçá, relacioná-las aos seus locais de origem quando necessário. A ideia foi, então, de trabalhar com o equivalente a apenas uma sala[33] de cada escola, dentro do Ciclo I do Ensino Fundamental. Como já foi explicado na introdução, optei pelas terceiras séries (atual quarto ano) por considerar que essas crianças poderiam representar de maneira mais adequada o período.

Definida a proposta de trabalho, precisei procurar as escolas onde a realizaria. Os motivos que me levaram a cada uma dessas instituições foram bastante diferentes.

As escolas públicas procurei por proximidade de minha residência. A primeira foi a escola estadual, a mais próxima, com a qual fechei a data da pesquisa já na primeira visita. Na escola municipal, fiz uma tentativa, mas tive dificuldade em conversar com a coordenadora pedagógica, o que me fez procurar uma outra escola, onde fui muito bem recebida pela própria diretora. Nas duas escolas públicas o contato foi muito simples. Eu literalmente coloquei meu projeto debaixo do braço e bati nas portas das escolas. Percebi a escola pública bastante aberta à realização de pesquisas acadêmicas.

Para as escolas particulares, o caminho foi encontrar contatos dentro das próprias escolas. Para a instituição que segue uma pedagogia tradicional, meu projeto foi apresentado e realizado em uma escola onde minha irmã trabalha; Assim, foi ela que fez a intermediação com a direção, possibilitando que eu agendasse um horário e tivesse chance de apresentar minha proposta.

Já a escola que adota a pedagogia Waldorf apresentou um caminho ainda mais complexo, o que foi uma surpresa, pois imaginava que esta seria a escola mais aberta ao tipo de trabalho que eu propunha. A dificuldade começou pelas poucas unidades escolares pautadas nessa pedagogia em comparação às demais. Ainda assim, minha proposta era tentar uma delas e, apenas no caso de não conseguir, partir para alguma outra escola, que apresentasse uma pedagogia diferenciada em relação às artes.

Sem conhecer ninguém que pudesse me abrir as portas, enviei um e-mail à escola waldorf mais conhecida da cidade, cheguei a confirmar o recebimento do mesmo por telefone e pedi para agendar uma reunião, mas recebi a orientação de aguardar o breve retorno, que nunca veio. Durante o texto a chamarei de primeira escola Waldorf.

Um pouco depois, comentando sobre minha dificuldade, soube que um amigo tinha os filhos numa pequena escola de pedagogia waldorf que ficava no bairro Ipiranga e atendia só até o quinto ano (antiga quarta série) do Ensino Fundamental. Através de seu contato,

[33] A quantidade tomada como referência foi de cerca de 25 alunos, para mais ou para menos, de acordo com a realidade de cada escola.

troquei e-mails e marquei um dia para apresentar meu projeto. A princípio a escola pareceu muito receptiva, e combinamos o cronograma de trabalho, porém, houve uma mudança de rumo após as autorizações.

Esta foi a única escola que não permitiu que eu as entregasse diretamente às crianças e conversasse com elas sobre a pesquisa, o que fiz em todas as outras. Resultado disso ou não, das 24 autorizações enviadas aos pais, voltaram apenas cerca de 10 autorizações assinadas. Tentando dialogar na escola para buscar uma solução, fiquei sabendo que as próprias professoras não estavam contentes com a realização da pesquisa, e me foi colocada uma série de dificuldades em sua realização com os poucos alunos autorizados, em relação aos dias, organização dos mesmos e tempo disponível. A única coisa da qual eu não poderia abrir mão era do tempo necessário para a realização da pesquisa com cada grupo, para que esta fosse realizada satisfatoriamente. Ao pedir uma posição das professoras quanto à possibilidade de dispor ou não desse tempo, garantiram-me uma resposta no dia seguinte, a qual também nunca veio. Para o texto, chamarei esta de segunda escola Waldorf.

Dessa forma, já no final de outubro de 2009 e com a pesquisa nas outras três escolas concluída, ainda tive que sair em busca de uma quarta escola, a terceira tentativa da linha Waldorf [34]. Através de uma amiga, conheci uma professora do Colégio Waldorf Micael de São Paulo que, muito prestativa e interessada em ajudar, fez de tudo para que eu realizasse a pesquisa ainda naquele ano letivo (2009). Assim encontrei as quatro escolas que me receberam, são elas:

Escola Estadual (EE) Artur Sabóia, Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Eurico Gaspar Dutra, Instituto de Educação Beatíssima Virgem Maria e Colégio Waldorf Micael de São Paulo. A seguir, uma pequena descrição de cada uma delas com base nos sites das instituições, conversas com funcionários e minhas próprias impressões de cada local.

2.2.1 EE ARTUR SABÓIA

A EE Artur Sabóia é uma escola da Rede Estadual localizada no bairro da Vila Vera (próximo ao Sacomã) e pertencente à Diretoria de Ensino Centro-Sul que atende ao Ciclo I do Ensino Fundamental. A escola não é muito grande (são 13 classes) e, até o ano de 2009,

[34] Para este texto considerarei como primeira escola waldorf aquela a qual fiz apenas o primeiro contato, sem desenvolvimento. Como segunda escola waldorf a escola na qual apresentei o projeto e distribuí as autorizações, mas não consegui realizar a pesquisa e como terceira escola waldorf o Colégio Waldorf Micael de São Paulo, onde a pesquisa foi efetivamente realizada.

quando a pesquisa de campo foi realizada, ainda trabalhava com o Ciclo de quatro anos de duração (1ª a 4ª séries).

Nessa escola, pude perceber as dificuldades estruturais inerentes à rede estadual de ensino, as quais já havia encontrado quando dei aulas na educação formal, como por exemplo, a falta de professores (a primeira turma a participar da pesquisa estava sem aula de artes há tempos, pois a professora havia saído e não fora substituída de imediato).

Por outro lado, conheci o que a escola chamava de “Projeto” ou “Aula de Projeto”: Quatro vezes por semana durante cerca de metade do período, as crianças eram remanejadas para suas “Salas de Projeto”, havia salas de 1ª, 2ª, 3ª, e 4ª séries. Em cada sala eram desenvolvidos os conteúdos daquela série e os alunos eram reunidos de acordo com as suas dificuldades. Na sala em que eu estava, por exemplo (que era uma sala de terceira série), vi alunos que foram para o projeto da 1ª para trabalhar a alfabetização que ainda não dominavam e até um aluno que foi para o Projeto da 4ª por estar mais adiantado, entre outros casos. Assim, cada criança tinha na escola o momento de estar com os colegas da sua idade (na sala convencional) e o momento de trabalhar especificamente de acordo com seu nível de conhecimento e dificuldade (na Sala de Projeto).

Achei o projeto admirável. Mais admirável ainda o trabalho dos professores e coordenadora que procuraram um meio novo de ajudar seus alunos em uma realidade tão precária quanto a que vivemos hoje em nossas escolas estaduais. Percebi a prioridade de sanar essas deficiências (provocadas por fatores que não nos cabe aqui avaliar) claramente quando a coordenadora Vanessa me explicou que não deveríamos utilizar as aulas de projeto para a pesquisa, pois elas eram fundamentais para o progresso dos alunos.

Dessa forma, foi-me destinada uma terceira série do período vespertino que estava sem aulas de artes e ficou acordado que eu poderia utilizar esse período. Como as crianças que foram autorizadas pelos pais foram poucas em relação ao todo, e várias ainda faltaram no dia da atividade, consegui realizar a pesquisa com apenas nove alunos dessa sala, sendo necessário, portanto, o agendamento de uma segunda sala da mesma escola. A outra sala foi uma sala da manhã, onde também tivemos pouco retorno de autorizações e muitas faltas: desta, participaram 13 crianças, totalizando 22 crianças participantes da pesquisa na EE Artur Sabóia.

As duas turmas diferiram bastante em suas respostas à dinâmica de atividade. A primeira teve uma dificuldade maior em compreender como funcionaria o jogo das perguntas e necessitou de ajuda para realizá-lo, mas mostrou-se muito desenvolta nas suas falas e argumentos. Já a segunda turma apresentou um comportamento inverso: entenderam rapidamente o jogo e gostaram de jogar. Suas respostas escritas eram mais elaboradas que as respostas dos alunos da primeira turma, porém, quase não consegui resultado na roda

de conversa. Inibidos com o gravador ou com a situação, essas crianças falaram muito pouco, apesar das minhas constantes solicitações.

Sobre a escola e seu público pude destacar as especificidades das faltas dos alunos (não vi nenhuma vez as salas completas) e a dificuldade de retorno das autorizações dos pais. Funcionárias da escola comentaram que aquelas crianças, de uma maneira geral, não moram nos arredores, o que pode tornar a escola um pouco distante da comunidade a qual atende, dificultando o compromisso das famílias com a instituição escolar. Desde o primeiro dia, também, a coordenadora comentou comigo que seria difícil que a maioria dos pais autorizasse a participação de seus filhos na pesquisa, pois tinham dificuldade para qualquer tipo de autorização com aqueles alunos, o que se confirmou depois. Essa escola tem tentado manter um blog como forma de divulgação e contato com seus alunos e responsáveis, mas esse projeto ainda está no início.

2.2.2 EMEF EURICO GASPAR DUTRA

Em cada uma das escolas a recepção à pesquisa foi diferente. Na escola municipal fui recebida pela diretora que, mais do que se mostrar interessada em me ajudar - qualquer que fosse meu propósito - se mostrou especialmente interessada no tema da pesquisa e logo abriu as portas da escola para que eu ali a realizasse, pedindo apenas para que eu acertasse turma e cronograma com a coordenadora pedagógica.

A EMEF Eurico Gaspar Dutra pertence à Diretoria Regional de Educação do Ipiranga e fica no bairro da Vila Brasilina, entre a Av. Tancredo Neves e a região da Saúde. É uma escola razoavelmente grande, com cerca de 1200 alunos em três turnos entre Ensino Fundamental I, II e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Até o ano de 2009 também ainda não trabalhava com o Ensino Fundamental de nove anos.

Nessa escola me chamaram a atenção os espaços amplos e bem cuidados. Ao conversar com a coordenadora pedagógica, pude notar a sequência de livros sobre pedagogia que preenchiam a estante, a propósito, a sala era ampla e organizada. Como já havia ocorrido em outras ocasiões, a escola da rede municipal me chamou a atenção em relação à estrutura e organização, em contraponto ao observado na escola da rede estadual.

Pareceu-me também que muitos dos alunos residiam no entorno da escola, pois os vi chegando pela rua, muitos deles, no dia em que lá estive no primeiro horário. Ao lado da escola existe a Favela do Boqueirão que pode ser local de residência de boa parte dos alunos.

A turma a mim destinada foi uma terceira série da manhã com 35 alunos no total. A sala estava cheia nos três dias em que estive lá, faltando no máximo uma ou duas crianças.

Das 35, 28 participaram da pesquisa, pois levaram as autorizações. Era uma turma considerada “boa” pela coordenação, onde todos os alunos escreviam[35].

As crianças foram divididas em dois grupos de 14 que participaram ativamente. De uma maneira geral, entenderam rapidamente a proposta do jogo e, durante a conversa falaram bem e defenderam suas ideias. Como esta foi a primeira escola a participar da pesquisa tive que fazer algumas adaptações na proposta e no tempo, como descreverei a seguir, mas ainda assim obtive resultados muito ricos.

2.2.3 COLÉGIO BEATÍSSIMA

O Instituto de Educação Beatíssima Virgem Maria, o qual chamaremos de Colégio Beatíssima, é uma escola particular tradicional que está localizada na Avenida Morumbi, próximo à Avenida Santo Amaro, no bairro do Brooklin.

Trata-se de uma escola grande que oferece os cursos de Educação Infantil, Ensino Fundamental de nove anos e Ensino Médio. Além disso, conta com a possibilidade de período integral para os pais que assim o desejarem e oferece Cursos Livres para a Terceira Idade. O espaço físico é amplo e diversificado, os alunos têm possibilidade de fazer aulas de ballet, judô, sapateado e circo, pagos à parte pelos pais em horário imediatamente posterior ao horário de aulas.

De acordo com o site da escola seus princípios educativos são fundamentados nos valores do Evangelho, promovendo uma educação cristã. A Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental:

> Visa ao desenvolvimento da capacidade de aprender, através do domínio da leitura, da escrita e do cálculo, da compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, inclusive aqueles que levam à formação de hábitos e atitudes básicas para o trabalho, convívio social e exercício da cidadania. [36]

Apresenta sistema de classes e avaliação tradicionais, com notas, recuperações contínuas e paralelas e possibilidade de retenção do aluno. O caráter religioso tem presença constante no site e no ambiente físico da escola.

A direção dessa escola solicitou que eu aplicasse a atividade de pesquisa às três salas de quarto ano (antigas terceiras séries) para que todos os alunos tivessem a mesma

---

[35] Não fui eu que fiz esta exigência, pois minha proposta de atividade podia ser adaptada para receber dentro da turma alguns alunos que não escreviam, ou não escreviam bem, junto aos outros.

[36] INSTITUTO de Educação Beatíssima Virgem Maria. Site da Escola. Disponível em: <www.iebvm.g12.br/> Acesso em: 14 jul. 2010

experiência. O dia escolhido foi um sábado, devido à necessidade de reposição de aulas por causa da gripe H1N1 que havia atrasado o início do semestre.

Realizei a atividade com as três turmas, das quais aproveitei duas para esta pesquisa. A escolha pela turma que não seria aproveitada se deu por ser a única que não havia completado o trabalho por falta de tempo (foram todas realizadas no mesmo dia). Embora cada turma tivesse pouco mais de 20 alunos, um número bem menor de autorizações voltou. Dessa forma, a primeira turma que participou da pesquisa contou com 10 alunos e a segunda com 18, totalizando 28 crianças, o correspondente a cerca de uma sala, como o que aconteceu na EE Artur Sabóia.

De uma maneira geral, os alunos tinham amplo domínio da escrita. A primeira turma (com mais meninos) se colocou menos na roda de conversas que a segunda (mais equilibrada entre os gêneros e com alunos maiores). Esta última foi bastante participativa, e as crianças defenderam entusiasticamente seus argumentos. A preocupação social com os que não têm as mesmas condições que eles apareceu com destaque nas falas dessas crianças, como veremos ao final deste capítulo.

Ainda que, em relação à questão social, não saibamos muito sobre esses alunos, imagina-se que, por tratar-se de uma escola razoavelmente cara (com uma mensalidade que ultrapassa o valor de mil reais no Ensino Fundamental), a grande maioria das famílias pertença, pelo menos, à classe média, e que seus pais identifiquem-se ou ao menos aprovem os ideais cristãos enunciados pela mesma para a formação de seus filhos.

2.2.4 COLÉGIO WALDORF MICAEL DE SÃO PAULO

O Colégio Waldorf Micael de São Paulo está localizado nas proximidades da Rodovia Raposo Tavares no bairro Jardim Boa Vista. De acordo com o site da escola, que tem um projeto com a comunidade local, "*a população do Jardim Boa Vista é constituída por migrantes nordestinos e mineiros, com alto índice de analfabetismo e vem sofrendo em maior escala problemas de ordem econômica e social, decorrentes da falta de oportunidades por melhores empregos, melhores salários e melhores condições habitacionais*". O Projeto desenvolvido oferece à população atividades como teatro, capoeira, reforço escolar e grupo de mães, entre outras.

Percebemos que a clientela da escola, mais favorecida economicamente, não é residente do entorno, atuando vários destes, inclusive (pais, professores e alunos do Ensino Médio), como voluntários do referido projeto. Os alunos são provenientes de diversos

bairros, como, por exemplo, a Granja Julieta. O custo mensal da escola é próximo ao do Colégio Beatíssima descrito acima[37].

O colégio oferece cursos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, sendo que o Ensino Fundamental é composto de oito anos e o Médio de quatro anos. No ano em que foi realizada a pesquisa, a escola contava com uma sala de cada série nesses ciclos.

No Ensino Fundamental, cada turma tem um professor de classe, que os acompanha durante os oito anos desta etapa. Dessa forma, é possível ao professor conhecer melhor cada um dos alunos, assim como aos alunos se conhecerem melhor entre si. A cada ano a turma e o professor mudam de sala, pois cada uma tem uma característica física que está de acordo com aquela faixa etária e o conteúdo a ser trabalhado em cada série. A Escola também possui ampla área externa, onde os alunos praticam atividades como horticultura.

A proposta pedagógica é pautada na Educação Waldorf de Rudolf Steiner[38]. Há uma ênfase no desenvolvimento global do educando, estimulando a descoberta dos potenciais de cada criança. Na escola, as crianças podem experimentar atividades como música, artes plásticas e visuais, marcenaria, jardinagem, horticultura, astronomia, entre outras, combinadas às disciplinas do currículo exigido normalmente (português, matemática, história, etc.). Saídas e viagens de campo e relacionamento com os pais complementam o quadro educativo. A escola afirma a importância de desenvolver em conjunto cabeça, coração e mão, tornando relevantes as três esferas do ser na formação da criança e do adolescente: a cognição, as atividades práticas-manuais e o desenvolvimento moral.

A turma que participou da pesquisa foi a classe de terceira série. A turma tinha 26 alunos no total, e quase todos os pais autorizaram a participação, muito provavelmente pelo trabalho da professora que deu apoio à realização da pesquisa e conversou com eles. Porém, como a pesquisa foi realizada num sábado, (novamente dia de reposição de aulas) várias crianças haviam faltado. Fiz a atividade com 17 crianças, num único grupo, ou seja: todas as que estavam presentes.

As crianças se mostraram desenvoltas tanto no jogo quanto na conversa. Algumas crianças tinham dificuldade com a escrita, mas conseguimos ajudá-las e a dinâmica transcorreu normalmente. Durante a conversa, o círculo se manteve até o final (o que nem

---

[37] Dados de 2009/2010

[38] Federação das Escolas Waldorf. Disponível em: <http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/> Acesso em 03 ago. 2010

COSTA, Elaine Marasca Garcia da. **A Pedagogia Waldorf**: Ferramentas e Práticas. UNISO – Universidade de Sorocaba, sem data. Disponível em < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada5/TRABALHOS/GT8_P_ESCOLARES/12/812.PDF> Acesso em: 29 jul. 2010

SETZER, Valdemar W. **Comentários sobre o capítulo "Rudolf Steiner 1861-1925" do livro 50 Grandes Educadores – de Confúcio e Dewey**. Disponível em: <http://www.sab.org.br/pedag-wal/artigos/resenha-50-gr-educs.htm> Acesso em 30 jul. 2010

sempre acontecia nas outras escolas). Talvez isso tenha acontecido porque esse foi o único grupo no qual a professora esteve presente durante a dinâmica, mas, ainda assim, me impressionou a organização das crianças para falar, cada um esperando a sua vez e desenrolando calmamente seus argumentos. Pareceu-me que esse tipo de dinâmica de conversa e partilha de opiniões já é uma rotina com a qual essas crianças estão acostumadas.

Após uma conversa longa e tendo passado por vários assuntos, as crianças ainda queriam falar, e precisamos encerrar o encontro por causa do tempo. Outras trocas continuaram posteriormente, enquanto faziam o desenho. Uma das alunas, que não se pronunciou na roda de conversas por timidez, procurou-me para dar um depoimento após o término da atividade.

Figura 12

2.3 Impressões do dia-a-dia do Campo

Durante o processo de pesquisa de campo, fiz um diário relatando minhas impressões, sucessos e dificuldades de cada dia, desde os primeiros contatos com as escolas até a realização das dinâmicas de pesquisa na última escola. São muitas páginas e não pretendo transcrevê-las aqui integralmente. Para passar ao leitor um pouco do cotidiano de pesquisa, vou falar de algumas partes importantes e que ilustram bem o processo.

Ao usar trechos do Diário de Campo utilizarei a sigla DC e a data. A partir desse momento do texto também, as quatro escolas onde a pesquisa foi realizada poderão ser identificadas das seguintes formas:

Escola Estadual Artur Sabóia – EE Artur Sabóia, ou escola estadual.

Escola Municipal de Ensino Fundamental Eurico Gaspar Dutra – EMEF Dutra ou escola municipal

Instituto de Educação Beatíssima Virgem Maria – Colégio Beatíssima ou escola particular tradicional, ou ainda, escola tradicional.

Colégio Waldorf Micael de São Paulo – Colégio Micael, ou escola waldorf, ou terceira escola waldorf.

2.3.1 ENTRADA NAS ESCOLAS – CONTATO INICIAL

Chamou-me atenção as diferentes formas como se deu a inserção do projeto nas escolas públicas e particulares. Nas escolas públicas foi muito fácil conseguir um espaço para apresentar o projeto e muito rápido para marcar o dia de realização, tanto que se passaram apenas oito dias entre o primeiro contato e a realização da pesquisa em si.[39]

Por outro lado, o primeiro contato nas escolas particulares foi bem mais demorado. Até hoje não sei se eu não deveria ter feito o mesmo que nas escolas públicas, colocando o projeto debaixo do braço e batendo na porta das escolas, mas acredito que seria ainda mais difícil, tendo em vista a primeira escola waldorf na qual tentei, por e-mail, marcar uma reunião: a resposta nunca veio. Na tradicional tentei desde o começo o contato através de minha irmã, Luciana, professora desta escola. A resposta foi bem positiva, mas a espera foi mais longa do que das escolas públicas. Na segunda escola Waldorf (indicada por um colega que tem os filhos matriculados ali) fiquei de retornar após minha viagem para combinar o dia da atividade e entrega de autorizações.

Infelizmente, após um longo caminho de ligações, e-mails, visitas e entrega de autorizações, percebi em 22 de outubro que não conseguiria de fato realizar a pesquisa nessa escola, o que me deixou a tarefa de procurar uma nova escola no final do ano letivo.[40] Por sorte, e ajuda de uma amiga em comum, conheci Gláucia, professora do Colégio Waldorf Micael de São Paulo. Apesar de não me conhecer pessoalmente, desde o primeiro contato por e-mail ela mostrou-se animada e disposta a me ajudar. Creio que devo parte desta empatia pelo grande sentido de família que cultivamos no Movimento Bandeirante e que foi nosso elo comum. Mesmo sem me conhecer ela pode confiar no meu trabalho e trabalhar junto comigo.

No Colégio Micael, todo contato com a escola foi feito através desta professora, que levou meu projeto para a reunião de professores e para a Comissão Interna, e depois para

[39] Na EE Artur Sabóia o processo perdurou por mais de um mês até que eu realizasse a pesquisa na segunda sala, mas isso só ocorreu porque a primeira sala não apresentou número suficiente de crianças autorizadas, e foi preciso complementar este número. Colocamos nesse mês também 10 dias que eu estive fora de São Paulo e a pesquisa teve uma pausa. De qualquer forma, a primeira turma realizou a pesquisa oito dias após o primeiro contato com a escola.

[40] É interessante notar que foi justo nas escolas Waldorf, que eu imaginava estarem mais abertas a uma proposta de pesquisa como a minha, que houve maior dificuldade em realizá-la. Algumas hipóteses poderiam ser levantadas sobre isso, uma delas seria a de que o próprio processo mais democrático de elaboração do projeto pedagógico, com maior interação dos sujeitos (professores, pais, alunos) em suas decisões acabe por ser um dificultador, já que é um processo mais lento e passa por mais etapas do que nas escolas onde as decisões são tomadas unilateralmente.

os pais. A sala em que eu realizaria a pesquisa era a própria sala em que ela dava aulas, o que facilitou muito todo o processo. O contato que ela fez com os pais explicando, tirando dúvidas e solicitando respostas às autorizações fez a diferença, fazendo com que quase todos os alunos da sala tivessem autorização para participar da pesquisa.

No fim, só a conheci pessoalmente e conheci a escola no dia em que fui levar as autorizações para as crianças. Fiquei encantada com o lugar, o início de aula que assisti, e a receptividade de todos. Foi um primeiro contato muito agradável.

2.3.2 CONTATO INICIAL COM AS CRIANÇAS

Foi muito bom levar a cada turma as autorizações e explicar sobre a pesquisa. Contar o que eu estava fazendo e pedir a ajuda das crianças criou uma certa cumplicidade, penso que elas sentiram-se responsáveis ao responder às perguntas, já que tinham se prontificado a me ajudar alguns dias antes.

Além disso, eu quis criar nas crianças a noção da importância do documento de autorização dos pais, para que eles explicassem melhor em casa do que se tratava. Na segunda escola Waldorf não me foi permitido entregar as autorizações, e foi acordado que as professoras o fariam. No fim, quase não tivemos retorno.

No Beatíssima, como eram de início três turmas, duas de manhã e uma à tarde, a escola sugeriu que eu esperasse até o horário das 13h para que pudesse conversar também com os alunos da tarde. Nesse caso, quem não teve a disponibilidade fui eu, que entreguei pessoalmente para as duas turmas da manhã e deixei as da tarde para que a professora entregasse. Era a mesma professora e ela assim o fez. Curiosamente, nessa escola, a turma que devolveu maior número de autorizações assinadas foi a turma da tarde, com a qual eu não tive contato prévio. Na segunda turma da EE Artur Sabóia também não fui eu quem entregou as autorizações, mas a média de retorno foi a mesma da primeira turma desta escola com a qual conversei antes. Resumindo, dos sete grupos que participaram da pesquisa, com 5 deles eu tive um contato prévio.

O primeiro contato foi com os alunos da EE Artur Sabóia. Depois que saí de lá, percebi que havia ficado um pouco nervosa, o que atrapalhou um pouco minha comunicação com as crianças. Por outro lado, ter uma resposta positiva das mesmas me fez sair da escola otimista e ter mais segurança para as próximas turmas. A seguir alguns relatos sobre esses primeiros contatos com as turmas:

Voltei à EE Artur Sabóia para levar as autorizações e conversar com os alunos. Foi meu primeiro contato com as crianças. Foi bom, eu gostei. Na hora fiquei um pouco preocupada se eles estavam entendendo e, quando percebi, estava repetindo o que já havia dito, por isso as crianças ficaram um

pouco dispersas no final, mas a conversa foi boa e houve empatia. Na próxima tentarei ser mais simples e ficar menos ansiosa. (DC 09/09/2009)

Logo cedo voltei à EMEF Dutra para conversar com os alunos e entregar as autorizações. A recepção foi boa e eles se mostraram dispostos a ajudar. Falei da importância da autorização e me despedi com um "até quarta!". Eu também me saí melhor, fiquei menos ansiosa e o contato foi mais tranquilo.(DC 14/09/2009)

Ao chegar nas salas [do Colégio Beatíssima] fui bem recebida pelas professoras e encontrei as salas cheias, alunos em silêncio compenetrados nas suas atividades. (...) Os alunos receberam com entusiasmo a proposta, falei que a atividade seria no sábado e que era preciso trazer a autorização dos pais assinada. Foram poucas perguntas e eu logo fui embora. (...) Uma das professoras da manhã era também professora da turma da tarde, deixei com ela as autorizações para esta terceira turma. (DC 30/09/2009)

[No Colégio Micael] Ao final do verso das crianças a aula começava, e neste dia, começou com a minha apresentação e uma breve conversa sobre a pesquisa. Quando disse a eles o tema da minha pesquisa a classe se encheu de perguntas e comentários: "Pinacoteca é museu?", "Mas exposição não é museu, ou é?", "E se eu não lembrar o nome do museu?", "Fui ao museu de mineralogia! É legal, tem minerais."; "O 4º.ano foi", "Fui com os escoteiros", "Mas eu só fui em tais museus, pode ser?" (...) Fiquei contente pelo interesse das crianças em conversar sobre o assunto e tive que tomar cuidado para não responder o que eu queria que eles me respondessem. Foi um primeiro contato muito bom. (DC 12/11/2009)

2.3.3 AUTORIZAÇÕES

Era necessário que os pais das crianças autorizassem sua participação, assim como o uso de suas falas e desenhos nesse trabalho. Em meu trabalho na Educação não formal, minha experiência com autorizações de pais era muito melhor, e eu não esperava que fosse tão difícil ter um retorno positivo deles. Na minha previsão inicial, imaginando classes entre 30 e 40 alunos, contei que teria de volta algo em torno de 25 a 30 autorizações de cada turma, mas não foi o que aconteceu.

As melhores experiências aconteceram na escola municipal e na escola Waldorf, onde cerca de oitenta por cento dos pais autorizaram a participação de seus filhos na pesquisa. Na escola municipal, esse número se manteve, já na escola Waldorf houve uma redução por causa das faltas no dia da atividade, representando o número final sessenta e cinco por cento do total da sala participando da pesquisa.

Já o retorno obtido no Colégio Beatíssima e na EE Artur Sabóia me impressionaram por serem muito abaixo do que eu esperava, especialmente neste último. A própria

coordenadora pedagógica da escola estadual havia me advertido que eu teria dificuldade com as autorizações naquela comunidade. O número de crianças autorizadas, em contraste ao número de crianças que receberam as autorizações, foi de quarenta e oito por cento das crianças da primeira turma da escola estadual. Porém, somente trinta e um por cento da sala participou efetivamente da pesquisa, já que as outras crianças autorizadas haviam faltado. Na segunda turma cinquenta por cento dos pais haviam autorizado, porém o problema das faltas persistia e um dos alunos não havia comparecido (Cerca de oito alunos da sala estavam ausentes nesse dia).

No Colégio Beatíssima o número de crianças autorizadas foi menos de sessenta por cento do número total de crianças que haviam recebido as autorizações. Não houve problema com faltas e, como estávamos abrangendo todas as turmas de quarto ano, esse baixo retorno não foi problema, pois a soma dos alunos autorizados de duas salas seria suficiente para equivaler a uma sala completa desta escola.

2.3.4 OS DIAS DE PESQUISA

O dia da realização da pesquisa com os alunos foi muito rico e prazeroso. O contato direto com eles, o ouvir, o tentar entender melhor, as brincadeiras e mesmo as dispersões e a bagunça são elementos de uma experiência ímpar, só encontrados no contato verdadeiro com crianças.

Contato verdadeiro, a meu ver, é o contato que permite a troca, que não é unilateral, que mistura os assuntos oficiais do encontro com comentários e curiosidades diversas, que só poderiam vir do pensamento infantil.

A risada, a indignação, a conversa, os corpos no chão sentados, deitados, ajoelhados, as mãos levantadas, a vontade de falar, o amontoado de gente e as entradas efusivas nos momentos de maior polêmica, a cumplicidade com o amigo do lado, as divergências e, em alguns momentos, até a ansiedade e o enfado por ter que esperar o outro terminar não poderiam ser substituídos ou reconstruídos, fazem parte do universo da pesquisa realizada com crianças e, muito particularmente, desses grupos, já que cada um é diferente do outro.

Trago a seguir os trechos do diário de campo dos dias em que realizei a dinâmica de pesquisa em cada escola ou grupo. Procurei manter uma ordem cronológica dos encontros para dividir com o leitor o movimento crescente da minha atuação nos diversos grupos, pois, embora para cada um esta fosse uma experiência única, para mim, que repeti o processo, foi uma busca pelo aprimoramento da dinâmica e de mim mesma como pesquisadora.

[EMEF DUTRA – 16/09 – manhã] Havia 28 autorizações. Demorou um pouco até ver que todos estavam, dividir em dois grupos e chamar um por um. Vários alunos sem autorização queriam ir junto e tive que chamar um a um para saber quem eram os que fariam a dinâmica. Fomos para a outra sala/auditório e pedi que fizessem um círculo no palco, onde dei as explicações da atividade.

Cada criança recebeu uma folha com uma pergunta, uma prancheta e um lápis e eu perguntava se havia alguma dúvida na pergunta, depois pedia que respondessem na primeira linha. Raramente alguém pedia para explicar melhor a pergunta, de uma maneira geral elas eram compreendidas logo no primeiro contato.

Fizemos a dinâmica. A primeira rodada sempre demora um pouco mais que as outras, pois eles estão entendendo o que fazer. Nesta turma da EMEF especificamente as crianças das duas turmas entenderam muito rápido a dinâmica do jogo e tive apenas um menino com dificuldade de escrever por paralisia cerebral, mas que compreendia perfeitamente. Eu e os outros colegas o ajudávamos com a escrita.

Para a roda de conversa segui a ideia original de que cada criança comentasse seus resultados e então discutíamos em cima destes. Como esta foi a primeira escola a responder a pesquisa, eu percebi que a proposta da conversa devia ser adaptada, pois perdíamos muito tempo enquanto eles liam as respostas (somente alguns se sentiram a vontade de comentar direto, sem ler uma a uma as respostas dos colegas), nem sempre as perguntas geravam uma discussão posterior e todo este processo demorava, o que acabou causando dispersão.

Desde o começo observei as perguntas que causavam uma maior discussão, polêmica ou mesmo interesse nos alunos, como a pergunta se todos podiam ir aos museus, sobre o nome dos museus e o que havia lá dentro, por exemplo. Na segunda turma tentei por mais uma vez o processo original, para ter certeza. Nesta, houve momentos de bastante interesse por parte da turma e outros onde foi preciso parar o trabalho e retomar em seguida. Os alunos eram mais agitados e eventos externos também atrapalharam um pouco a tranquilidade do trabalho como uma sala muito grande, uma mesa de pebolim dentro dela, uma porta que não fechava e o ruído do recreio dos alunos menores do lado de fora.

Saí da escola com algumas ideias de adaptações para as próximas escolas. O tempo proposto havia sido excedido, demoramos bastante na parte da roda de conversa e senti que, embora tenha sido rico, muito tempo foi gasto com a descrição de coisas que seriam lidas depois. Além disso, se for um processo dinâmico as crianças tem mais interesse em se colocar, por isso terei que fazer uma adaptação aí. (DC 16/09/2009)

[EE Artur Sabóia – 16/09 – tarde] Quando os alunos chegaram, vimos que havia 14 autorizações. Infelizmente, destas, apenas 8 crianças estavam na sala. Ao conferir os nomes, a coordenadora lembrou que um dos meninos estava agora em outra sala e foi chamá-lo para participar da atividade, era um caso de inclusão.

Resolvi fazer a atividade com aqueles que estavam lá. As crianças mostraram-se bastante interessadas, com exceção deste aluno de inclusão (...). Durante as primeiras rodadas o grupo demorou bastante, embora eu houvesse sido informada de duas crianças que não escreviam na sala,

daqueles nove, quatro tinham muita dificuldade, tanto eu quanto os outros colegas os ajudávamos em todas as rodadas e aos poucos eles conseguiram trabalhar, alguns até sozinhos. Como eram só nove, e eu tinha onze perguntas fundamentais, colei duas delas na parede e estabelecemos que os alunos que ficavam para fora do círculo deveriam responder aquelas questões. Apesar de um enorme atraso no jogo das perguntas, ele se realizou por completo, e penso que conseguimos dar o suporte necessário às crianças com dificuldades na escrita para que elas se colocassem como queriam.
No momento da conversa um aluno não quis participar, e não o obriguei. Por outro lado, as outras 8 crianças mostraram-se muito interessadas no assunto e se colocaram a respeito de todas as questões que eu levantei. Eu recolhi antes todo o material e a partir das respostas que lia nas folhas das perguntas indagava-os sobre mais algumas coisas, incitava alguma discussão e esclarecia fatos que pareciam pendentes. Dei atenção especial às perguntas que pareciam polêmicas como a que questiona se todas as pessoas podem ir aos museus. Além disso, abri espaço para depoimentos, para que eles falassem o que pensavam a respeito dos museus. No final da conversa parecia que, para o interesse daquelas crianças, o assunto havia sido esgotado, mas notei que esse grupo, que teve uma maior dificuldade na dinâmica, sentiu-se muito a vontade para a conversa.
(...) Conversei com a coordenadora pedagógica sobre a possibilidade de voltar em outubro e realizar a pesquisa com outra turma para completar o número aproximado de uma classe, ela falou que seria possível sim e pediu que eu trouxesse mais autorizações amanhã, para distribuir na outra turma. (...) Ao sair os alunos perguntaram se eu voltaria, pois estão sem professora de artes...

[Beatíssima – 03/10/2009 – manhã] Começamos pela sala menor, apareceu mais uma criança e ficamos com 10 no grupo. Eram oito meninos e só duas meninas, e eram crianças pequenas, embora da mesma faixa etária. (...) Eles demoraram um pouco para entender a proposta, mas participaram bem durante todo o jogo de perguntas, ainda que mais lentamente. Na hora da conversa eles fizeram suas colocações, até o momento em que enjoaram um pouco do assunto, encerrei quando percebi que não haveria nada mais a ser falado pelas crianças. Antes disso a Luciana já havia saído para buscar a segunda turma que deixou comigo enquanto devolvia os primeiros à sala e propunha o desenho a eles.[41]
Após o intervalo veio a maior turma: 18 crianças. As crianças eram bastante agitadas, aprenderam rapidamente a dinâmica do jogo das perguntas e participaram ativamente. (...) O jogo das perguntas demorou mais por ser um número maior de crianças, mas elas gostaram bastante e não se cansaram até completar todos os nomes. A roda de conversas com esse grupo foi um pouco mais difícil, mas ao mesmo tempo muito rica. Era um número maior de crianças, elas estavam agitadas com a volta do intervalo e com o próprio assunto da pesquisa, todas queriam falar e foi impossível manter uma roda, logo era um monte crianças amontoadas, todas querendo falar. Ainda assim conseguimos com certa

[41] Como eram muitas crianças e a Luciana, minha irmã, conhecia a escola, pedi que me ajudasse, principalmente por causa das trocas de turmas e distribuição do material com os quais não podíamos perder muito tempo. A ajuda dela foi fundamental e acabou se repetindo no Colégio Micael, onde me ajudou bastante com uma criança que escrevia lentamente.

facilidade manter a ordem sonora e cada um falou a seu tempo, respeitando a capacidade do gravador, que eles entenderam, era limitada.
A certa altura alguém soltou um "Museu é chato!" Isso provocou uma reação em metade da turma e um coro logo era entoado: "Museu é chato! Museu é chato! Museu é chato!". Algumas crianças da outra metade tentaram reagir com algo do tipo "Eu gosto", "Não é, é legal!" Mas não tiveram o mesmo entusiasmo nem o mesmo corporativismo da turma do "Museu é chato!"
Deixamos as crianças se expressarem livremente um pouco e depois começamos a organizar a situação com perguntas: "Quem acha chato?" "Por que?" "Quem acha legal?" "Por que?" Colhemos as declarações de todos os que quiseram falar. (...)
Tivemos novamente o problema de atraso com a última turma, embora parte do atraso seja por eu ter permitido, já que esta era a última turma e a conversa estava rica. (...) Definitivamente não é possível fazer a dinâmica e a conversa em 45 minutos com esse tema, nas próximas escolas vou pedir 1 hora. (...)
Foi uma manhã exaustiva, mas muito boa. A ajuda da Luciana foi imprescindível pela quantidade de crianças. No fim, eu fiquei contente por ter feito a pesquisa nessa escola e conhecido um outro universo de crianças. (DC 03/10/2009)

[EE Artur Sabóia – 19/10 – manhã] Bem, apesar da correria toda, consegui, a certa altura da manhã, começar a atividade com 13 crianças. Como havia uma que não escrevia optei por colocá-la em dupla com outra criança e utilizei só 12 perguntas. Essa turma, ao contrário da primeira da mesma escola, compreendeu mais rápido a dinâmica das perguntas e participou muito bem nessa fase. Por outro lado ficaram intimidados pelo gravador e falaram muito pouco na roda de conversa. (...) Uma hora foi um tempo bom de realização para 12 perguntas.

[Micael – 14/11 – manhã] Durante o jogo de perguntas os alunos participaram ativamente, de uma maneira geral eles entenderam com facilidade a proposta do jogo e cumpriram seus papéis. Deixamos as perguntas mais fáceis com os alunos que tinham mais dificuldade na escrita. O jogo demorou devido ao tamanho da turma. (...) Durante a conversa fizemos um círculo e mostrei o gravador a eles, eu fazia algumas perguntas e quem queria responder, comentar ou dizer alguma coisa o fazia, um por vez, e o gravador era passado ao colega do lado. Quem não queria falar apenas repassava o gravador. Eles gostaram muito de falar e requisitavam a vez insistentemente, ainda que em silêncio. Fiquei impressionada com a organização e interesse na roda de conversas, levando em conta que em outras escolas os alunos ficavam entre a euforia de querer contribuir e a timidez diante do gravador, geralmente na primeira. De uma forma geral posso dizer que a maioria das turmas ficou ansiosa em participar e que esta participação foi muito rica, cada uma a seu modo. Porém, me impressionou nessa escola a tranquilidade com que o faziam.
Essa foi a única turma na qual senti ter encerrado a conversa antes de esgotar o assunto. Já havíamos invadido o horário do intervalo e, pelo que parecia, eles poderiam falar durante o dia todo. Assim, me foquei nas questões que costumam apresentar mais dúvida e onde a resposta escrita não cobre totalmente as possibilidades. E então encerramos.

(...)

Na hora do desenho eles não quiseram usar o papel que eu havia levado. Pediram à professora um papel "duro", um tipo de canson um pouco maior que o A4 que estavam acostumados a usar. Os poucos que não gostavam do papel "duro" também não quiseram meus papéis azuis (eu havia estabelecido esse código nas outras escolas, papel amarelo para quem desenha antes da dinâmica e azul para quem desenha depois), e eu aceitei tranquilamente a escolha deles. O procedimento ao desenhar revelou outras características da escola: não pediram lápis preto ou borracha, desenharam diretamente com crayon. Recolhemos os desenhos e, antes de eu ir embora, eles tocaram flauta e cantaram para eu ouvir, a música "Cio da Terra", foi muito bonito. Como em outros lugares, perguntaram se eu voltaria, mas tive que me despedir dizendo que não. Desta forma, encerrei a última escola da minha pesquisa de campo. (DC 14/11/2009)

2.3.5 DIFICULDADES ENCONTRADAS

Em todo o processo da pesquisa de campo nas escolas houve dificuldades, mas avalio que não foram sérias, e todas puderam ser solucionadas com um pouco de tempo e paciência. Apesar de um pouco de dor de cabeça e alguns momentos de frustração na maior parte do tempo as coisas deram certo e nenhuma dessas dificuldades conseguiu prejudicar o resultado final da pesquisa com as crianças.

De uma maneira geral as maiores dificuldades encontradas foram: o contratempo de não conseguir realizar a pesquisa na segunda escola Waldorf, tendo que procurar uma outra no final do ano; o difícil retorno das autorizações; e a previsão correta do tempo necessário para o desenvolvimento da atividade.

Quanto à primeira situação, creio que não há solução que dependa do pesquisador. É possível contar antecipadamente com a possibilidade desse tipo de imprevisto: o grupo com o qual se trabalha pode, de uma hora para outra, não ter mais a mesma disponibilidade de antes, e isto com certeza gera preocupação. O melhor nesse momento é buscar imediatamente alternativas. Outra possibilidade é, quando da construção do cronograma da pesquisa, se esta for realizada em escolas, distanciar-se o máximo possível do período de férias dos alunos. Talvez, se eu tivesse começado em agosto, não teria ficado com o prazo tão limitado no final do ano.

Para o retorno dos pais, continuo acreditando que a conversa direta com as crianças ajuda. Se há a possibilidade de se conversar com os pais, creio que o retorno seja ainda melhor. Percebi em conversas na escola e no ambiente acadêmico que o uso de nomes e imagens pode tornar ainda mais difícil a obtenção do aceite dos responsáveis. Quanto às imagens, nunca pensei em usá-las, pois não eram foco da minha pesquisa. Quanto aos nomes, optamos por não pedi-los, para não tornar mais difícil o retorno dos pais. Vejo que

foi uma boa escolha, já que a pesquisa busca a fala da criança desta faixa etária como um todo, e não de cada uma delas, de forma que o uso dos nomes torna-se desnecessário.

Existem aqueles casos em que chegamos na escola e há um ou dois alunos que declaram que os pais os autorizaram, mas esqueceram o papel. Apesar da ânsia por aumentar nosso grupo de trabalho, e da insistência com que nos pedem, não podemos cair no erro de aceitar suas participações. Por outro lado, aceitei que participassem da pesquisa as crianças que não estavam com a autorização em mãos, mas cujas professoras haviam recebido as mesmas dos pais.

Nesses casos confiei nas professoras de sala, e o resultado foi positivo. Embora eu tenha feito a pesquisa contando que essas crianças e suas falas seriam retiradas da análise caso não entregassem a autorização posteriormente conforme combinado, não precisei fazê-lo, pois consegui pegar as autorizações em seguida[42].

De todas, a maior dificuldade, e o maior aprendizado foi a questão do tempo de duração previsto para cada grupo no jogo de perguntas e roda de conversas. Embora eu já tivesse realizado esta dinâmica com um grupo de crianças da mesma idade, percebi que a conta era mais complexa do que eu imaginava, e que aquele grupo que eu conhecia (e me conhecia, pois era o grupo bandeirante que eu coordenava) tinha um aproveitamento do tempo e recursos diferente de outros grupos da mesma faixa etária.

A princípio contei uma média de 20 minutos para o jogo de perguntas e 20 minutos de conversa no máximo, contando um grupo médio de 15 crianças. Coloquei mais cinco minutos de trajeto entre as salas, mas logo esse tempo se mostrou insuficiente. Com o tempo, consegui enumerar alguns fatores que me levaram ao erro:

- Não havia contado o tempo de recepcionar as autorizações e excluir as faltas, organizando os grupos antes de começar;
- O tempo de locomoção, organização e distribuição do material foi maior do que eu pensava;
- Não imaginei que precisaria de mais de 5 minutos para explicar a dinâmica, novamente baseada em minha experiência anterior, mas esse tempo se mostrou insuficiente.
- O jogo das perguntas demora mais quanto maior for o número de participantes, desta forma os grupos de 17 e 18 crianças demoraram muito para terminar, ainda que tivessem entendido bem a proposta. As primeiras rodadas eram ainda especialmente lentas para que déssemos atenção aos que tinham dificuldade ou que ainda não haviam compreendido bem as regras do jogo;

[42] Trata-se de 2 crianças da escola Waldorf cujos pais já haviam autorizado por e-mail e 4 crianças da escola estadual cujas autorizações haviam sido perdidas pela professora.

- Apesar de levar pranchetas, percebi que no início as crianças tinham um pouco de dificuldade em escrever de pé. Isso foi uma surpresa para mim, que havia realizado esta dinâmica com crianças sem prancheta ou nenhum outro tipo de apoio. Mas depois lembrei que elas, talvez devido a sua experiência bandeirante, conseguem fazer anotações com qualquer recurso ou em qualquer situação.
- Na roda de conversas, a proposta inicial era que cada criança comentasse seu resultado, assim discutiríamos todas as perguntas. No primeiro grupo, percebi que não seria necessário passar religiosamente por todas as perguntas novamente e passei a deixar a conversa fluir mais livremente ainda que a partir de questões chave que eu colocava para o grupo. Respeitei os que não quiseram falar e dei voz aos que quiseram. Tudo isso melhorou o rendimento das rodas de conversa, mas ainda assim, após constantes atrasos, percebi que era preciso mais tempo. Talvez não para a conversa em si, pois para a maioria dos grupos 20 minutos foram suficientes, mas para o todo, lembrando principalmente dos percursos a serem feitos, explicação, distribuição e recolhimento de material.

Apesar de tudo, e de todos os atrasos, avalio que conseguimos orientar bem as crianças quanto a proposta da atividade (ainda que isto demorasse), ajudar e fazer as adaptações necessárias a todas as crianças com dificuldades na escrita e ter tempo suficiente para que todos respondessem adequadamente às perguntas e pudessem se colocar nas rodas de conversa. Com isso conseguimos garantir a qualidade do material coletado, mesmo que mais lentamente do que o imaginado.

Confesso que, diante do dilema do horário combinado, priorizei a conclusão satisfatória da atividade em cada grupo em detrimento ao tempo previsto para tal. Assim, agradeço muito às escolas e professoras pela paciência que tiveram e por permitirem que esse tempo se estendesse e o resultado fosse obtido.

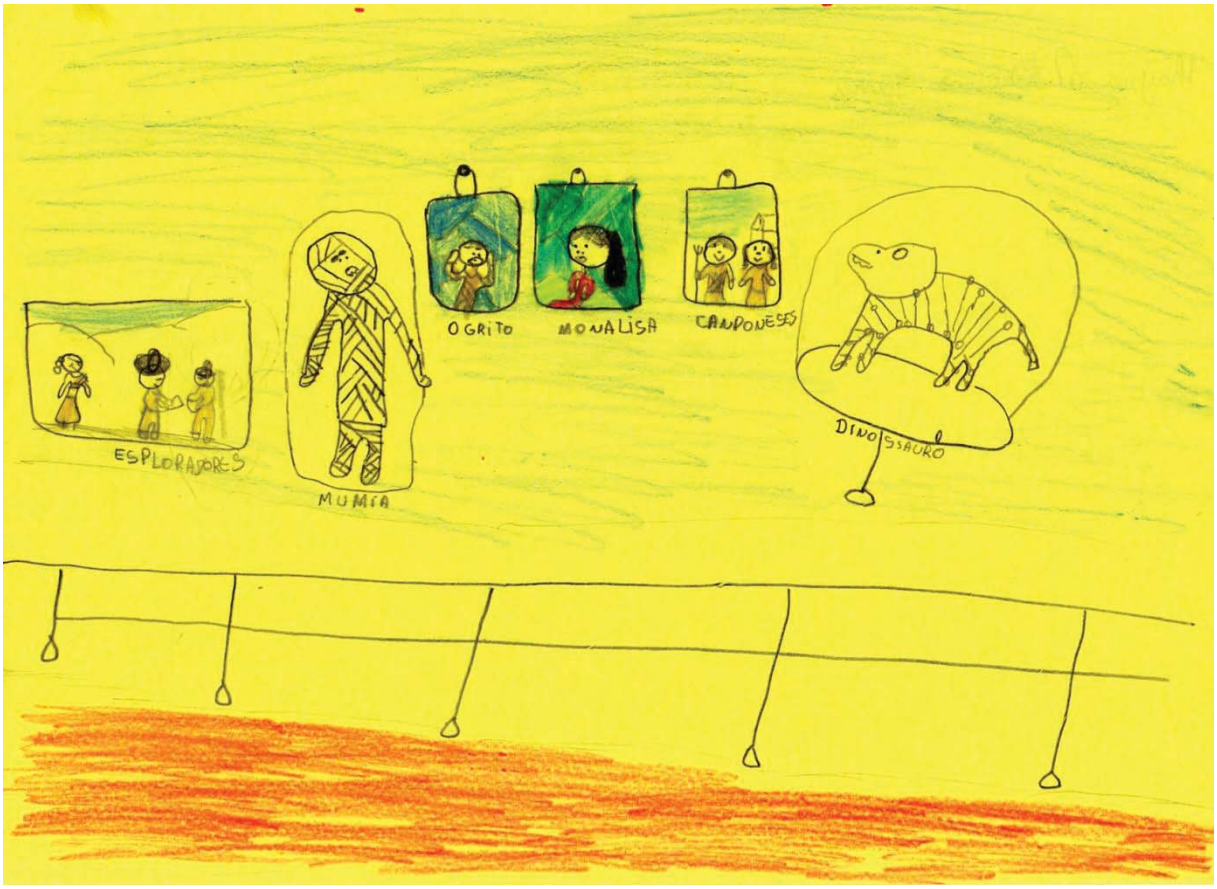


Figura 13

2.4 O que as crianças disseram[43]

Salvo um ou outro comentário diluído entre as histórias das escolas e do cotidiano de campo, até agora eu não contei o que as crianças disseram sobre o museu e é chegada a hora de fazê-lo.

Para organizar esta parte, que é o coração desta pesquisa, agrupei as falas das crianças em temas maiores. Começaremos com A CRIANÇA E O MUSEU, para saber se a criança vai ao museu e com que frequência. Também queremos saber aqui se ela gosta de ir ao museu. Seguimos com OS INTERMEDIADORES, etapa que procura levantar com quem a criança vai ao museu ou onde ela ouviu falar dele. Continuamos com QUAL MUSEU?, que abarca os nomes e tipologias de museus citados pelas crianças.

Em seguida, uma das partes mais interessantes, COMO É O MUSEU?, descreve, a partir das falas das crianças como é, ou como imaginam que seja esta instituição. Para

[43] Nas transcrições de suas falas e desenhos, as crianças serão identificadas por uma letra e um número de dois algarismos. A letra identifica a escola: S para EE Artur Sabóia, D para EMEF Eurico Gaspar Dutra, B para Colégio Beatíssima e M para Colégio Waldorf Micael de São Paulo. Ex: B10, M14, S31, D05, etc. As minhas falas serão identificadas nos áudios como “P”.

terminar e deixar o caminho aberto à discussão, o tema ACESSO mostra o que a criança pensa a respeito do acesso público ao museu.

2.4.1 A CRIANÇA E O MUSEU

Será que a criança, por volta dos nove anos de idade, já foi ao museu? Em caso positivo, será esta uma prática recorrente ou isolada? Afinal, a criança gosta de ir ao museu? Por que?

Com a intenção de saber qual o contato que as crianças pesquisadas tinham com a instituição museológica ou cultural, lhes perguntei se já tinham ido ao museu e quantas vezes. Perguntei também se gostavam de ir a museus, ou se gostariam, caso ainda não os conhecessem e por que.

Em primeiro lugar, constatamos que sim, a maioria delas já foi a um museu, e esta realidade se repete nas quatro escolas. Do total de 95 crianças que participaram desta pesquisa, 81 já haviam visitado museus, 11 nunca haviam visitado e 3 crianças não se lembraram ou não sabiam.

Considerei, para o resultado, a primeira resposta da criança, por exemplo: na EMEF Dutra uma menina disse: "*Sim, já fui, do lado de fora*", considerei como sim, porque ela considerou como sim. E afinal o que é ir ou já ter ido ao museu? Podemos refletir sobre isso.

Pelas respostas a outras perguntas, percebi que um número razoável de crianças relaciona o museu a algum parque ou área de lazer no qual este está inserido. Comentários sobre o museu do Ibirapuera, ou a declaração de que "já esteve no museu, mas do lado de fora" podem ser um reflexo dessa relação. Muitas crianças da EMEF Dutra citaram o Museu do Ipiranga e o reconheceram como um museu próximo geograficamente. O Parque da Independência, no qual está inserido, fica repleto de famílias com crianças nos finais de semana, e o comentário desta criança que disse conhecer o museu por fora pode ser decorrência de rotinas como esta.

Também vale refletir um pouco sobre o que essas crianças reconhecem como museu. Isso será discutido mais tarde, porém, lembro a resposta de um menino do Colégio Beatíssima que respondeu nunca ter ido ao museu. Depois, perguntou se aquário era museu, pois, se servisse aquário ele já tinha ido. Bem, num primeiro momento ele não considerou aquário como museu e por isso não se via como alguém que já frequentou esse tipo de instituição. Sua resposta foi contabilizada como não, por esse pensamento inicial.

Essas duas situações podem ser analisadas também pelo ponto de vista da necessidade de inclusão. Eu nunca fui, mas eu gostaria de pertencer ao grupo que já foi, por isso encontro subterfúgios: "Não entrei, mas já estive no museu do lado de fora" ou "Não fui, mas se aquário servir eu já fui", e etc.

Mas esses foram casos isolados. A grande maioria das crianças respondeu apenas que sim, já havia ido, e um número menor, porém considerável respondeu que não e manteve a resposta. Somente na EMEF Dutra houve casos de crianças que não sabiam ou não se lembravam.

As crianças que nunca haviam visitado o museu se concentraram nessa escola e na escola Waldorf, com mais de dez por cento do quorum de cada uma das escolas. Tanto na escola particular tradicional quanto na da rede estadual apenas um caso de aluno que não conhecia museus foi registrado em cada uma.

Bem, já sabemos que essas crianças, em sua maioria, já tiveram contato com museus. Mas será que esta é uma prática frequente? Quão frequente?

Marilyn Hood, ao tratar das motivações que levaram as pessoas aos museus ou a outras atividades de lazer em sua pesquisa em Toledo – Ohio[44], classificou os visitantes de museus em três categorias, de acordo com maior ou menor frequência: os "visitantes frequentes" seriam aqueles que visitam museus três ou mais vezes ao ano. Os "visitantes ocasionais" aqueles que os visitam uma ou duas vezes ao ano, sendo os que passam dois anos sem visitá-los considerados como "não-participantes" ou "não-público".

No caso desta pesquisa, por pensar que seria difícil e extremamente subjetivo perguntar às crianças com que frequência elas costumavam visitar essas instituições, elaborei uma pergunta que não aborda precisamente a periodicidade com que esses locais são visitados, mas que nos ajuda a refletir. Optei então por perguntar diretamente a cada criança quantas vezes ela já havia visitado museus.

Não espero que as respostas tragam números precisos, e estou levando em conta que é praticamente impossível se lembrar exatamente quantas vezes na vida se realizou uma determinada atividade, seja porque não nos lembramos dos fatos da primeira infância, ou porque não registramos essas quantidades em nosso dia-a-dia . Porém, creio que as respostas fornecidas pelas crianças nos darão uma ideia de ser aquela (ida a museus) uma atividade de maior ou menor frequência.

Para fins de análise agrupei as respostas da seguinte forma:

- Nenhuma: Crianças que não tiveram nenhuma experiência com o museu;
- Uma: Crianças que tiveram uma única experiência, ou seja: tem uma única referência de museu;
- Duas a quatro: Crianças que visitaram algumas vezes, mas aqui ainda não parece haver uma frequência instituída;

[44] HOOD, 2004

- Cinco a dez: Crianças que consideram ir de vez em quando ao museu, pode haver um hábito mais arraigado nessa família ou escola;
- Mais de dez – Crianças que visitam ou consideram visitar muito ou frequentemente esses espaços.

Considerando que a criança não se lembrará, provavelmente, de seus primeiros anos de vida, podemos considerar que a resposta do quarto grupo representa uma frequência de cerca de uma ou duas vezes ao ano e que na resposta do quinto grupo esta frequência média pode ultrapassar duas vezes ao ano, ou seja: esses grupos apresentam indícios de um hábito.

A classificação que estabeleci difere um pouco da classificação estabelecida por Hood (2004) já que trata-se de uma pesquisa feita com crianças, que ainda não tiveram tempo e independência suficientes para estabelecer um hábito por conta própria, dependendo dos intermediadores adultos[45]. Dessa forma, entre os cinco grupos estabelecidos acima, optei por identificar o primeiro como não visitante, o segundo e o terceiro como visitantes que não possuem um hábito constituído e o dois últimos como grupos que apresentam indícios de frequência mais assídua, embora o último ainda levante outras questões, como veremos agora.

Até o quarto grupo, percebo uma tentativa das crianças de contar realmente quantas vezes foram ao museu. Não quer dizer que o número citado seja o real, mas acredito que se aproxime do mesmo.

Por outro lado, no quinto grupo, além de algumas respostas como 15 e 13 vezes podemos notar o que chamo de “números exagerados” (mais de 100, 40, 60, etc) que aparecem em outras respostas e podem indicar várias hipóteses:

1) Esta criança realmente visita muito museus;

2) Esta criança considera que visita muito museus – a toda hora, quem sabe, ou mais do que julga necessário;

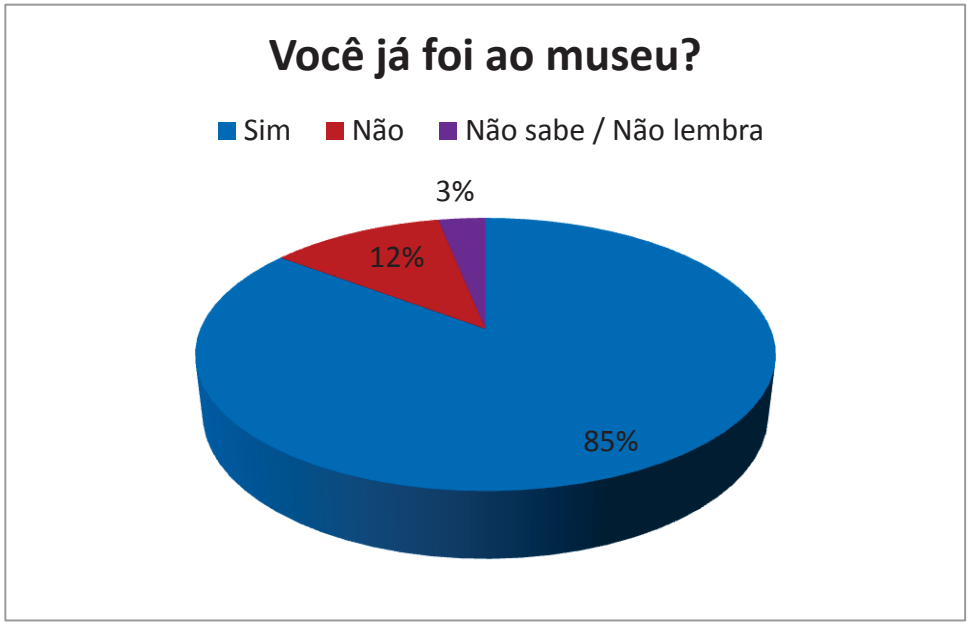
3) Esta criança gostaria de visitar mais museus, por isso aumentou o número como forma de projeção ou fantasia.

Acredito que se esse tipo de resposta fosse motivado somente pela faixa etária dos respondentes, ela provavelmente estaria diluída entre as quatro realidades estudadas. Porém, notei que a ocorrência desses números exagerados está concentrada nas duas escolas públicas, o que pode significar uma motivação de origem social. Para saber com

[45] ALMEIDA (2005) já aponta a necessidade de repensar a classificação de frequentação de museus frente à realidade brasileira, dados principalmente a quantidade e diversidade de museus no Brasil em contraponto às realidades européia e norte-americana. Somo a este raciocínio a necessidade de adaptar esta classificação a públicos específicos, como é o caso do público infantil. Ainda que os critérios usados por Hood sirvam como estrutura principal de classificação, a referência de assiduidade foi suavizada em relação ao estabelecido pela autora americana.

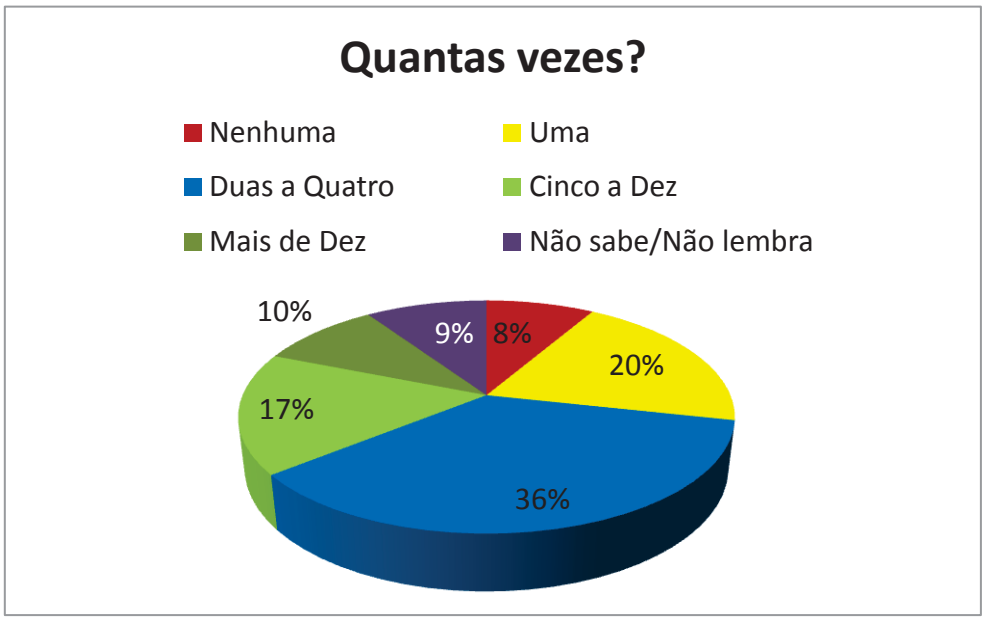
certeza, seria necessária uma pesquisa mais aprofundada dessas realidades. Deixemos aqui, portanto, um ponto de reflexão.

Voltando às duas questões: se a criança visita a museus e com que frequência o faz, os percentuais das respostas obtidas podem ser e comparados nos gráficos abaixo:



Você já foi ao museu?	Quant.	%
Sim	81	85
Não	11	12
Não sabe / Não lembra	3	3

Gráfico 1



Quantas vezes?	Quant.	%
Nenhuma	8	8
Uma	19	20
Duas a Quatro	34	36
Cinco a Dez	16	17
Mais de Dez	9	10
Não sabe/Não lembra	9	9

Gráfico 2

Percebemos que, embora a grande maioria das crianças que participou da pesquisa já tenha visitado algum museu, para a maior parte delas esta atividade parece ser um evento isolado, não sendo caracterizado um hábito. Acredito que essa resposta possa refletir o relacionamento com o museu de crianças dessa faixa etária em outras realidades e localidades da cidade de São Paulo, como de muitos adultos, que já estiveram uma ou duas vezes no museu, ainda que do lado de fora.

Trata-se de procurar entender então o que seria suficiente, nesses primeiros contatos, para fazer o visitante retornar ao museu, ou fazer da visita a esses lugares um hábito. As próximas perguntas podem fazer com que nos aprofundemos um pouco mais nesses meandros.

Ainda sob esse raciocínio, se essa criança já teve uma primeira experiência no museu, é preciso saber se a experiência provocou um sentimento positivo em relação a esses espaços e como ela explica isso. A criança gosta de visitar museus? Se ainda não conhece, gostaria de conhecer? Por quê? Essa é a próxima pergunta.

De uma maneira geral, percebemos que a maioria delas gosta desses espaços, ou gostaria de conhecê-los. Das 95 crianças que participaram da pesquisa, 90 responderam que gostam ou gostariam de ir a museus, uma criança respondeu que não gosta e 4 crianças não responderam a questão. Porém, para alcançarmos uma análise mais profunda, precisamos levar em conta, além da resposta inicial de cada criança, as rodas de conversa que aconteceram após o jogo.

2.4.1.1 Caso 1 - Não gosto porque não conheço.

A única criança que respondeu não gostar de ir ao museu, pertencente à EE Artur Sabóia, na verdade nunca havia visitado um museu. Mais tarde, durante a roda de conversa, mudou de ideia e acabou dizendo que gostaria de ir, conforme podemos observar no fragmento abaixo:

P – E vocês gostam de ir ao museu?
VÁRIOS – Sim!
P – E alguém não gosta de ir ao museu?
? – Só a S25!
P - Você não gosta S25?
S25 – Não...
S26 – Ela não sabe nem como é o museu!
P – Ah... É que você ainda não foi né? Mas você tem vontade de ir?
S26 – Ela não vai gostar, porque ela nem conhece o museu, errr...
P – Tem? Sim?
(...)
P – Mas você não disse que gostaria de conhecer? Gostaria ou não gostaria?
S25 – Gostaria
P – Ah ta. E o que você acha que deve ter lá?
S25 – Muitas coisas
P – Que tipo de coisas?
S25 – Aí eu não sei.

Essa criança parece indecisa quanto à sua resposta, não apresentou motivos para "não gostar". Acredito que possa ter ficado intimidada com as falas dos colegas durante a conversa, ou com o meu questionamento. No final da roda de conversas, quando as crianças estavam descrevendo o museu ela falou novamente:

P – S25, o que você imagina do museu?
S25 – É legal, tem um monte de coisas, dá pra aprender
P – Legal, e quem te falou de museu?
S25 – Ninguém
P - É a primeira vez que você fala de museu?
S25 – É

Percebe-se que, a partir do que ouviu durante a conversa com o grupo, formatou sua visão de museu, esta completamente baseada nas falas dos colegas. Talvez a primeira resposta, dada durante o jogo das perguntas, represente melhor como essa menina é por si só, sem a interferência do grupo. Por outro lado, a última resposta pode representar como ela ficou após a atividade, afinal, somos formados principalmente pelo nosso contato com o outro, e é legitimo o que esta garota apreendeu durante a pesquisa e que levará para si.

2.4.1.2 Caso 2 - O museu é interessante, mas é chato.

Uma questão muito interessante aconteceu com o segundo grupo do Colégio Beatíssima: embora todos tenham dito que gostam de ir ao museu durante o jogo de perguntas, na hora da roda de conversas, o grupo se dividiu. Uma das meninas, em uma das perguntas extras, havia descrito o museu como grande e chato. Eu pedi que explicasse melhor porque o museu é chato e ela respondeu:

"*E eu acho chato porque a gente só fica andando e vendo coisas, assim, a gente não pode falar alto e conversar, nem tocar nas coisas para ver como é que é. Entendeu?" (B34)*

Ao tentar continuar questionando o grupo sobre o assunto uma parcela das crianças começou uma verdadeira manifestação coletiva em que as crianças gritavam em coro: "*Museu é chato! Museu é chato! Museu é chato!*"

Isso não tinha acontecido em nenhum outro grupo, e não aconteceu novamente em nenhum outro. Procurei, inclusive, reforçar a pergunta para que não houvesse dúvidas, mas foi um fato isolado com essa turma, dentro dessa escola, apenas.

A partir daí, pedi que levantassem a mão as crianças que achavam o museu chato. 8 crianças, entre as 18 presentes, levantaram a mão, quase metade do grupo. Pedi a elas depoimentos de por que o museu é chato. A seguir algumas respostas:

> **B19** – Porque não pode falar, não pode fazer nada!
> **B33** – O museu é brega, feio, e não tem nada pra fazer e não pode conversar!
> **B36** – O museu é muito chato! Sabe por quê? Porque ele é muito chato (risada) não tem nada pra fazer. Ele é chato, brega e feio e não tem nada pra fazer.
> **B24** – Não há nada pra fazer.

Diferente da resposta da primeira menina, nota-se certo teor emocional em algumas das respostas desse grupo, talvez fruto de uma intenção de enfatizar o valor negativo da resposta a qualquer custo, já que as mesmas crianças que disseram que "o museu é chato, brega e feio" responderam depois que ele é bonito. Além disso, a palavra brega fica um pouco fora de contexto nessa pergunta, como se fosse apenas uma forma de agressão.

Quando perguntei por que, se elas achavam o museu chato, gostavam de visitá-los, alguns dos reais motivos que levam a criança a classificar o museu como "chato" ou "legal" apareceram. Abaixo algumas das respostas que ilustram essa relação, assim como a indecisão das crianças quanto ao uso do termo "feio".

> **B36** – Eu falei que ele era legal porque ele era bonito, mas ele é chato, brega e chato!
> **B33** – Ele é bonito, mas é muito quieto, e não tem muita coisa pra fazer.

Percebemos finalmente que, para estas crianças, o museu é chato principalmente porque não se sentem a vontade dentro dele, o vêem como um lugar no qual não podem falar, não podem fazer nada. Até que ponto, então, os museus estão aproximando ou afastando seu público infantil? Será o museu o (único) responsável por esse afastamento? Que parcela de responsabilidade têm a escola, o professor e a família? Quais são as

orientações que essas crianças recebem antes de visitar um museu? E recebem de quem? E dentro do museu? Que orientações recebem, antes de mais nada?

Já tive contato com professores e educadores de grupos que prepararam seus alunos para visitar uma exposição dizendo "*Vocês não me abram a boca, hein*?", "*Prestem atenção em tudo e não mexam em nada!"* Um simples "*Se comportem!"* se não for bem explicado, e dependendo da bagagem anterior do grupo, pode ser silenciador, comprometendo uma fruição mais completa e uma relação mais prazerosa com o museu.

Essa fala das crianças nos remete também à enorme quantidade de proibições que encontramos ao chegar a muitas exposições: *Não fume, não coma, não fotografe, não entre com animais*... E quantas vezes não chegamos a ponto do "Não fale!"? Pesquisando os sites dos museus mais citados pelas crianças durante a pesquisa, encontrei por acaso a figura abaixo nas normas de visitação do Museu Paulista. Um cartaz como este também se encontra na porta e no interior desse museu que, como veremos, foi o mais citado pelas crianças. Olhando para ele podemos compreender bem do que estas crianças se queixam:

Figura 14

A questão principal não é o conteúdo das normas que, sabemos, servem para manter as coleções seguras e criar as condições necessárias para as visitas. O que coloco em destaque ao mencionar a figura e as falas das crianças é a forma como as normas são apresentadas pelos professores, profissionais de museus e sua comunicação visual. Quantos "não pode" temos de ouvir antes do "pode"? É claro que existem formas de manter a ordem e segurança no museu de uma maneira positiva, de forma que as restrições não ofusquem as possibilidades.

Depois, ao pedir que os alunos que achavam o museu legal deixassem seus depoimentos, o primeiro grupo não se conteve e continuou o coro com o "*Museu é chato!*". Tivemos de acalmar as crianças e explicar que, da mesma forma como elas puderam dar sua opinião, os outros também tinham esse direito. Depois disso conseguimos os seguintes depoimentos sobre por que o museu é legal:

> **B22** – Museu é legal porque ele mostra coisas interessantes e que a gente nunca tinha visto
> **B32** – Museu é legal porque a gente pode aprender as coisas e tem muitos objetos legais que a gente nunca viu
> **B26** – Eu acho legal porque a gente aprende um monte de coisas
> **B25** – O museu é legal porque mostra várias coisas antigas que aconteceram no passado

Foi a partir dessas falas dos colegas que uma das primeiras crianças ponderou que "*às vezes o museu é legal*" e eu comecei a perguntar-lhes novamente por que gostavam de ir ao museu, se era chato. Outra resposta contraditória, mas muito significativa, foi: "*O museu é interessante, mas é chato*" que se repetiu com outra criança que acrescentou que o museu também é bonito. Várias dessas crianças que diziam que o museu era chato na roda de conversa o haviam descrito como legal, ou interessante, ou um lugar onde se pode divertir-se, etc. Isso também demonstra a influência dos colegas que as lembraram de algo (positivo ou negativo) que elas não haviam lembrado sozinhas ou sobre o qual não haviam pensado, mas que concordaram durante a troca.

O que é realmente relevante nisso tudo é que, a partir das colocações dessas 8 crianças, podemos perceber que, para elas, ser chato significa não ter nada para fazer, não poder falar, não poder fazer nada. Essas crianças se sentem cerceadas dentro do museu, e é isso que o torna chato. Ainda assim admitem que é um lugar bonito, cheio de coisas interessantes e no qual podem aprender.

Ainda sobre esse assunto, quando perguntei a uma dessas 8 crianças se era igual visitar com a família ou a escola, ela respondeu:

> **P** – E é chato dos dois jeitos, com a família e com a escola?
> **B35** – Acho que com a escola é pior porque a gente está com os amigos e não pode conversar.

As crianças são seres sociais, nessa faixa etária suas relações com o outro já estão bem desenvolvidas. Assim, sentem necessidade de trocar impressões com o outro, interagir. Além da família, o grupo social mais forte na vida de uma criança de nove anos é a escola, onde elas passam grande parte do tempo e podem encontrar os seus iguais. É natural, portanto, que nesse meio queiram conversar. Eliminar qualquer tipo de interação entre as crianças é isolá-las, e não contribui para seu aprendizado, cidadania e sociabilidade.

2.4.1.3 Mas eles gostam do museu

Voltemos ao resultado geral encontrado, já que esses últimos foram casos isolados. Lembremos que, mesmo se tirarmos essas crianças, ainda restariam mais de 80 crianças que afirmaram gostar ou ter vontade de visitar museus. Mas não as excluiremos, já que essas 8 crianças que disseram que o museu é chato também afirmaram gostar de visitá-los, porque, mesmo tendo algumas "coisas chatas", ele também tem "coisas legais", segundo as palavras das próprias crianças. Vejamos, portanto os motivos que fazem as crianças gostar de ir aos museus[46]:

Por que você gosta de ir a museus?	%	Quant.
Sem motivo	20%	18
(*) interessante	14%	13
(**) legal	31%	28
(***) coisas antigas	19%	17
Tem / Ver artes	2%	2
Coisas diferentes	3%	3
Aprende	7%	6
É divertido	4%	4
Outras Respostas	8%	7

LEGENDA
(*) é/tem coisas
(**) é/tem coisas/deve ser
(***) tem/ver

Gráfico 3

[46] No gráfico aparecem somente as respostas das crianças que afirmaram gostar de ir ao museu. Ao todo são 90 crianças, porém o número de respostas ultrapassa 100%, pois algumas crianças deram respostas nas quais abordaram mais de um motivo.

Aparece principalmente a palavra “legal” e suas variáveis, tanto para o museu em si, quanto para o que ele contém, para 28 crianças. Em segundo lugar está a associação do museu a coisas antigas para 17 crianças, que gostam de ir ao museu por esse motivo. A palavra “interessante” para o museu ou seu acervo aparece na resposta de 13 crianças. As respostas das 28 primeiras se dividiram bem entre as quatro escolas, “ver coisas antigas” aparece como motivo principalmente para as crianças da escola particular tradicional.

Somente duas crianças, ambas da escola tradicional, citaram como motivo para gostar de ir ao museu o fato de encontrarem lá obras de arte. 3 crianças gostam porque o museu tem coisas diferentes, sendo que duas destas crianças são do Colégio Micael e uma do Colégio Beatíssima, ambos particulares.

6 crianças disseram gostar de ir ao museu porque aprendem, e quatro porque é divertido. As primeiras concentram-se, principalmente, no Colégio Beatíssima e as demais, principalmente, na EE Artur Sabóia. Adiante veremos que foi recorrente a associação feita pelas crianças da escola particular tradicional entre o museu e a aprendizagem, assim como as crianças da escola estadual o relacionaram mais ao lazer do que o expressado em outros grupos.

18 crianças que afirmaram gostar de ir a museus não apresentaram motivo para sua resposta. A grande maioria desses está nas escolas públicas, divididos entre a estadual e a municipal. Isso nos leva a pensar qual o grau de reflexão destas crianças para responder a pergunta. Até que ponto elas não souberam ou não quiseram fazê-lo? Qual a familiaridade dessas crianças com esse tipo de reflexão?

Nas rodas de conversa apareceram ainda outros motivos para as crianças gostarem de ir aos museus:

> **B07** – Ah... Pra ver dinossauros
> **B01** – Para ver coisas históricas que tem muitos anos atrás, quadros que representam fotos às vezes
> **B03** – Para ver coisas que nunca poderíamos ver
> **D29** – Gostei de fazer os jornais, a reportagem foi “da hora” (se referindo a atividade que fizeram no museu)

Nas outras rodas de conversa, essa resposta não apareceu tão claramente. Foi perguntado se as crianças gostavam de ir a museus, mas não conversamos sobre os motivos. Em alguns grupos, quando as crianças diziam gostar, eu perguntava o que elas esperavam encontrar dentro do museu. As respostas serão expostas adiante. Muitas crianças também deram depoimento sobre o que pensam dos museus, mas não exatamente respondendo a essa pergunta, nessa hora muitas reafirmaram que gostam destas instituições, que lá existem coisas interessantes, que se pode aprender etc.

Fechando o bloco “A Criança e o Museu” chegamos à conclusão de que a grande maioria das crianças que participou da pesquisa conhece o museu, mas somente uma

parcela bem menor revelou alguma frequência nessas visitas. Ainda assim, elas gostam de visitar esses lugares, principalmente por considerarem interessantes tanto os locais quanto os seus acervos. Gostam também de ver coisas antigas, diferentes, de se divertir e aprender com elas.

Está expressa aqui a curiosidade da criança, que quer ver, aprender e experimentar. Percebemos, com satisfação, que de uma maneira geral, aos nove anos de idade, ainda há tempo de aproveitar essa curiosidade, de tomar atitudes inclusivas e potencializadoras para que as “coisas legais” que o museu tem não fiquem apagadas pelas “coisas chatas”.

2.4.2 OS INTERMEDIADORES

As crianças, por sua pouca idade e autonomia, chegam ao museu através de alguém que as leva. Ouvem falar de museus e estabelecem suas referências sobre essas instituições através de outras pessoas e meios de comunicação. Quem são essas pessoas, e que meios são esses? Conhecendo-os podemos conhecer também a origem dessa relação.

Podemos tabular as respostas a esta pergunta de duas maneiras: contando familiares de maneira geral, e separando pais de outros familiares. No primeiro caso, temos que 66 crianças foram ao museu com familiares, 20 foram com a escola, 02 com outros grupos/pessoas e 15 não foram ou não se lembram quem as levou.

No segundo caso, o número de familiares fica dividido da seguinte maneira: 47 crianças foram com os pais (ou padrastos), 16 foram com outros familiares (tios, avós, irmãos), e 7 crianças citaram apenas a palavra família ou os familiares, sem especificar grau de parentesco. A soma ultrapassa os 66 anteriores, pois várias crianças citaram ao mesmo tempo pais, avós, irmãos, etc.

Surpreendeu-me o fato de a grande maioria ter ido ao museu com a família, especialmente nas escolas públicas. Ao perguntar na roda de conversas se eles também iam com a escola, várias crianças responderam que sim, mas sua primeira lembrança era com a família.

Na EMEF Dutra, alguns alunos comentaram ter ido ao museu com a escola, mas a maioria frisou que vai mais com familiares. No segundo grupo ainda demoraram a lembrar, e só responderam que haviam ido com a escola após a repetição da pergunta. Nas respostas escritas, ninguém havia citado a escola nesse grupo. Não citaram nenhuma visita escolar específica, sendo que as suas referências parecem ser mesmo familiares.

Na EE Artur Sabóia, as crianças responderam que também foram ao museu com a escola, alguns com esta e outros com outra escola. Eu perguntei por que eles lembraram primeiro de responder que foram com a família. Uma menina respondeu que foi primeiro ao

museu com a família depois com a escola, depois outras crianças afirmaram o mesmo. Na segunda turma, três alunos disseram ir mais com a escola, mas a maioria disse que vai mais com a família.

Perguntei o que preferiam, um garoto disse preferir ir com o pai, assim passa mais tempo com ele. Outro disse que com a família ele *"curte a família, diversões...",* então eu perguntei sobre a escola e ele falou *"Aí fica difícil né!".* Um garoto respondeu que com a escola é legal porque a professora permite que eles vejam tudo. Eu perguntei se com a família não podia ver tudo e ele disse que também podia. Ou seja, vão ao museu com os dois (família e escola), lembram mais da família, não sabem definir ao certo o porquê. Contaram que foram ao Museu Afro Brasil com a escola, há um ano atrás, não lembraram para me contar como era, mas imagens desse museu aparecem nos desenhos desta turma.

Ainda assim, nas duas escolas públicas não havia acontecido visita recente ao museu, sendo que as experiências relatadas junto à escola eram distantes e um pouco vagas. No Colégio Waldorf Micael, embora os alunos tenham muitas atividades externas, a professora me explicou que só iriam ao museu no quarto ano, pois até então o plano da escola privilegiava outras experiências como contato com a terra e algumas atividades manuais. Nessa escola, a grande maioria dos alunos havia visitado o museu com os pais, mas também houve um número razoável de crianças que nunca haviam visitado um museu.

No Colégio Beatíssima, ao contrário, cerca de metade das crianças havia visitado o museu com a escola, sendo esta uma referência fortíssima na visão de museu e do comportamento que se espera dentro do mesmo, como vimos anteriormente. Nessa escola colhi um depoimento interessante sobre como é visitar com os pais e como é com a escola, qual a diferença: o interessante é que com a escola a visita é considerada mais legal, mas ao mesmo tempo é o momento em que alguns consideram pior, porque estão com os amigos e não podem conversar.[47]

Na categoria de resposta "outras pessoas e grupos" tivemos apenas duas citações: "a tia da salinha da igreja" na escola municipal, e "os escoteiros" na escola Waldorf. É interessante notar que ambos tratam de espaços de educação não-formal, ainda que tenham aparecido poucas vezes em relação ao todo.

Abaixo podemos acompanhar no gráfico quem leva as crianças ao museu e as diferenças encontradas em cada uma das escolas. As colunas indicam a porcentagem em cada uma das escolas e o percentual médio para cada um dos itens. As respostas ultrapassam o total de cem por cento dos alunos por terem, vários deles, indicado mais de uma referência simultânea:

[47] Comentário de B35, aluna da segunda turma do Colégio Beatíssima.

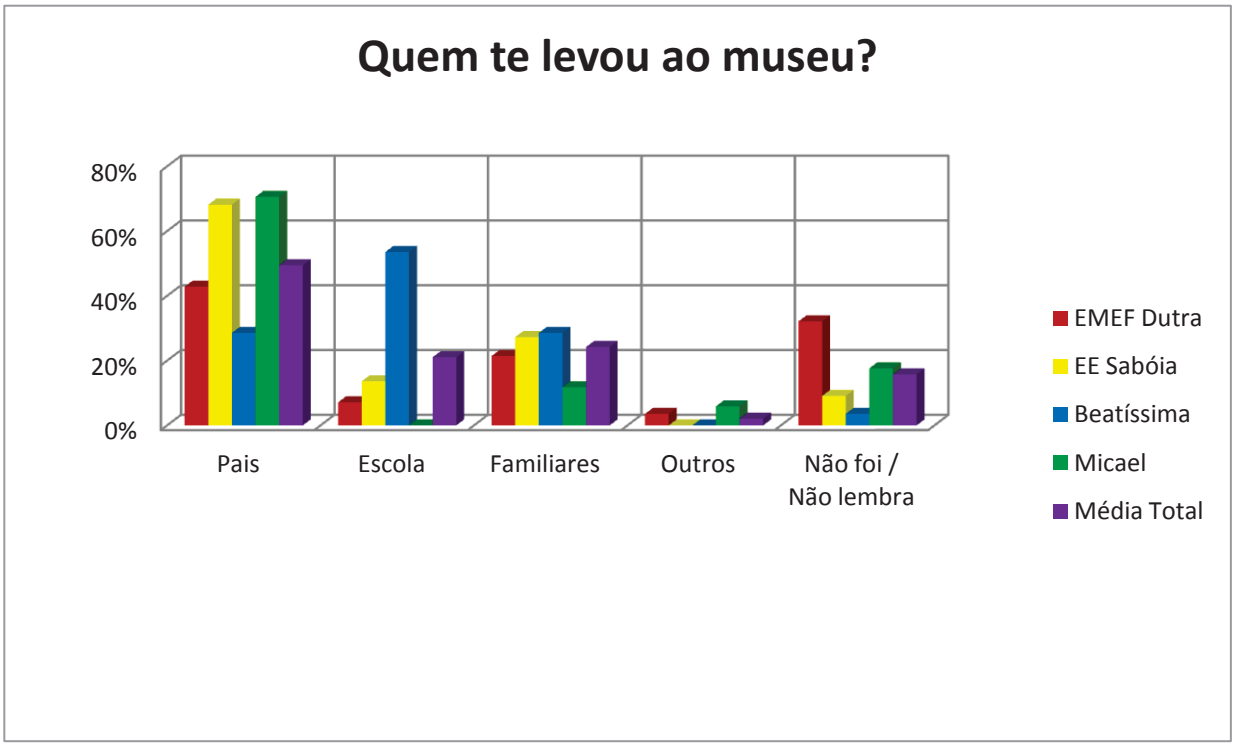


Gráfico 4

RESPOSTAS (Percentuais)	DUTRA	SABÓIA	BEÁ	MICAEL	TOTAL
Pais	42,85%	68,18%	28,57%	70,58%	49,47%
Escola	7,14%	13,63%	53,57%	0%	21,05%
Familiares	21,42%	27,27%	28,57%	11,76%	24,21%
Outros	3,57%	0%	0%	5,88%	2,10%
Não foi / Não lembra	32,14%	9,09%	3,57%	17,64%	15,78%
RESPOSTAS (Quantidade)	DUTRA	SABÓIA	BEÁ	MICAEL	TOTAL
Pais	12	15	8	12	47
Escola	2	3	15	0	20
Outros Familiares	6	6	8	2	23
Outras pessoas/grupos	1	0	0	1	2
Não foi / Não lembra	9	2	1	3	15

Junto aos depoimentos já citados percebemos que, com exceção de uma das quatro das realidades pesquisadas, embora a escola tenha apresentado uma importância significativa, o maior responsável por levar a criança ao museu e oferecer-lhe esse primeiro contato nesse recorte de pesquisa, ainda é a família, em especial os pais.

É interessante notar que a escola onde a referência escolar na relação museu-criança aparece com mais força é justamente a única escola onde houve manifestação negativa quanto aos procedimentos dentro do museu. Isso nos leva a pensar sobre os perigos da excessiva escolarização dos museus. Ora, se uma criança só tem experiências escolarizadas de museu, será ela capaz de identificá-lo também como opção de lazer? Será que esta criança retornará ao museu quando adulto, ao se distanciar da sua vida escolar?

Sob essa perspectiva, fico contente em ver que as famílias estão levando suas crianças aos museus, ainda que lhes faltem frequência e diversidade. Acredito que o papel da escola nessa formação de público seja muito importante, porém não é capaz de substituir a ação familiar no que diz respeito à consolidação de uma relação mais informal e prazerosa com o espaço museológico. Falaremos mais a esse respeito no próximo capítulo.

Até agora, falamos sobre quem leva a criança, já que esta não vai sozinha, até o museu. Porém, ao tratarmos de quem intermedeia essa relação, devemos completar o quadro com os meios ou pessoas pelos quais a criança toma contato com a palavra museu, ou seja: através de quem ou do que, além das experiências vivenciadas dentro do espaço museológico, a criança compõe a sua ideia sobre estas instituições?

Não houve uma pergunta específica, dentro das onze essenciais do jogo de perguntas, que tratasse desse assunto, mas uma pergunta extra nos grupos maiores e variadas colocações durante a roda de conversa em diversos grupos podem nos dar uma ideia a respeito desses intermediadores.

Nessas ocasiões, as crianças disseram ter ouvido falar de museus principalmente através dos pais, professora ou escola, sendo essas respostas encontradas nas quatro escolas. Outros familiares e amigos foram citados em três escolas, ficando de fora apenas a EE Artur Sabóia e o filme “Uma Noite no Museu”[48], só não foi citado nos grupos da EMEF Dutra.

Outras referências que apareceram foram: propagandas na TV (Sabóia e Micael), Novela (Sabóia), Jornal (Sabóia), Rádio (Micael) e Cartazes (Micael). O jornal apareceu de forma bem interessante: durante a conversa ao falarmos de nomes de museu, um dos meninos citou o Museu da Casa Brasileira. Eu perguntei se ele conhecia esse museu, e

[48] UMA NOITE no Museu. Título original: Night at the Museum. Diretor: Shawn Levy. EUA, 2006.

onde tinha ouvido falar dele, então ele me mostrou o jornal que tinha acabado de pegar na estante (nessa escola fizemos a pesquisa em uma pequena biblioteca).

Além das referências diretas, cabe citar aqui alguns elementos interessantes, por não fazerem normalmente parte da nossa realidade, e que as crianças citaram como algo que pode ser encontrado nos museus. Os dinossauros e seus ossos apareceram em todas as escolas. Uma menina da EMEF Dutra também falou sobre os quadros de Van Gogh, Da Vinci e sobre múmias. Perguntei a ela quem lhe havia contado sobre essas coisas, e ela respondeu ter sido a professora.

Quanto aos dinossauros, aos poucos, nas conversas, consegui levantar distintas referências para eles. A primeira é sem dúvida o filme “Uma Noite no Museu”, relativamente recente no período de realização da pesquisa e cujo teor, segundo as próprias crianças, envolvia esse grande réptil. Uma das meninas do Colégio Micael também contou ter visitado com seus pais o museu onde fora realizado tal filme, nos Estados Unidos. Além do filme, foram citados, no Colégio Micael, a exposição “Dinos na Oca”, e na EMEF Dutra, o Museu de Zoologia, onde esses exemplares puderam ser realmente vistos em nossa cidade. Os dinossauros, por fascinarem as crianças de todos os lugares, mereceram constantes aparições nos seus desenhos.

Por fim, podemos enumerar como principais intermediadores da relação criança-museu os pais e a escola, sendo que os pais colocam-se a frente nessa função junto a outros familiares como tios, avós e irmãos. Completando o quadro, referências como a TV e o cinema também assumem papel fundamental no imaginário infantil referente a esses espaços, e devem ser levadas em conta em nossas reflexões.

2.4.3 QUAL MUSEU?

Ao perguntar o nome de um museu, houve uma única e grande unanimidade, e um número razoável de variações. O Museu do Ipiranga (Museu Paulista da USP) foi citado por 41 crianças. Outros museus citados no jogo de perguntas foram: Museu do Ônibus, Museu da Bíblia, Museu do Ibirapuera, Museu Afro Brasil, Museu Monteiro Lobato, D. Pedro (podendo este ser uma alusão ao Museu Paulista ou não), Museu da Pesca, Museu Artístico, Museu das Artes (e Museu de Arte), Museu da Língua Portuguesa, Catavento, Oca dos Dinossauros, Oca Terra, Museu de Ciência e Museu de Mineralogia, com uma a três citações para cada um destes.

Outros nomes ainda foram citados nas conversas: Museu dos Dinossauros, Museu do Futebol, Museu da Ciência e Aquário no Colégio Beatíssima, Planetário e Museu da Casa Brasileira na EE Artur Sabóia e Museu de Zoologia e MASP na EMEF Dutra.

Nos desenhos, muitas crianças nomearam o museu que estavam desenhando, embora isso não tenha sido pedido. Outras não escreveram o nome, mas colocaram elementos que indicam claramente o museu a que se referem. Nesses, temos que quinze crianças deram o nome ou fizeram alguma referência em seus desenhos ao Museu Paulista, três ao Museu Afro Brasil, duas ao Museu do Futebol, duas ao Museu do Ônibus. Apareceu também um desenho para cada um dos museus a seguir: Museu do Ibirapuera, Casa do Grito, Museu de Zoologia, Museu da Cidade, Pinacoteca do Estado, Museu da Língua Portuguesa e Oca. 8 crianças desenharam museus imaginários e deram nomes a eles, de acordo com a sua criatividade. Encontramos nesse grupo exemplos como o Museu dos Famosos, o Museu das Criaturas e o Museu das Imaginações.

A partir desse levantamento inicial, podemos fazer alguns questionamentos e considerações importantes: Por que a onipresença do Museu Paulista (Ipiranga)? Algumas respostas possíveis são: a forte ligação desse museu ao universo escolar – lembremo-nos que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), no primeiro ciclo do Ensino Fundamental a área de História é focada em História Local e do cotidiano, para as quais esse museu é referência no Estado de São Paulo.

No Colégio Beatíssima, muitas crianças inclusive o chamaram pelo nome correto – Museu Paulista – o que não ocorreu nas outras escolas. Isso pode estar ligado ao fato de o relacionamento com o museu para estas crianças se dar muito mais a partir do ambiente escolar do que para as crianças das outras escolas pesquisadas. Esta escola não é localizada nas proximidades desse museu, mas os alunos relataram ter feito uma visita escolar a ele e o representaram em detalhes em seus desenhos.

As duas escolas públicas pesquisadas estão no bairro da Vila Vera (Sacomã) e Vila Brasilina (Saúde), fato que ajuda a responder o aparecimento tão relevante do Museu Paulista em suas falas, porém de uma maneira mais informal, chamado apenas como Museu do Ipiranga. Lembramos ainda que estas crianças relataram ir ao museu principalmente com a família e que uma menina disse conhecer o museu pelo lado de fora. Ora, esse museu fica em um parque, muito frequentado pelo público da região aos finais de semana, que podem ir ao parque caminhar, andar de bicicleta, assistir a shows, visitar o museu ou a Casa do Grito. Interessante perceber que estas crianças identificam o museu dentro do espaço do parque. Pelas mesmas razões (proximidade) pode ter aparecido o nome do Museu de Zoologia, vizinho do primeiro.

No Colégio Micael, ao contrário, o Museu Paulista não foi citado nenhuma vez. É verdade que esta escola se encontra distante do referido museu, mas podemos observar que outros nomes de museus foram citados nessa escola, onde a relação com o museu se dá normalmente através da família. Somente nessa turma foram citadas algumas

exposições da Oca pelo nome, confirmando-nos a abrangência das grandes exposições em São Paulo sobre as camadas de maior poder aquisitivo. Foi a escola onde as crianças conseguiram citar com mais facilidade os nomes próprios dos museus, não necessitando recorrer a referências de localidade ou conteúdo como observamos em alguns exemplos nas outras três escolas: Museu das Artes (Beatíssima), D. Pedro (EMEF Dutra) e Museu do Ibirapuera (EE Artur Sabóia).

Fiz uma breve pesquisa a respeito dos museus mais citados pelas crianças para conhecer sua tipologia e localização. Em primeiro lugar temos o Museu Paulista da USP (conhecido como Museu do Ipiranga) que hoje se configura como museu histórico, especialmente voltado para a História de São Paulo, e se localiza no bairro do Ipiranga. No mesmo bairro temos também o Museu de Zoologia da USP, com seu acervo na área de ciências naturais.

Também nessa área do saber tivemos uma citação do "Museu de Ciência" e foi comentada a possibilidade de se ver em museus "Coisas malucas, coisas de eletricidade, que fazem o cabelo levantar" (M16 e M18) – A partir dessas colocações consegui identificar duas possibilidades: a Estação Ciência, localizada no bairro da Lapa e que apresenta experiências científicas interativas, como as citadas pelas crianças e o Espaço Catavento Cultural, no Palácio das Indústrias no centro e que também reproduz essas experiências. Ainda na área das ciências naturais temos a citação do Museu de Mineralogia e outras instituições como Planetário e Aquário, mas como esses últimos estão em diferentes localidades, inclusive fora do estado, não podemos saber exatamente a qual deles as crianças se referiram exatamente.

Na área de ciências humanas, ofícios, religião e etc. temos as citações do Museu do Ônibus, que deve ser, na verdade, o Museu do Transporte Público Gaetano Ferolla, da SPTrans, localizado no bairro da Armênia e que tem como conteúdo objetos e veículos sobre o transporte público no Brasil. Já o Museu da Bíblia, citado na mesma escola, está localizado em Barueri e apresenta conteúdo de cunho religioso. Ainda nessa direção, o Museu da Língua Portuguesa, e o Museu do Futebol são dois dos mais recentes museus na cidade de São Paulo. O primeiro tem seu conteúdo voltado à valorização e difusão de nosso idioma e está localizado no bairro da Luz. O segundo tem como missão "*investigar, divulgar e preservar o futebol como manifestação cultural brasileira*" (informação obtida através do site do museu) e está localizado no Estádio Municipal Paulo Machado de Carvalho – o Pacaembu. Ambos contam com novíssima tecnologia em suas salas de exposição e são responsáveis por trazer à cidade um novo formato de museu.

Quanto aos museus de arte, as crianças os reconheceram por meio de seu conteúdo, porém, sem se lembrarem, na maioria das vezes, dos seus nomes completos.

Assim, falaram de Museu de Artes, Museu das Artes, Museu Artístico, etc. Entre aqueles que tiveram seus nomes lembrados estão os mais famosos museus de arte de São Paulo, como o MASP e a Pinacoteca. O Museu de Arte de São Paulo – MASP está localizado na Av. Paulista e é considerado o mais importante museu de arte do Hemisfério Sul, pois seu acervo é composto de importantes nomes da arte nacional e internacional, com obras que vão desde o século IV a.C. até os dias de hoje (informação obtida através do site do museu). Já a Pinacoteca do Estado, localizada no bairro da Luz, tem seu acervo composto principalmente de arte brasileira, dos séculos XIX e XX.

Além desses, as crianças lembraram-se da Oca, que fica localizada no Parque do Ibirapuera e já abrigou o antigo Museu da Aeronáutica e o Museu do Folclore, mas que hoje é destinada à exposições temporárias. Desde essa mudança o local é ocupado com as novas “Mega-Exposições” como, por exemplo: Leonardo da Vinci, Dinos na Oca, Corpo Humano, entre outras, algumas reconhecidas pelas crianças do Colégio Micael.

Aproveitando o gancho deixado pelo parágrafo anterior, na EMEF Dutra e na EE Artur Sabóia, as crianças comentaram sobre o que chamaram Museu do Ibirapuera. Vemos que, embora possam reconhecer a presença de espaços museológicos nesse parque, não conseguiram nomeá-los. Lembremos, portanto os nomes de museus e espaços afins localizados nesse parque e que poderiam ter sido a referência desses alunos: Museu de Arte Moderna (MAM), Museu de Arte Contemporânea da USP (MAC), Fundação Bienal, Museu Afro Brasil (este citado por crianças na EE Artur Sabóia), Oca (lembrada pelos alunos do Colégio Micael), Planetário e Obelisco, além de um novo museu de cultura popular.

Entre todas as crianças pesquisadas, 27 não sabiam, não lembraram ou não sugeriram nenhum nome de museu, e 2 crianças não responderam a essa pergunta. A maior porcentagem de crianças que não citou nenhum nome de museu (ainda que impreciso) ocorreu na escola municipal, onde 10 das 28 crianças pesquisadas não arriscaram nenhum nome. Na escola estadual, 8 crianças de 22 não citaram nenhum museu, e na Waldorf foram 7 de 17 as que não citaram. Esses números são representativos e nos levam a crer que os nomes de museus (e sua identificação como tal) talvez ainda estejam distantes de uma parcela razoável da população dessa faixa etária. Por outro lado, na escola tradicional, apenas 4 crianças de 28 não citaram nenhum nome de museu, o que provavelmente tem suas razões na maior escolarização dos museus para essas crianças.

Nem sempre o nome citado é de um museu que já foi visitado pela criança, muitas vezes ele vem de outras referências, pessoas ou meios de comunicação - sobre os quais já falamos. Dessa forma, a pesquisa indicou que 39 crianças já haviam visitado o museu que citaram, 7 disseram não conhecê-lo, 7 crianças destacaram que não lembravam nenhum

nome, mas já tinham ido a um museu, 2 crianças lembraram um nome de museu, mas não lembravam se tinham ido ao mesmo e 40 crianças não responderam sobre ter ido ou não ao museu citado.

Creio que por ser essa a segunda pergunta de uma questão maior, pode ser que nem todas as crianças (entrevistadores ou entrevistados) tenham dado a devida atenção a ela. Por outro lado, é preciso levar em conta que as lembranças muitas vezes se misturam e não são precisas. Assim, lembrar um nome de museu não quer dizer necessariamente que se lembre onde o aprendeu, se o visitou ou não. Acredito, portanto, que o número de crianças que não se lembram se visitaram ou não o museu citado seja, de fato, maior do que apenas aquelas 2 crianças.

Ao final do estudo dos nomes dos museus citados pelas crianças e sua experiência com eles, nos indagamos: Afinal, qual a importância real de se conhecer, aos nove anos, o nome de cada museu? Será que esse fator representa necessariamente uma familiaridade com esses espaços? Esta pesquisa irá demonstrar que embora nem todas as crianças estejam muito certas dos nomes dos museus, a maioria delas consegue descrevê-lo de alguma forma, que os conhecem e gostam de frequentá-los.

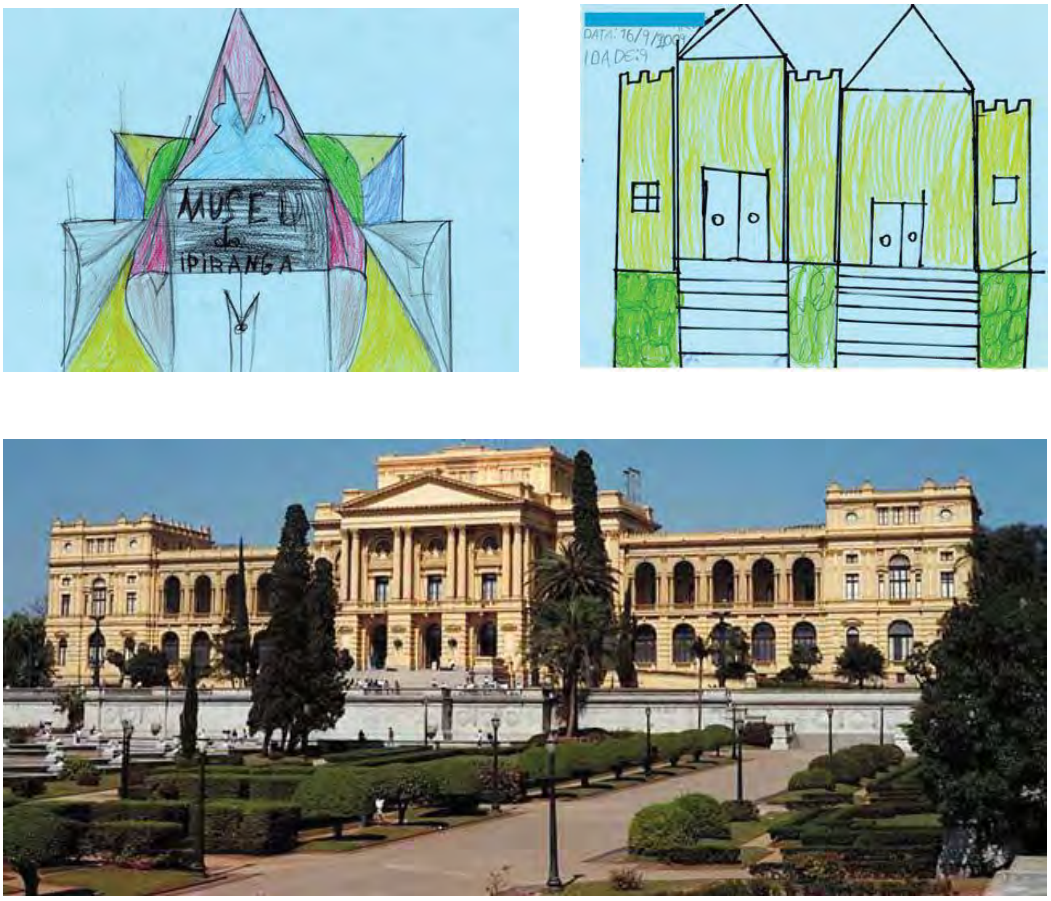


Figura 15 - Três imagens do mesmo museu: os desenhos das crianças D19 e S04 e a fotografia do Museu Paulista da USP extraída de http://www.sampa.art.br/museus/ipiranga/

2.4.4 COMO É O MUSEU?

Para procurar entender como as crianças percebem e como descrevem a instituição museológica, fiz aos grupos pesquisados quatro perguntas que se complementam, são elas: “Você pode descrever como é um museu? Se você ainda não foi, como imagina que seja?”, “Pra que serve um museu?”, “As pessoas vão ao museu para quê? O que você acha?” e “O que encontramos dentro do museu?” Essas perguntas procuram abarcar a visão geral de museu, os objetivos dessa instituição, os objetivos do público ao visitar essa instituição e seu conteúdo, tudo isso a partir do ponto de vista da criança.

Discorrerei num primeiro momento sobre as questões separadas para, no final, apresentar uma síntese das respostas obtidas para esse grupo de perguntas. No entanto, como, na análise das respostas, percebi que as crianças responderam de forma semelhante a maioria das vezes, gostaria de, antes de tudo, expor ao leitor o porquê da separação desses pontos de vista em perguntas distintas.

Percebi também que as respostas quanto aos motivos das crianças para gostarem de museus, já comentadas, também conversam muito com esse tema e por isso ajudarão a completar o quadro.

Como as crianças entenderam essas perguntas (com exceção da que se refere ao conteúdo do museu que será tratada a parte) como semelhantes, procurei fazer o exercício de responder eu mesma a essas questões, como forma de compreender melhor minhas próprias intenções ao formulá-las separadamente. Colocando-me no lugar das crianças, o resultado de meu exercício foi o seguinte:

Descrever o museu – “*O museu é uma instituição que guarda, preserva, estuda e expõe objetos e obras de arte. Existem de vários tipos e tamanhos como os históricos, os de arte, os de ciência, etc. Eles são abertos ao público para que possamos ter acesso à cultura material*.”

Para que serve o museu – “*Para guardar, estudar, preservar e mostrar obras e objetos sobre a cultura e os conhecimentos humanos. Serve diretamente à educação para complementar a educação escolar de uma forma não verbal, não livresca e não formal. Serve para preservar a cultura humana de várias épocas*.”

Por que eu gosto de ir ao museu – “*Porque os objetos e obras expostos aguçam minha curiosidade, porque gosto de ver coisas diferentes e pensar sobre elas, porque é especial ver ao vivo o que estudamos nos livros.”*

Por que as pessoas vão aos museus – “*Para ver coisas (objetos, obras de artes, ciência, etc) e mostrá-las a outros (filhos e amigos talvez). Para fazer um programa diferente aos finais de semana. Algumas vão para ver alguma coisa sobre a qual estão estudando,*

para pesquisar ou saber mais, de acordo com suas demandas acadêmicas. Algumas vão por status, para dizer que foram àquela exposição imperdível. É o que eu penso."

Ao elaborar as perguntas, percebi que elas poderiam ter respostas parecidas, porém achei necessário colocar todas elas para obter das crianças uma visão mais ampla de museu. Como elas veriam o museu sob todos esses pontos de vista? As respostas poderiam ser parecidas, mas poderiam não ser. Foi um modo de abarcar a questão e fazer a criança pensar sobre todos esses pontos de vista.

Após a dinâmica com as crianças, percebi que, para elas, esses diferentes pontos se misturam muito. As pessoas vão ao museu provavelmente pelo mesmo motivo que eu vou ao museu, eu (criança) sou o meu ponto de referência. O próprio museu serve para essas mesmas coisas, para me atender e consequentemente atender ao que os outros esperam. Assim, quando eu, criança, vou descrevê-lo, minha descrição normalmente é uma confluência disso tudo, somada às minhas impressões materiais (de aparência) e pessoais (de comportamento) sobre esse lugar. É por isto que várias respostas se repetiram. É por isso também que algumas crianças acharam as questões repetitivas como vemos abaixo:

"*Eu gostei bastante da entrevista só que eu achei algumas perguntas um pouco repetitivas*" (M17)

Isso é fácil de entender. A criança não sabe, senão como visitante, como funciona de fato um museu. A pergunta para que serve um museu então, vai ao encontro diretamente de sua ideia de museu como visitante, e como criança. Ela também não costuma saber os motivos dos outros, com exceção dos motivos de seus colegas, professores e familiares para visitar o museu. É com essas pessoas a propósito que ela aprende a frequentar esses lugares e então seus motivos se misturam com os deles. Mas vamos às respostas de cada uma das perguntas, assim poderemos entender melhor onde elas se aproximam e onde se afastam.

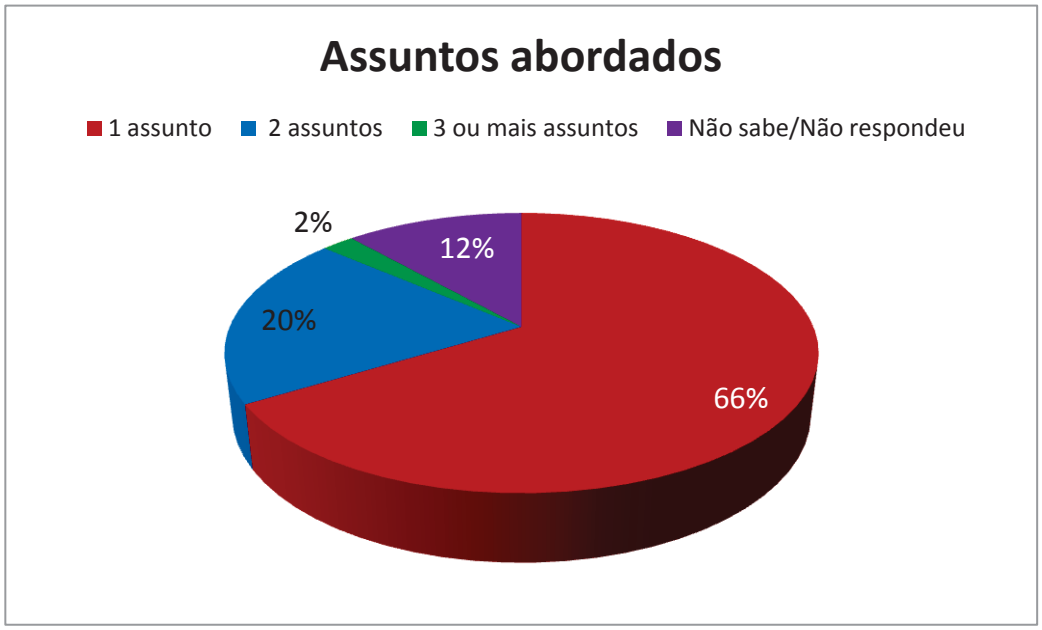
2.4.4.1 Descrição do Espaço Museológico

Ao pedir que as crianças descrevessem o museu, pude notar a forma como o fazem, as abordagens escolhidas (conteúdo, finalidade/interesse ou aparência do museu) e também sobre o que fala cada uma dessas abordagens, analisar a riqueza das respostas, uso de termos específicos e etc.

Pelo número de assuntos diferentes abordados, vemos a riqueza das respostas de cada criança. Temos então que 63 crianças abordaram um único assunto ao descrever o museu, 19 crianças abordaram dois assuntos e 02 crianças abordaram três ou mais assuntos. Na escola Waldorf houve um número maior de respostas simplificadas em relação

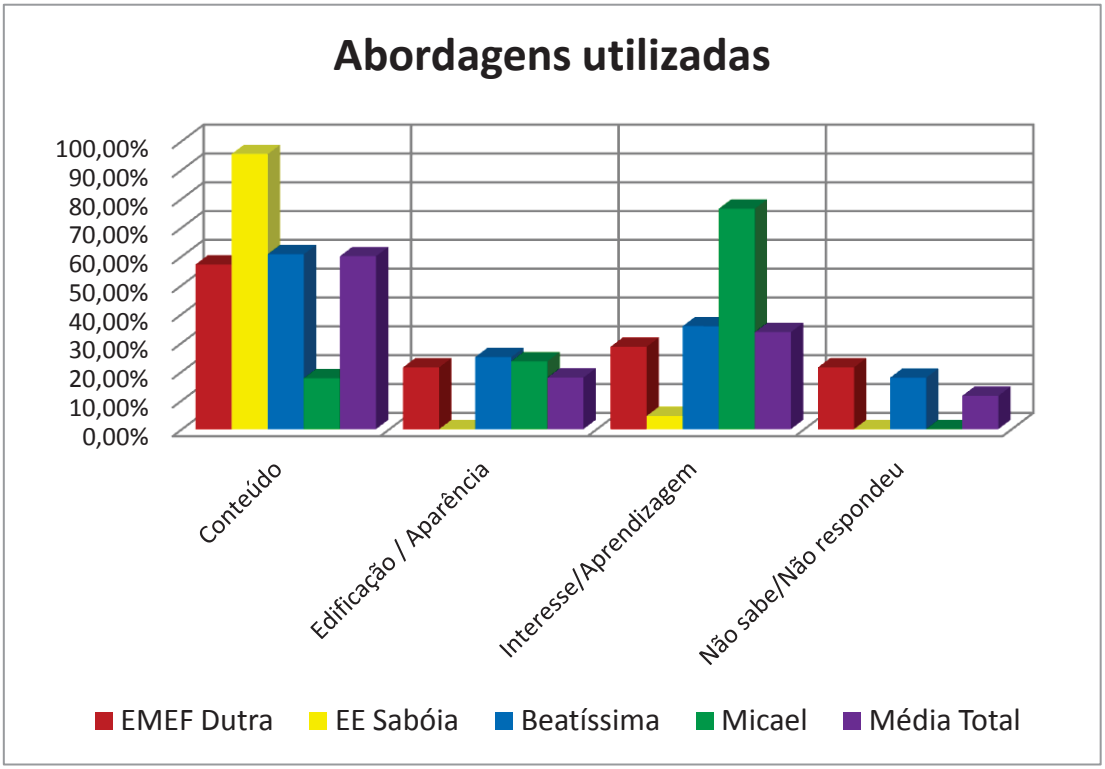
às outras. Na escola estadual, as respostas abordaram praticamente um único assunto ao descrever o museu, mas o fizeram com mais detalhes que na Waldorf. Na escola municipal e tradicional houve uma equiparação um pouco maior de cada tipo de resposta, dependendo muito de cada criança.

A partir desse ponto teremos um número maior que 100% uma vez que várias crianças (como comentado no parágrafo anterior) abordaram mais de um assunto em suas respostas. Temos, então, que 57 crianças descreveram o museu a partir de seu conteúdo, 17 crianças a partir de sua aparência e 32 crianças a partir do interesse/finalidade pelo/do museu. Podemos visualizar esses primeiros resultados nos gráficos abaixo:



Assuntos abordados	Quant.	%
1 assunto	63	66
2 assuntos	19	20
3 ou mais assuntos	2	2
Não sabe/Não respondeu	11	12

Gráfico 5



Abordagens utilizadas	DUTRA		SABÓIA		BEÁ		MICAEL		TOTAL	
Conteúdo	16	57,14%	21	95,45%	17	60,71%	3	17,64%	57	60%
Edificação / Aparência	6	21,42%	0	0%	7	25%	4	23,52%	17	17,89%
Interesse/ Aprendizagem	8	28,57%	1	4,54%	10	35,71%	13	76,47%	32	33,68%
Não sabe/Não respondeu	6	21,42%	0	0%	5	17,85%	0	0%	11	11,57%

Gráfico 6

Das crianças que descreveram o museu a partir de seu conteúdo, 23 crianças relacionaram o museu à “coisas antigas” e similares, 18 crianças o relacionaram a obras de arte, 21 crianças levantaram principalmente a quantidade do acervo, dizendo que o museu “*tem muitas coisas*” ou “*várias coisas*”. 29 crianças relacionaram o museu ou seu conteúdo a graus de interesse que tem por ele: “*O museu tem coisas interessantes*”, “*Tem coisas legais*”, “*O museu é interessante*”. Essa categoria não fala especificamente de conteúdo, mas é muito ligada a ele, são crianças que atribuíram juízo de valor ao museu, emitindo opinião. Ainda quanto ao conteúdo: 2 crianças lembraram que os museus têm dinossauros (embora esse número tenha sido mais representativo nas conversas e desenhos); 2

crianças citaram os eventos do museu; uma criança citou equipamentos de infra-estrutura e uma criança disse que o museu tinha coisas novas.

2 crianças descreveram o museu como lugar de aprendizagem principalmente "*O museu é um lugar que a gente aprende*", essas duas respostas estavam no Colégio Beatíssima. Entre as colocações que abordaram a aparência do museu, 14 crianças o descreveram como grande, 7 como bonito e apenas uma criança trouxe uma referência negativa, dizendo que às vezes o museu é escuro.

11 crianças, divididas entre a EMEF Dutra e o Colégio Beatíssima, não souberam, não quiseram ou não se lembraram como descrever o museu. Essas não são exatamente as mesmas crianças que afirmaram nunca ter ido a museus, principalmente na escola particular, as crianças conheciam o museu, mas não o descreveram.

Percebe-se pelas respostas que, para essas crianças, um dos aspectos que mais chamam sua atenção no museu é o agrupamento de "coisas" diversas. As expressões "coisas", "obras", "objetos" e "muitas coisas" apareceram bastante. Podemos refletir, a partir desse ponto, sobre a origem do museu no colecionismo, os gabinetes de curiosidade e até que ponto esta referência continua forte no imaginário da população. Esse resultado será reforçado nas questões "O que encontramos dentro do museu?" e "Para que serve o museu?"

A ideia de museu como guardião das coisas do passado também recebe destaque. Notemos que, em todos os momentos para essas crianças, essa referência é maior que a referência de museus como lugares que abrigam a arte ou a ciência. De acordo com o Cadastro Nacional de Museus, consultado em 12 de março de 2011, o Estado de São Paulo possui 519 museus, sendo que 133 estão na capital. Embora a maioria dessas instituições não informe a tipologia de acervo, podemos encontrar, entre as que informam que 31 instituições informaram possuir acervos de História, combinado ou não a outros tipos de acervo. O número de instituições que informou possuir acervos de Arte é de 25, enquanto as tipologias de Ciências/História Natural e Ciência e Tecnologia correspondem a 13 e 11 instituições na capital respectivamente.

Por essa informação vemos que, embora o número de instituições de cunho histórico seja ligeiramente maior que outras tipologias de museu na cidade, a diferença nesse número não é suficiente para justificar a forte relação estabelecida pelas crianças entre o passado e o museu. Poderíamos levar em conta também o fato de vários museus institucionais e de ciência trazerem um ponto de vista histórico de seus acervos, relacionando o objeto do museu ao objeto antigo, seja qual for a área do conhecimento.

Porém, não acredito que essas informações tenham tido influência nas respostas das crianças, uma vez que, de todos os museus que possuem acervos históricos encontrados

no Cadastro Nacional para a cidade de São Paulo, somente quatro[49] foram citados por elas durante a pesquisa, sendo o Museu Paulista o mais frequente. Parece que esse museu tem sido referência quase obrigatória ao público escolar, representando muitas vezes a única ideia que os alunos têm de museu e, embora nas citações de nomes de museu os museus de outras tipologias tenham apresentado maior diversidade, o Museu Paulista foi a grande unanimidade, não só entre os museus históricos, mas entre a categoria museológica de uma maneira geral.

Tudo indica que, para uma parcela significativa dessas crianças, e não acredito que seja muito diferente em outros grupos em São Paulo, um único museu é responsável pela formação da ideia do que é museu, e por que esses estão ligados às coisas antigas.

Outro aspecto interessante nas descrições que as crianças fizeram foi o uso de termos técnicos ligados ao universo artístico e museológico, que esteve presente em 28 respostas. Os termos usados foram: pinturas, esculturas, estátuas, quadros, obras, exposições, obras de arte, históricas, artefatos da história, antiguidades, histórias. Creio que o uso desses termos revela certa proximidade dessas crianças com o universo museológico, ainda que indiretamente. Nas escolas públicas o uso desses termos chegou a 28% (EMEF Dutra) e 50% (EE Artur Sabóia) do total de respostas, já nas particulares o número foi um pouco menor no Colégio Beatíssima: 21% e ainda menor no Colégio Micael: apenas 17%.

Qual será a particularidade dessa escola onde 50% dos alunos utiliza-se de termos técnicos para descrever o museu? O que isso significa? Talvez a relação professor aluno e o sistema de alfabetização dessas crianças pudessem oferecer pistas a esse respeito. Um acompanhamento mais próximo desses alunos precisaria ser feito para tentar responder a esta pergunta.

Ainda sobre termos específicos, 30 crianças utilizaram termos que nomeei como “termos emocionais” para descrever o museu. Escolhi chamá-los assim por notar que são termos de aproximação com o espaço. Através dessas palavras as crianças não só emitem opinião, valoram o museu e seu conteúdo, como demonstram alguma ligação com esse espaço, seja de aceitação, admiração ou surpresa. Os termos emocionais usados foram: “legal, bom, (artes) especiais, (obras) muito bonitas, divertido, coisas marcantes, criativo, impressionante, surpreendente”

Interessante notar que, ao contrário dos termos técnicos, o uso dos termos emocionais se concentra nas escolas particulares, atingindo 70% dos alunos do Colégio Micael, 35% do Colégio Beatíssima, 22% das crianças da EE Artur Sabóia e apenas 10% das crianças da EMEF Dutra. É como se os termos técnicos e emocionais tivessem quase

[49] Museu Paulista (Ipiranga), Museu dos Transportes (Museu do Ônibus), Museu do Futebol e Museu Afro Brasil. Destes, segundo o Cadastro Nacional de Museus, somente o Museu Paulista é exclusivamente um museu histórico, sendo os demais possuidores de acervos múltiplos. Entre os museus de acervos não informados no cadastro poucos foram citados pelas crianças,

uma relação inversamente proporcional, como se, quanto mais técnicas ao descrever o museu fossem as crianças, menos relações emocionais estabelecessem com este.

Temos que lembrar também que, no Colégio Micael, embora encontremos as palavras “surpreendente”, “divertido” e “Impressionante” para descrever o museu, também foi registrado o maior número de respostas que usava a palavra “legal” (9 respostas utilizando o termo e 4 que se resumiam a ele, o que por si só, já representa 52% e 23% respectivamente dos alunos pesquisados naquela escola).

Em toda a pesquisa, apenas uma criança descreveu o museu utilizando termos restritivos. Foi uma criança da escola estadual que disse que “*o museu só tem coisa antiga*”. Essa resposta se repetiu com esta mesma criança quando perguntei “*O que encontramos dentro do museu?*”. Para essa criança, o museu é um lugar onde apenas coisas antigas podem estar. Embora uma parte muito grande das crianças afirme encontrar no museu coisas antigas, o termo “só” denota que essa é a única ideia possível de museu para esse menino, e há uma diferença razoável entre ideia mais recorrente e única ideia possível de alguma coisa.

A seguir um quadro que apresenta uma síntese do resultado desta pergunta por categorias de respostas. Como uma resposta pode se encaixar em mais de uma categoria, o total é maior que 100%. Abaixo do quadro, estão alguns exemplos de respostas, classificadas pelos números das categorias para melhor identificação.

PERGUNTA	CATEGORIAS DE RESPOSTAS	DUTRA	SABÓIA	BEÁ	MICAEL	TOTAL
Você pode descrever como é o museu?	1. Conteúdo - Coisas antigas	4	5	13	1	23
	2. Conteúdo - Peças Artísticas	3	12	1	2	18
	3. Conteúdo - Quantidade	8	8	5	0	21
	4. Interesse	8	1	8	12	29
	5. Conteúdo - Dinossauros	1	1	0	0	2
	6. Conteúdo - Eventos	0	1	1	0	2
	7. Conteúdo - Outros - acervo	1	1	0	1	3
	8. Conteúdo - Coisas novas	1	0	0	0	1
	9. Conteúdo - infra	0	1	0	0	1
	10. Objetivo - Aprendizagem	0	0	2	0	2
	11. Edificação - Grande	5	0	5	4	14
	12. Aparência - Belo	1	0	4	2	7
	13. Aparência - Algo negativo	0	0	0	1	1
	14. Não sabe/Não lembra/ Não respondeu	6	0	5	0	11

Tabela 1

Como as crianças descreveram o museu e as categorias de respostas:

"Ele tem muitas coisas antigas e coisas novas" Categorias 1 e 8 (D09)
"É bem grande, e cheio de coisas antigas" Categorias 1 e 11 (D05)
"Eu acho que o museu é muito bom" Categoria 4 (D07)
"Com muitas exposições e muitas obras de arte" Categorias 2 e 6 (S23)
"Muitos bancos para sentar" Categoria 9 (S31)
"Cheio de coisas dentro" Categoria 3 (D25)
"Muitas coisas antigas e ossos de dinossauros" Categorias 1 e 5 (S04)
"Museu é um lugar que a gente aprende" Categoria 10 (B05)
"Histórico, grande e bonito" Categorias 1, 11 e 12 (B19)
"Lá tem coisas antigas e marcantes do passado e eu já fui sim." Categoria 1 (B24)
"Legal, interessante, impressionante" Categoria 4 (M06)
"Quadros, obras de arte, coisas malucas" Categorias 2 e 7 (M16)
"Grande, e às vezes escuro" Categorias 11 e 13 (M17)

2.4.4.2 Finalidade do museu – ou para que ele serve

Com a pergunta "Para que serve o museu?" a minha intenção era compreender como as crianças concebem a finalidade do museu na sociedade, se imaginam quais são sua missão e objetivos. A partir das respostas dadas pude tecer três parâmetros de análise.

Em primeiro lugar, categorizei por temas das repostas. Procurei classificar cada resposta no tema principal que ela abordou, levando em conta o que se apresentava como parte mais forte daquela resposta, isto ocorreu com a maioria das respostas dadas. A exceção foi para aquelas que apresentaram dois temas de igual importância e foram contadas em duas categorias, por isso o número é um pouco maior que 100%. Por exemplo: a resposta "*Para a gente aprender*" (S22) foi contada no tema "Aprendizagem" pois esse é o seu foco, já a resposta "*Para aprender mais o passado*" (D18) foi contada na categoria "Coisas antigas, históricas, do passado" por ser mais forte esse tema na resposta. Outro exemplo, a resposta "*Serve para reconhecer o passado e para descobrir coisas interessantes*" (D25) foi contada em duas categorias: "Coisas antigas, históricas, do passado" e "Coisas interessantes, legais" pois as duas partes da resposta tem o mesmo peso.

Nesses temas o mais recorrente foi novamente o que relacionou o museu às coisas antigas, com 35 respostas. Ver, aprender, observar, descobrir coisas antigas, coisas do passado, fatos históricos são exemplos dessas respostas que aparecem significativamente em todas as escolas, com destaque para a escola municipal, na qual esteve presente em 15 das 28 respostas. A escola que abordou menos esse tema foi a escola estadual com apenas quatro de 22 respostas.

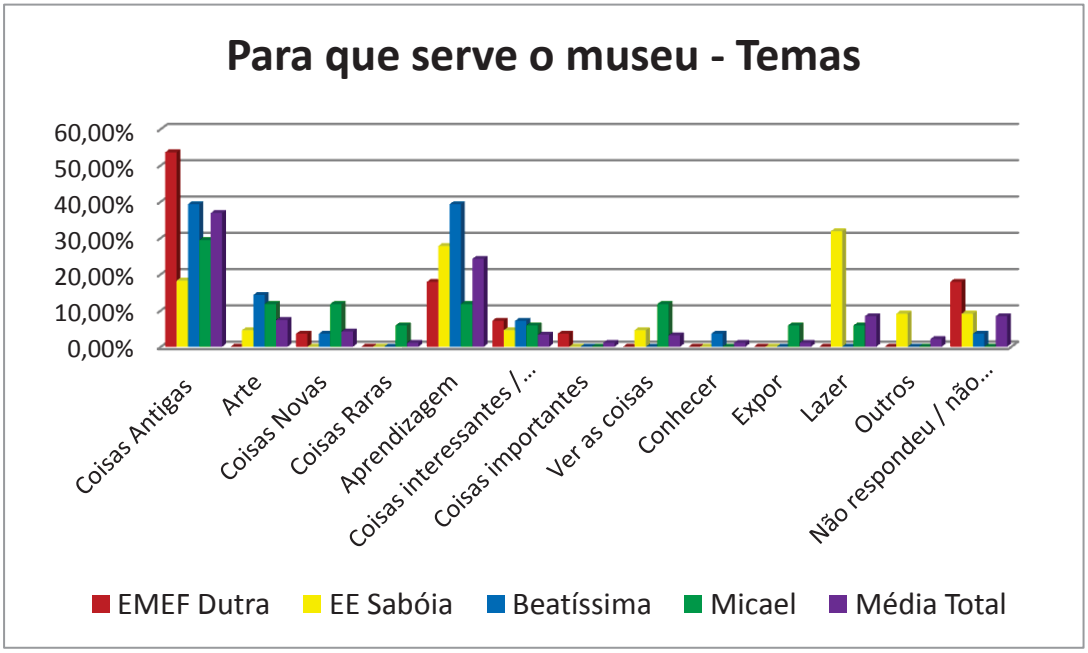
23 crianças relacionaram a serventia do museu ao estudo e à aprendizagem. Para esta afirmação relacionei as crianças que apontaram a aprendizagem, o estudo e a pesquisa como foco da resposta, embora as palavras aprender, estudar e pesquisar tenham aparecido em outras respostas não contabilizadas aqui. (Isto será mostrado mais

detalhadamente a seguir, na análise dos verbos utilizados pelas crianças em suas respostas). Dessas 23 respostas relacionadas à aprendizagem, quase metade (11 respostas) pertencem aos alunos da escola tradicional, onde, através das rodas de conversa, pude perceber o quanto, para esses alunos, o museu é ligado ao estudo e à escola.

Apenas 7 crianças mencionaram a arte, mais da metade dessas também pertence à escola tradicional. Na escola municipal, embora obras de arte tenham aparecido nos desenhos das crianças e também nas suas falas posteriores, nenhuma criança relacionou a serventia do museu a esse tema durante o jogo de perguntas. Na escola estadual apenas uma resposta foi dada nessa direção.

8 crianças disseram que o museu serve, principalmente, para se divertir, ou o associaram a momentos de lazer. Essas respostas se concentraram na escola estadual, onde 7 de 22 crianças relacionaram o museu ao lazer. Uma criança da escola Waldorf também foi pelo mesmo caminho. As famílias e os momentos de lazer ligados ao museu parecem estar mais presentes nesses alunos da escola estadual do que em todas as outras escolas. Um dos meninos disse preferir ir ao museu com o pai, pois assim passa mais tempo com ele. Essa afirmação contribui para a conclusão de que, para essas crianças especificamente, ir ao museu é uma oportunidade de passar mais tempo com os familiares, em uma atividade diferente.

Concluindo os temas, temos que 6 crianças disseram que o museu serve para ver ou descobrir coisas legais ou interessantes. Uma criança disse que serve para descobrir coisas importantes Qual será o conceito de coisa importante para esta criança? Será o museu um legitimador do que é importante? Não o é, mesmo para os adultos? 4 crianças relacionaram o museu a coisas novas, e uma criança o relacionou a coisas raras. 3 crianças disseram apenas que o museu serve para ver ou ver as coisas. Uma afirmou que serve para conhecer, outra que serve para expor, 2 crianças deram outras respostas e 8 crianças não responderam esta pergunta. Abaixo podemos acompanhar essas respostas no gráfico que traz o percentual de cada categoria de resposta em cada escola e o percentual geral. Uma possibilidade seria a de reunir todas as respostas que se referem às “coisas”, porém optei por manter separadas para não diluir o destaque observado para as “coisas antigas”. Nos próximos parâmetros de análise (verbos e sujeitos utilizados) teremos as dimensões complementares dessas respostas com a importância do “ver” e do “aprender”. Posteriormente também falaremos mais especificamente do acervo através de outra questão. Na tabela podemos observar as quantidades absolutas e os percentuais:

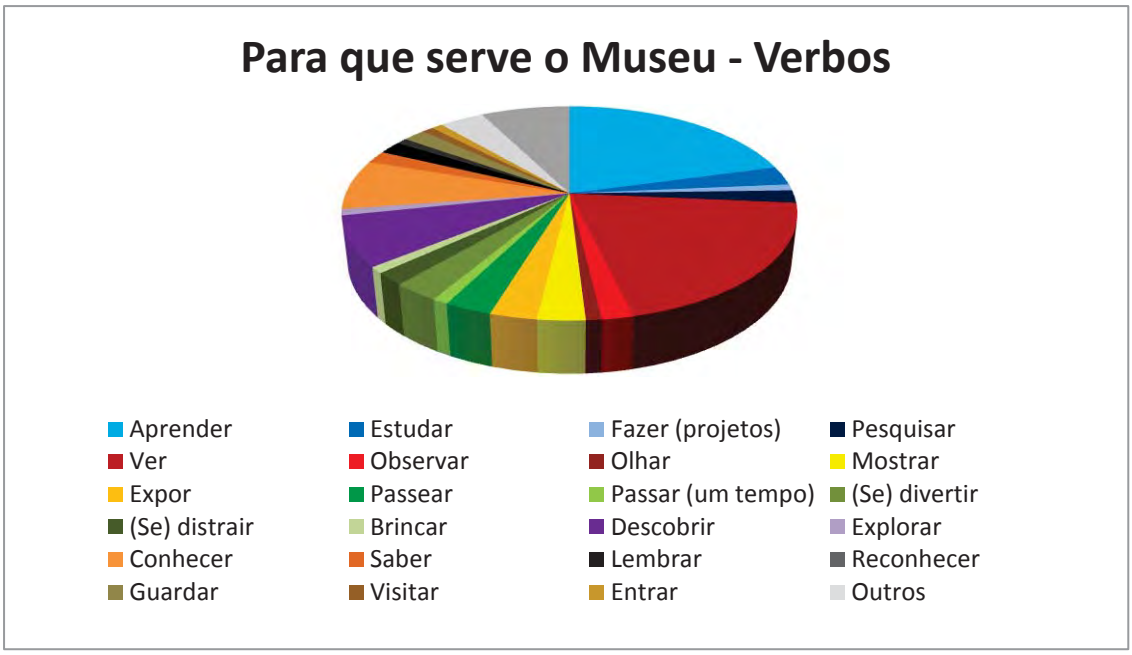


Para que serve o museu – Temas	DUTRA		SABÓIA		BEÁ		MICAEL		Média Total	
Coisas Antigas	15	53,57%	4	18,18%	11	39,28%	5	29,41%	35	36,84%
Arte	0	0%	1	4,54%	4	14,28%	2	11,76%	7	7,36%
Coisas Novas	1	3,57%	0	0%	1	3,57%	2	11,76%	4	4,21%
Coisas Raras	0	0%	0	0%	0	0%	1	5,88%	1	1,05%
Aprendizagem	5	17,85%	5	27,72%	11	39,28%	2	11,76%	23	24,21%
Coisas interessantes / legais	2	7,14%	1	4,54%	2	7,14%	1	5,88%	6	6,31%
Coisas importantes	1	3,57%	0	0%	0	0%	0	0%	1	1,05%
Ver as coisas	0	0%	1	4,54%	0	0%	2	11,76%	3	3,15%
Conhecer	0	0%	0	0%	1	3,57%	0	0%	1	1,05%
Expor	0	0%	0	0%	0	0%	1	5,88%	1	1,05%
Lazer	0	0%	7	31,81%	0	0%	1	5,88%	8	8,42%
Outros	0	0%	2	9,09%	0	0%	0	0%	2	2,10%
Não respondeu / não sabe	5	17,85%	2	9,09%	1	3,57%	0	0%	8	8,42%

Gráfico 7

O segundo parâmetro para a análise foi o de observar os verbos utilizados pelas crianças em suas respostas. Considero a escolha dos verbos e dos sujeitos (que veremos a seguir) muito significativa para o entendimento da relação que essas crianças têm com o

museu. Nesse momento da análise, por exemplo, poderemos ver quantas crianças ligaram o museu ao verbo aprender, ainda que não tenham aparecido na análise por temas. Vejamos o gráfico[50] com os verbos utilizados:



Para que serve o Museu - Verbos	Quant.	%		Quant.	%
Aprender	22	20,75%	Brincar	1	0,94%
Estudar	3	2,83%	Descobrir	8	7,55%
Fazer (projetos)	1	0,94%	Explorar	1	0,94%
Pesquisar	2	1,89%	Conhecer	8	7,55%
Ver	21	19,81%	Saber	2	1,89%
Observar	2	1,89%	Lembrar	2	1,89%
Olhar	1	0,94%	Reconhecer	1	0,94%
Mostrar	3	2,83%	Guardar	2	1,89%
Expor	3	2,83%	Visitar	1	0,94%
Passear	3	2,83%	Entrar	1	0,94%
Passar (um tempo)	1	0,94%	Outros	4	3,77%
(Se) divertir	3	2,83%	Não respondeu	8	7,55%
(Se) distrair	2	1,89%			

Gráfico 8

[50] Como algumas crianças fizeram mais de uma sentença o total ultrapassa os 95 verbos. O percentual de cada verbo indicado na tabela é referente ao número total de verbos utilizados, embora a soma ultrapasse 100% do total de crianças.

Conforme o gráfico, podemos perceber que, para essas crianças, o museu serve principalmente para aprender e para ver, sendo que esses termos têm recorrência proporcional nas quatro escolas, o que podemos considerar como uma certa constância do conceito de museu na visão dessas crianças, independentemente do contexto a que pertencem. Como vários desses verbos são correlatos, agrupei-os por afinidade para entender melhor o conceito que a criança tem de museu, a partir dos verbos utilizados para explicar sua finalidade.

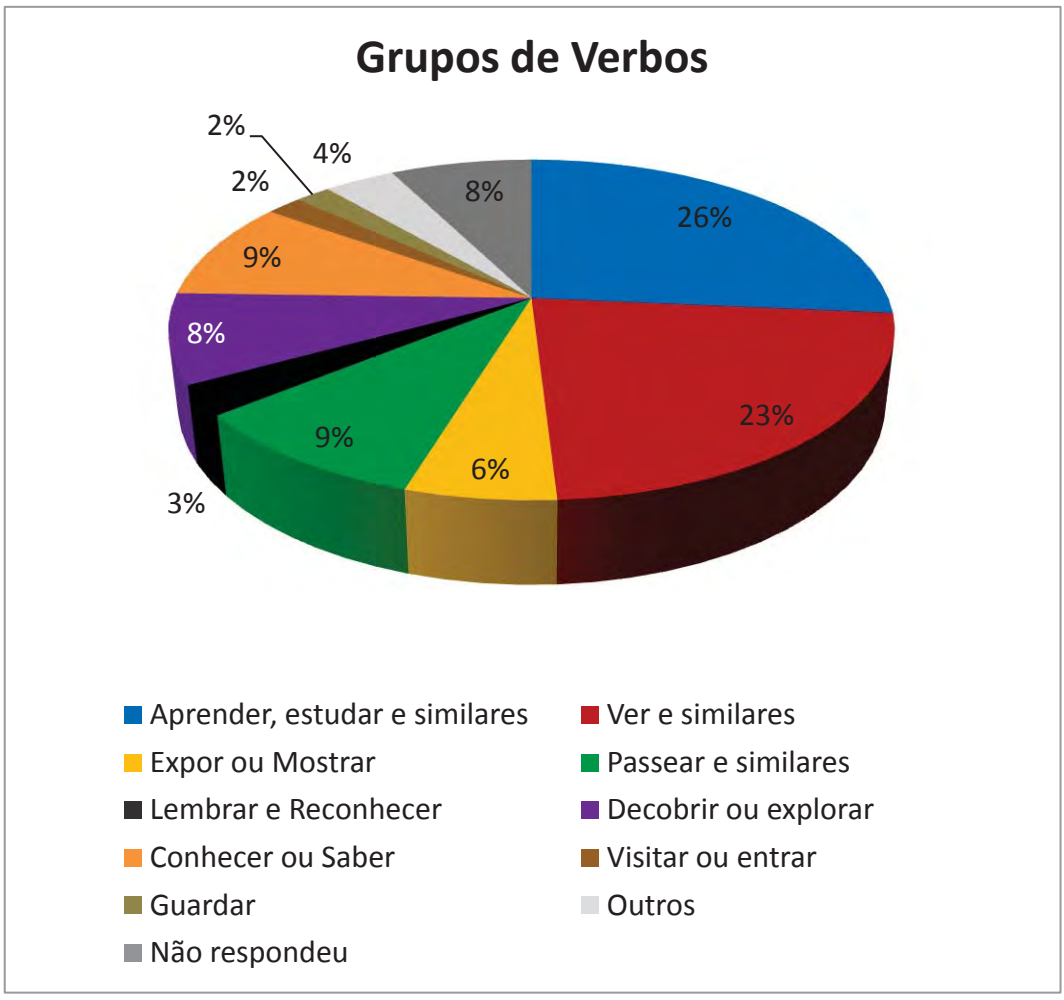


Gráfico 9

O grupo azul e o grupo vermelho correspondem aos verbos das famílias relacionadas à aprendizagem e à apreciação (aprender e ver, principalmente). Podemos perceber então que, na visão dessas crianças o museu se coloca como espaço de educação e fruição o que, embora nas palavras delas, apresenta em parte o que nós adultos e a comunidade museológica definimos enquanto museu.

O que é diferente nas respostas das crianças é, principalmente, a parte referente ao trabalho do museu que nem sempre chega ao conhecimento do visitante leigo, ou seja: não aparecem com destaque nas falas das crianças as funções de guarda, investigação e

conservação do objeto museológico. Por outro lado, a criança traz a visão do visitante e seu encantamento dentro do museu ao trazer em porcentagens expressivas grupos de verbos como descobrir e explorar, conhecer e saber. Tudo isso encontra fundamento na maneira como a criança responde à questão “Para que serve o museu?”. É o que analisaremos agora.

O terceiro parâmetro de análise trata de analisar o sujeito utilizado nas respostas. Nesse caso temos exatamente 100%, pois cada criança analisou a serventia do museu a partir de um único ponto de vista.

Embora a própria questão tenda a levar-nos a respondê-la a partir do ponto de vista do museu (*Para que serve o museu? O museu serve para...*), apenas 8 crianças o fizeram. A grande maioria, 79 crianças, respondeu a partir do ponto de vista do público do museu, e 8 crianças não responderam a esta pergunta.

Dessas 79 respostas, 61 não apresentaram sujeito específico, colocando o verbo no infinitivo, embora a ação apresentada esteja claramente ligada ao público. 11 crianças colocaram as sentenças na primeira pessoa. Exemplo: “*Para nós observarmos e aprendermos a História*”, 2 crianças usaram a segunda pessoa. Exemplo “*Para você aprender*”. E 4 crianças usaram a terceira pessoa ou a expressão “as pessoas”: “*Para as pessoas aprenderem mais*”. Uma criança utilizou a palavra todos, remetendo a universalidade do acesso aos museus: “*Para todos verem*”.

É interessante que, entre as respostas que apresentaram sujeito (gramaticalmente falando), mais da metade utiliza a primeira pessoa, normalmente o nós (ou a gente). Essas respostas revelam uma ligação entre a pessoa que respondeu a pergunta e o objeto da mesma, ou seja: entre a criança e o museu. Como estão (na maioria) no plural, denotam também um sentido de comunidade e universalidade, se aproximando um pouco da resposta que usou a palavra “todos”. Vemos que aquelas crianças se vêem no museu, aprendendo, observando, se distraindo. Isso é muito importante para pensarmos a formação das mesmas como cidadãos e a formação de públicos futuros para os museus.

Quanto à grande quantidade de crianças que colocou seus verbos no infinitivo, o que deduzimos dessas respostas é que vêem o museu a partir do ponto de vista do visitante, embora não especifiquem se podem se enxergar como tal ou não. O que é mais válido nesse resultado é que toda a serventia do museu é direcionada de alguma forma ao público. O museu existe por que o público existe. Para que o visitante possa ver, aprender, descobrir e conhecer, como disseram, entre outras coisas, as crianças.

Mas afinal, para que servem oficialmente os museus? Comparemos as respostas das crianças aos documentos oficiais e acadêmicos. Segundo a definição aprovada pela 20ª Assembléia Geral do ICOM. Barcelona, Espanha, 6 de julho de 2001, museu é uma

> [...] instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público e que adquire, conserva, investiga, difunde e expõe os testemunhos materiais do homem e de seu entorno, para educação e deleite da sociedade." (IBRAM – endereço eletrônico http://www.museus.gov.br, consulta realizada em 26/07/2010).(grifos meus)

De acordo com o Estatuto de Museus constante na Lei Federal 11.904/2009:

> Consideram-se museus, para os efeitos desta Lei, as instituições sem fins lucrativos que conservam, investigam, comunicam, interpretam e expõem, para fins de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural, abertas ao público, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. (BRASIL, Lei 11.904/2009 Art.1) (grifos meus)

Através desses trechos e, em especial os que estão em destaque, podemos ver que o entendimento das crianças a respeito das funções do museu não está tão distante da realidade. Tanto nas respostas das crianças quanto nos documentos oficiais citados acima aparecem com destaque: 1) o museu aberto, voltado ao público. 2) O museu como espaço de aprendizagem. 3) O museu como opção de lazer, deleite, contemplação. 4) O museu como guardião de bens culturais diversos os quais deve expor.

Ausenta-se das falas das crianças apenas a responsabilidade dos museus de investigar e conservar esses bens culturais. Como já foi comentado anteriormente, é uma ausência compreensível, uma vez que a pesquisa e conservação de acervo são atividades internas sobre as quais a maior parte da população não tem conhecimento. Assim, concluimos essa etapa da investigação com a informação de que, dentro de suas possibilidades e realidades particulares, as crianças têm uma percepção consideravelmente abrangente de para que servem os museus.

2.4.4.3 Atrativos do Museu – As pessoas vão ao museu para quê?

Minha intenção com essa pergunta era que as crianças se colocassem no lugar de outras pessoas e imaginassem razões para elas irem aos museus. Já sabemos que suas referências principais são os familiares, seguidos por amigos e por referências obtidas através dos meios de comunicação como cinema e TV.

A escola também servirá de referência para as crianças nesse momento, principalmente quando dizem que as pessoas vão ao museu para "fazer projetos", provavelmente porque isso já foi comentado em sala de aula. Por outro lado, pude perceber que, frequentemente, as respostas a esta pergunta se confundem com as oferecidas às perguntas "Por que você gosta de ir ao museu?" e "Para que servem os museus?". Trata-se do "eu" como principal ponto de referência, ou seja: Com poucas informações sobre por que

os outros vão ao museu, a criança imagina que esses tenham os mesmos motivos que ela, pessoalmente, para ir a esses espaços. Vamos aos resultados:

Novamente as respostas mais comuns foram aquelas que ligam o museu a objetos antigos, históricos. 25 crianças disseram que as pessoas vão ao museu para ver, pesquisar, aprender sobre as coisas antigas, coisas históricas, coisas do passado ou de antigamente. Em segundo lugar, 16 crianças afirmaram que as pessoas vão ao museu simplesmente para aprender, pesquisar ou estudar, sem especificar o assunto desse estudo. Nesse caso o foco é na aprendizagem e é isto que as pessoas procuram nos museus.

15 crianças disseram que as pessoas vão ao museu para ver, conhecer as coisas, obras, peças e etc. Centram sua resposta nos objetos, são eles que chamam as pessoas ao museu, com objetivo de conhecê-los, apreciá-los. Outras 12 crianças disseram que as pessoas vão ao museu para passear, se divertir.

As respostas que relacionam a ida das pessoas ao museu à aprendizagem e ao contato com os objetos/acervo estão bem distribuídas e representadas nas quatro escolas. As respostas que citam o passado aparecem bem divididas em três escolas, sendo mais fraca (embora presente) na escola Waldorf, com duas respostas apenas.

As respostas que ligam a ida das pessoas ao museu ao lazer concentram-se mais uma vez na escola estadual (7 respostas em 22 crianças), confirmando essa informação como parte do perfil desse grupo específico de crianças. As mesmas respostas aparecem de forma um pouco mais fraca na municipal e na tradicional. Na escola Waldorf, nenhuma criança citou esse motivo para se visitar museus. Por outro lado, as respostas que relacionam esse motivo aos objetos, ainda que bem distribuídas, tem destaque na Waldorf, com 7 respostas entre 17 crianças.

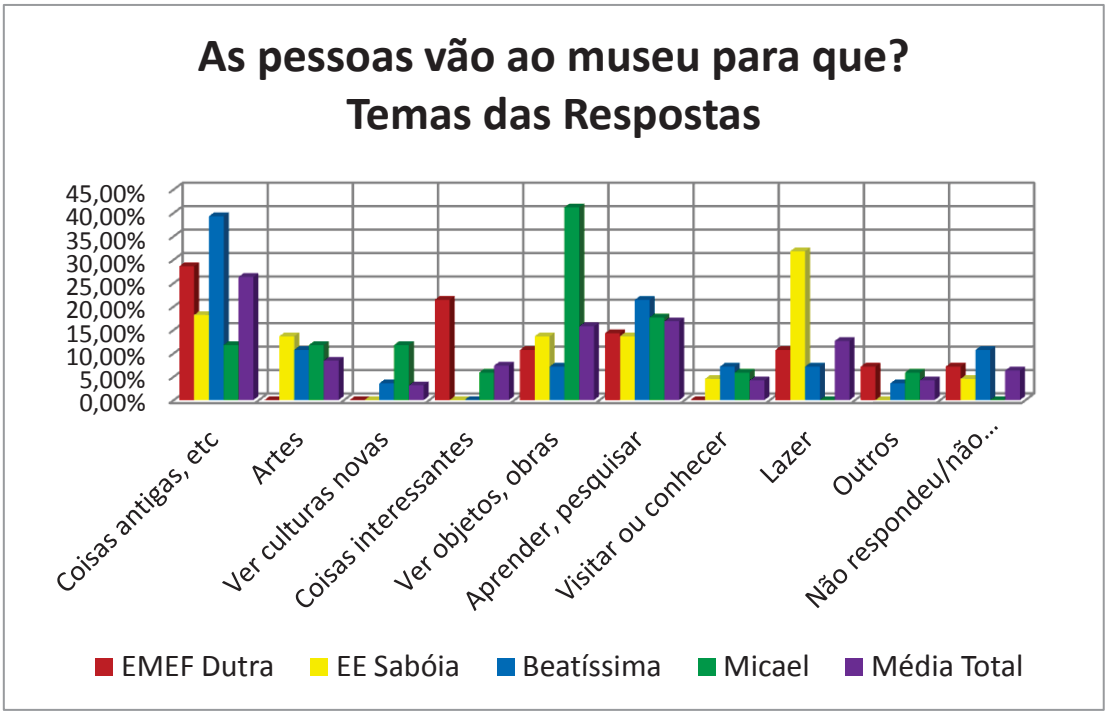
Quando fazemos a relação dos verbos utilizados pelas crianças nessa questão temos como os mais utilizados:

- Ver – com 30 respostas
- Aprender – com 15 respostas
- Conhecer – com 12 respostas

Ainda, se agruparmos verbos semelhantes, temos que 34 respostas são relacionadas a ver, olhar, observar, ou seja, à apreciação. 20 são relacionadas ao ato de aprender, estudar, pesquisar, ou seja, à educação. 13 são ligadas a conhecer, saber, ou seja, ao conhecimento. 7 respostas são relacionadas a descobrir, encontrar, ou seja, à descoberta.

14 crianças usaram verbos como passear, se distrair, se divertir, e visitar; ou seja, associam a ida ao museu a uma atividade de lazer. 3 respostas utilizaram os verbos lembrar ou relembrar, o que reforça que a ida ao museu está relacionada a um certo resgate do

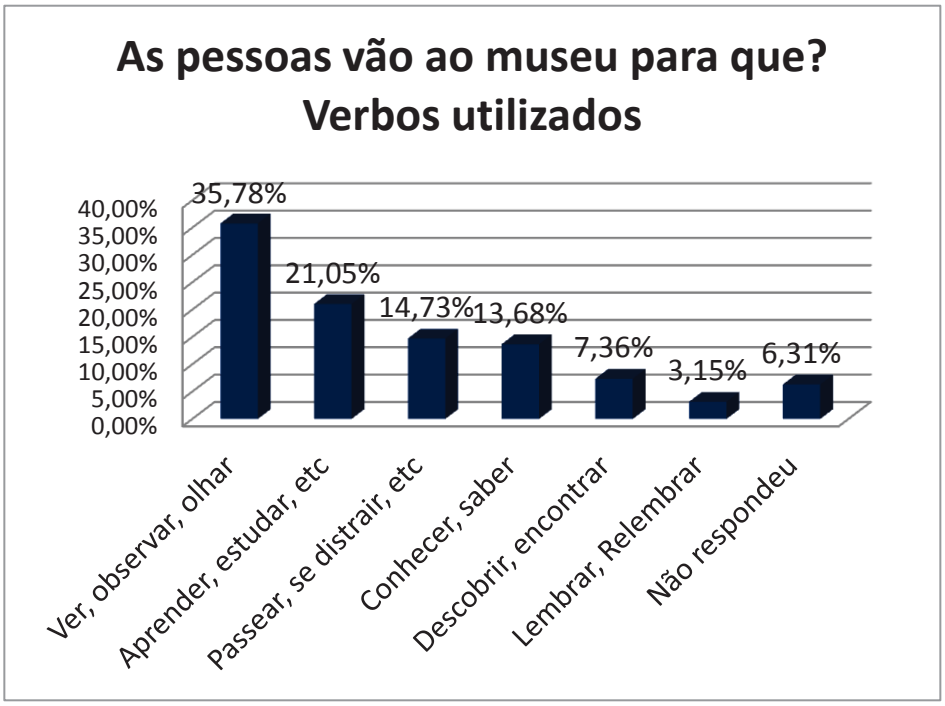
passado e, talvez, da identidade também. Abaixo podemos acompanhar dois gráficos[51] com a síntese das respostas a essa pergunta e, a seguir, uma tabela comparativa das três últimas questões analisadas junto à questão de por que as crianças gostam de ir ao museu, identificando semelhanças e diferenças nessas quatro abordagens sobre o mesmo tema.



As pessoas vão ao museu para que?	EMEF Dutra		EE Sabóia		Beatíssima		Micael		Média Total	
Coisas antigas, etc	8	28,57%	4	18,18%	11	39,28%	2	11,76%	25	26,31%
Artes	0	0%	3	13,63%	3	10,71%	2	11,76%	8	8,42%
Ver culturas novas	0	0%	0	0%	1	3,57%	2	11,76%	3	3,15%
Coisas interessantes	6	21,42%	0	0%	0	0%	1	5,88%	7	7,36%
Ver objetos, obras	3	10,71%	3	13,63%	2	7,14%	7	41,17%	15	15,78%
Aprender/Pesquisar/estudar	4	14,28%	3	13,63%	6	21,42%	3	17,64%	16	16,84%
Visitar ou conhecer	0	0%	1	4,54%	2	7,14%	1	5,88%	4	4,21%
Lazer	3	10,71%	7	31,81%	2	7,14%	0	0%	12	12,63%
Outros	2	7,14%	0	0%	1	3,57%	1	5,88%	4	4,21%
Não respondeu/não sabe	2	7,14%	1	4,54%	3	10,71%	0	0%	6	6,31%

Gráfico 10

[51] Os totais ultrapassam os 100% devido a algumas respostas que se encaixam em mais de um tema principal ou que contém mais de um verbo.



As pessoas vão ao museu para que?	%	Quant.
Ver, observar, olhar	35,78%	34
Aprender, estudar, etc	21,05%	20
Passear, se distrair, etc	14,73%	14
Conhecer, saber	13,68%	13
Descobrir, encontrar	7,36%	7
Lembrar, Relembrar	3,15%	3
Não respondeu	6,31%	6

Gráfico 11

TABELA DE RELAÇÃO ENTRE AS QUESTÕES 5, 6, 7 e 9

QUESTÃO	Coisas antigas	Aprendizagem	Objetos, peças	Lazer	Ver e similares	Aprender e similares	Passear e similares
5 - Descreva o museu	23	2	21	29*	x	x	x
6 - Para que serve o museu?	35	23	10**	8	24	28	10
7 - Por que gosta de ir a museus	17	6	13****	5***	x	x	x
9 - As pessoas vão ao museu pra que?	25	16	15	12	34	20	14

Tabela 2

Observações:

* Não ligaram o museu especificamente a atividades de lazer, mas o classificaram a partir de seu interesse nele, com adjetivos como: legal, interessante, bom, etc.

** Coisas, coisas interessantes, legais, coisas importantes - soma = 10 / Se somarmos todas as peças exceto coisas antigas temos 22

*** Uma resposta “para passear” somada às respostas “é divertido”

**** Contei novamente só as respostas que falavam de coisas/peças e que não fossem antigas

2.4.4.4 Análise/Comparação das respostas:

Por essa tabela podemos ver os referenciais mais presentes no imaginário e vocabulário infantil quando o assunto é museu. Em primeiro lugar está a associação do museu às coisas antigas ou do passado. Esta resposta é presente de forma muito clara em todas as perguntas que pedem alguma descrição de museu. Aparece de diversas formas: como algo para lembrar, ver, aprender, guardar, expor, etc. O fato é que é muito comum ligar o museu ao passado.

Devemos levar em conta, dentro desse grupo específico de crianças, que a principal referência que a maioria tem de museu é o Museu Paulista da USP – um museu histórico. Isso fica ainda mais evidente quando observamos que as respostas que citam coisas antigas aparecem com uma frequência muito menor no Colégio Micael, o único onde esse museu não foi citado. É curioso pensar no museu histórico como o mais lembrado na atualidade, quando lembramos que (como já foi dito no capítulo I) os museus no Brasil começaram através dos acervos de ciências naturais e de Arte.

Outra informação que podemos tirar da comparação das respostas é que, para as crianças, o museu é fortemente ligado à aprendizagem. Mas notamos que isso acontece com mais frequência quando a pergunta é referente ao outro, seja ele o museu (para que serve) ou terceiros (por que as pessoas vão ao museu), do que quando a pergunta se refere à própria criança.

É como se essas crianças soubessem que o museu é um lugar para aprender, mas que não seja esse o motivo principal de gostarem de frequentá-lo ou o fator que chame mais sua atenção na hora de descrevê-los. Por outro lado, podemos relacionar muitos dos fatores atribuídos pelas crianças para gostar de museus à curiosidade que essas possuem. Ora, sabemos que a criança aprende muito através da curiosidade, é o que a leva a perguntar, investigar, observar as coisas. Sabemos também que a aprendizagem se dá, fora da escola, em todo lugar, sem que a criança se dê conta, normalmente, de que está aprendendo. Isso pode explicar a forma como se organizaram as respostas relacionadas à aprendizagem.

O museu também está fortemente relacionado ao próprio acervo, é descrito como o lugar que guarda, expõe, onde se podem ver, olhar, conhecer coisas, peças, obras, objetos. Esses, muitas vezes recebem adjetivos como legais, interessantes, diferentes, etc. Mesmo quando a criança não sabe, ou opta por não responder, especificamente que tipo de objeto é encontrado no museu (como quando diz: antigos, ou de arte por exemplo) ela o relaciona àqueles, sempre no plural e as vezes enfatizando a quantidade com a palavra “muitos”.

Relacionado a essa visão de museu está o aparecimento da palavra ver (assim como seus similares, olhar e observar) em uma quantidade muito grande de respostas, descrevendo o museu como local de apreciação.

Com uma frequência considerável, embora menor que as das categorias anteriores, a criança associa o museu a um local de lazer. Nesse caso, sabemos que as respostas estão concentradas principalmente em uma escola, e que pode não representar o universo da faixa etária, mas desta comunidade específica. Ainda assim é um fator relevante a ser registrado.

2.4.4.5 Acervo

Para responder sobre o que as crianças acreditam fazer parte dos acervos dos museus, fiz a décima primeira pergunta: “O que encontramos dentro do museu?”. Essa pergunta revelou, além do conhecimento e imaginário das crianças sobre os acervos dos museus, até algumas respostas que falavam sobre outras coisas que podemos encontrar dentro desses espaços, como veremos a seguir.

Entre as 95 crianças que participaram da pesquisa, 88 crianças deram respostas referentes ao acervo, 4 crianças não responderam esta questão, uma criança relatou a

presença de pessoas (profissionais), uma de eventos (exposições), e uma criança citou elementos de infra-estrutura (bancos para sentar). Uma outra criança deu uma resposta que classifiquei como “outros” pela dificuldade de classificação. Ela disse que dentro do museu encontramos “*História*”. Não é possível saber se está se referindo à área do conhecimento e ao acervo através dos já tão falados objetos antigos, ou se fala de narrações, contação de histórias, que também foram citadas por outra criança. Uma das crianças deu uma resposta que abordou dois pontos de vista, por isso a soma das respostas é de 96 e não 95 crianças.

Mais uma vez, 38 crianças citaram coisas antigas ou do passado, reforçando o que já foi dito. 28 crianças citaram objetos de arte, a arte em si e seus derivados. É a primeira vez que a arte aparece com esta expressividade nas respostas das crianças. Esse tema foi predominante na escola Waldorf (10 de 17 respostas), bem mais fraca na escola tradicional (4 de 28) e intermediária nas duas escolas públicas. Pensando que essas crianças do Colégio Micael desenvolvem em seu cotidiano escolar diversas atividades de artes plásticas e musicais fica claro o porquê desse tema ter se destacado nessa escola.

O resultado obtido também pode indicar que quanto maior a familiaridade com a arte e menor a escolarização da visita ao museu (essas crianças nunca foram ao museu com a escola), é mais provável que as crianças o relacionem à Arte. Lembremos que o conteúdo do museu foi ligado predominantemente à Arte pelos alunos desta escola, apesar de não serem artísticos a maioria dos museus citados por eles.

Ao contrário, as respostas que citam coisas antigas apareceram predominantemente na escola tradicional (com 18 de 28 respostas), nos lembrando da experiência que esta teve ao levar os alunos ao Museu Paulista, uma experiência escolarizada do museu. Esse tema foi bem mais raro na escola Waldorf (apenas 4 de 17 alunos) e intermediária nas duas escolas públicas.

A EMEF Dutra foi a escola que apresentou as respostas mais diversificadas. São dessas crianças as citações de: Animais (ou seus ossos) com 4 respostas; Dinossauros com mais 4 respostas; Narradores contando histórias, e ônibus com mais uma resposta cada. Essas referências, no caso da EMEF Dutra podem ser facilmente explicadas pelo conhecimento que algumas crianças mostraram ter a respeito do Museu de Zoologia da USP, e pelo exemplo do Museu do Ônibus, também citado nessa turma.

Uma das crianças do Colégio Micael falou que no museu nós podemos encontrar coisas malucas, outra que nós podemos encontrar invenções. Estas são expressões que retratam a experiência destas crianças com museus e exposições de ciências naturais como vemos nas falas abaixo:

> **M16** – No museu tem quadros importantes, tem estátuas, tem algumas cosias que são meio malucas e você coloca a mão e levanta o cabelo... Tem um monte de coisa legal no museu

> **M18** –Também no museu, tem museu que pode ter além de quadros famosos, e coisas da ciências e coisas que já inventaram e coisas que estão inventando.

Embora as respostas “dinossauros” só tenham aparecido no jogo de perguntas com os alunos da EMEF Dutra, esse assunto foi recorrente nas rodas de conversa e desenhos em todas as escolas. Já falamos sobre as possíveis referências sobre a relação dos museus com esses animais ao falar dos intermediadores entre a criança e o museu. Agora, para ilustrar um pouco o fascínio das crianças por esses animais, transcrevo algumas de suas falas:

> **M16** – Um dia, eu era assim um pouco menor, eu fui num museu que tava falando dos dinossauros. Tinha uma espécie de dinossauro feita com os ossos assim, e entrava num túnel e tinha os filmes de como eles morreram e essas coisas assim.
>
> **S02** – Anh... o museu é bem (...) e tem muitas coisas antigas: esqueletos, fósseis, e bichos que só existiam na pré-história e um monte de coisa.
>
> **P** – E o que vocês esperam encontrar dentro do museu?
> **S04** – Ossos de dinossauro! Eu gostaria de encontrar muitos ossos de dinossauros
> **S05** – Aqueles negócios de dinossauro, aqueles ossos montados
>
> **P** – E o que é legal?
> **B36** – Você ver uma coisa interessante que eu quero aprender só e... os dinossauros!
>
> **P** – E o que você espera encontrar no museu?
> **D19** – Eu queria ver dinossauros muito gigantes
>
> **D24** – Eu gosto de museus de dinossauros
>
> **[O que encontramos dentro do museu? – Jogo de Perguntas]**
> **D23** - Animais, cadáveres de dinossauros e narradores contando histórias

9 crianças disseram encontrar no museu coisas interessantes, sem especificar quais. Dessas, 4 são da EMEF Dutra, 3 do Colégio Beatíssima e apenas uma de cada uma das outras duas escolas. 6 crianças falaram em várias coisas, objetos, também sem especificar. Isto aconteceu também nas quatro escolas.

Além da clara tendência em relacionar o museu ao passado e ao colecionismo de maneira geral, vale a pena citar as respostas diferentes dessas. Alguns exemplos dados pelas crianças são claramente provenientes de suas experiências no museu, em especial o Museu Paulista da USP. Tanto nas falas quanto nos desenhos aparecem objetos como pratos, vasos e roupas. Nos desenhos aparecem também muitas armas, referência específica a esse tipo de coleção. Outros exemplos trazem o nome de outros museus visitados como “Histórias de futebol” ligado ao Museu do Futebol, “coisas malucas”

identificado posteriormente como experiência ligada à Estação Ciência ou Catavento; e "ônibus" como exemplo de acervo do "Museu do Ônibus".

É interessante notar que pelo menos 2 crianças em escolas diferentes (Colégio Micael e EE Artur Sabóia) comentaram que o museu também tem coisas novas, e até coisas que ainda não foram inventadas, como vemos nas falas abaixo. Estarão essas crianças se referindo às Feiras de Novidades Tecnológicas? Ou esta é apenas mais uma referência aos museus de ciência?

> **M18** –Também no museu, tem museu que pode ter além de quadros famosos, e coisas da ciências e coisas que já inventaram e coisas que estão inventando.
>
> **P** – E vocês acham que no museu só tem coisa antiga?
> **S02** – Não, tem muitas coisas novas, que ainda vão lançar. Que já inventaram só que ainda não construíram para todas as pessoas.

Para completar esta parte sobre os acervos, e também sobre como é o museu para a criança, pensemos nos desenhos que elas fizeram. Como nem todas as crianças os entregaram, temos um total de 87 desenhos, entre as quatro escolas. Destes, 45 representam o museu visto pelo lado de fora e 33 pelo lado de dentro, 6 crianças representaram ambos os pontos de vista e, em 3 dos desenhos, isto não pôde ser definido.

Em 13 desenhos, as edificações externa ou internamente foram representadas com elementos de ornamentação como: colunas, escadarias, gárgulas, volutas, lustres, bandeiras e bandeirolas. Esses elementos apareceram principalmente nos desenhos dos alunos do Colégio Beatíssima, com 7 desenhos representando, cada um, vários desses elementos. Nas escolas públicas, o número de desenhos com elementos de ornamentação foi menor e no Colégio Micael esses elementos não apareceram.

Das 48 crianças que representaram o museu externamente, podemos notar que o estilo de construção varia bastante. Apareceram 8 desenhos que fazem referência a castelos, 3 que apresentam elementos da estética neoclássica, 9 crianças representaram o museu como uma casa ou um prédio simples, 7 crianças usaram linhas retas e formas simplificadas (quadrados, retângulos, com poucos elementos), 6 crianças utilizaram formas diferenciadas dando um caráter mais "moderno" à construção e os outros quinze desenhos não puderam ser classificados em categorias específicas. Destes quarenta e oito desenhos que representam o museu externamente ainda podemos notar que 30 representam a porta do museu fechada, 7 a representam aberta e em 11 desenhos não há porta ou a sua condição não é identificável.

19 crianças indicaram em seus desenhos elementos de expografia e comunicação como legendas, placas informativas, agrupamento de objetos semelhantes, prateleiras e

vitrines. Esses números aparecem mais nas duas escolas particulares e os mesmos desenhos apresentam mais detalhes desses assuntos nessas que nas escolas públicas.

4 crianças representaram em seus desenhos faixas de segurança nas exposições. Dessas, 3 são do Colégio Micael e somente uma criança é do Colégio Beatíssima. No Colégio Beatíssima uma das crianças representou uma catraca e na EMEF Dutra três desenhos representaram os museus com grades. Na EE Artur Sabóia nenhuma criança representou elementos de segurança em seu desenho.

Quanto aos objetos que aparecem dentro do museu os mais comuns são os quadros, em 20 desenhos. Percebemos por estes que as crianças identificam esses objetos tanto no contexto artístico quanto no contexto histórico. Referências à obra “Independência ou Morte” de Pedro Américo, são encontradas em vários desenhos. 9 desenhos mostram dinossauros e 8 representam estátuas ou esculturas. Esta última categoria está concentrada na escola Waldorf, com 7 desenhos, já as duas anteriores estão bem distribuídas nas quatro escolas. 5 desenhos representam armas, 4 representam veículos e outros 4 representam, muitas vezes no lugar no próprio museu, um monumento, possivelmente relacionado pelo Monumento à Independência. Apareceram ainda nos desenhos: animais, múmias, brinquedos, cartas, ferros de passar, objetos indígenas, ferramentas, armaduras, roupas, criaturas fantásticas, osso de padre, cruz, jóias, entre outros.

Para visualizar melhor o que as crianças esperam encontrar dentro dos museus acompanhemos nos gráficos abaixo os respectivos percentuais das respostas. O primeiro é referente às respostas escritas e o segundo aos elementos constantes nos desenhos:

Gráfico 12

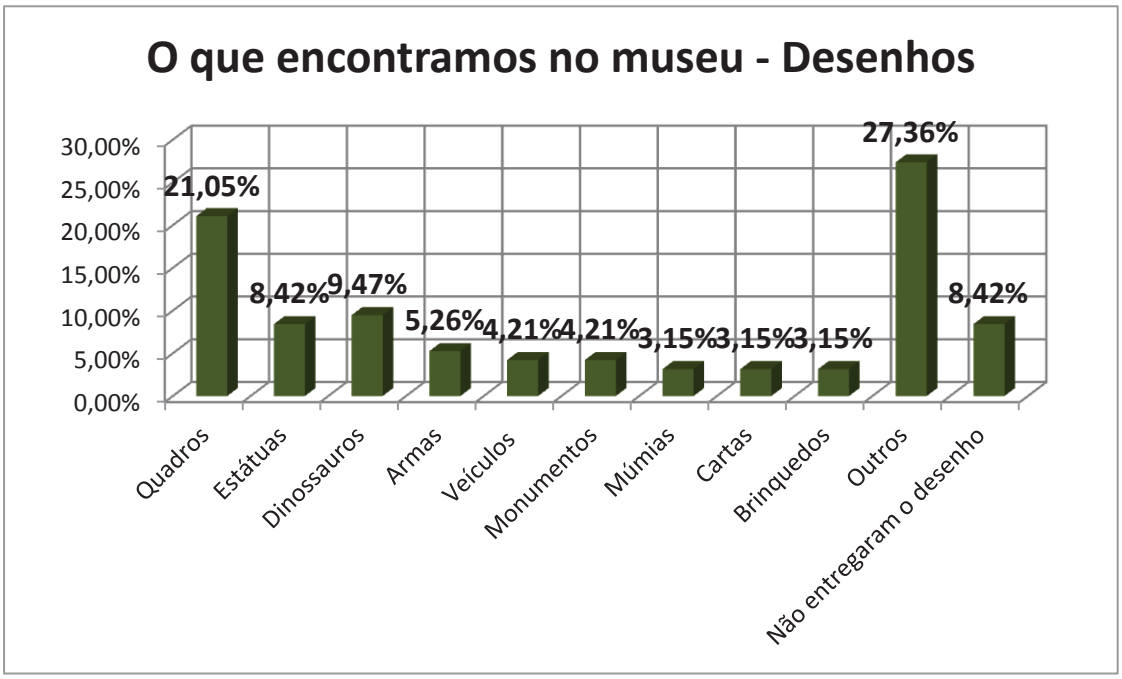


Gráfico 5

Respostas escritas	%	Quant.
Coisas antigas, etc.	40%	38
Arte	29,47%	28
Coisas interessantes	9,47%	9
Objetos, peças, etc	6,31%	6
Dinossauros	4,21%	4
Animais	4,21%	4
Coisas raras ou valiosas	2,10%	2
Exposições	1,05%	1
Outros	9,47%	9
Não Respondeu	4,21%	4

Desenhos	%	Quant.
Quadros	21,05%	20
Estátuas	8,42%	8
Dinossauros	9,47%	9
Armas	5,26%	5
Veículos	4,21%	4
Monumentos	4,21%	4
Múmias	3,15%	3
Cartas	3,15%	3
Brinquedos	3,15%	3
Outros	27,36%	26
Não entregaram o desenho	8,42%	8

Por meio dos gráficos conseguimos ter uma visão mais abrangente do que a criança espera encontrar nos museus. Nas respostas escritas ficaram mais evidentes noções de valor e classificação dos objetos, desta forma as crianças falaram destes como antigos, interessantes, raros e valiosos, além de reforçar a noção de quantidade e coleção ao citar apenas expressões como “muitas coisas”, “várias peças”, “objetos” e etc. Também aparecem nas respostas escritas exemplos de objetos concretos como quadros, esculturas, obras de arte, dinossauros mas, com exceção dos objetos artísticos, os outros aparecem em

menor quantidade em relação àqueles aos quais foi atribuído algum tipo de juízo, classificação ou valor.

Já nos desenhos, esses objetos, que as crianças podem julgar interessantes, valiosos, legais ou antigos, aparecem de forma mais concreta, sem a demonstração (exceto pela própria escolha do assunto a ser desenhado) do interesse da criança. É aí que podemos ver que aqueles objetos a que se referem nas respostas escritas e faladas devem ser, afinal, quadros, estátuas e esculturas, dinossauros, armas, cartas, veículos, brinquedos, múmias e etc.

A variedade das respostas das crianças ao falar (desenhar) sobre o objeto concreto demonstra que ela abarca de alguma forma em sua referência de museu tanto os museus de História, quanto os de Arte, os de Ciências Naturais, Tecnológicos e etc. A barra maior no segundo gráfico, representando “outras respostas”, registra esta variedade e percebemos então que a criança tem uma visão bastante abrangente do que pode constituir os acervos de museu.

Por fim, tendo como base todos esses exemplos, podemos tentar reconstruir o que é o museu para a maioria dessas crianças: O museu é um lugar em que a maioria delas gosta de estar, que reúne muitos objetos diferentes, boa parte deles ligado ao passado e onde elas podem ver esses objetos e aprender sobre eles. O museu é um local onde se pode aprender, mas também se divertir. Serve para as pessoas e às pessoas, para que possam ver, conhecer, descobrir, aprender, fazer projetos e passar momentos de lazer. Além das coisas antigas as crianças também esperam encontrar no museu algumas coisas novas, coisas diferentes e curiosas. Na minha interpretação de suas falas, as crianças esperam que o museu, com seus acervos ligados ao passado ou ao futuro, as surpreendam.

Figura 16

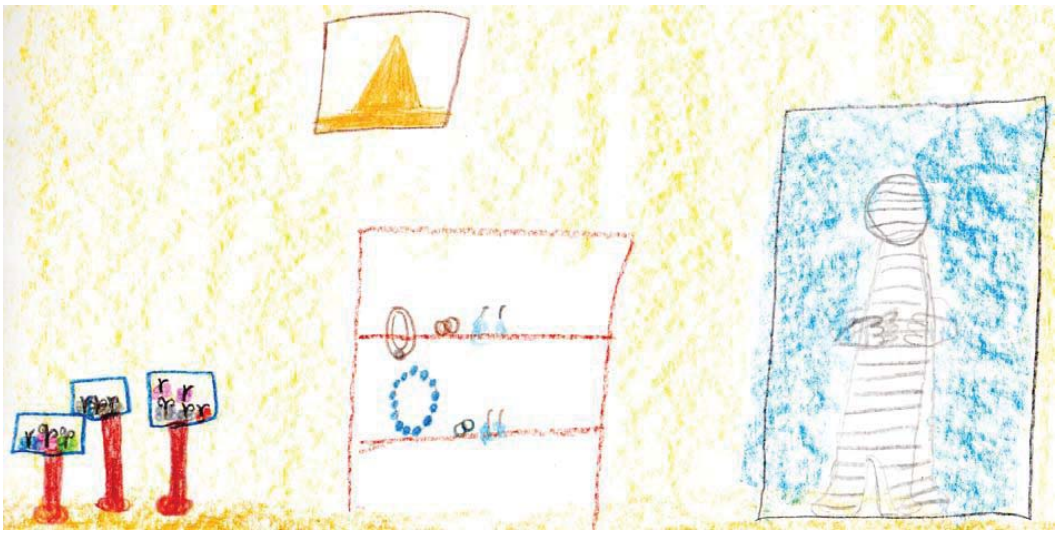


Figura 17

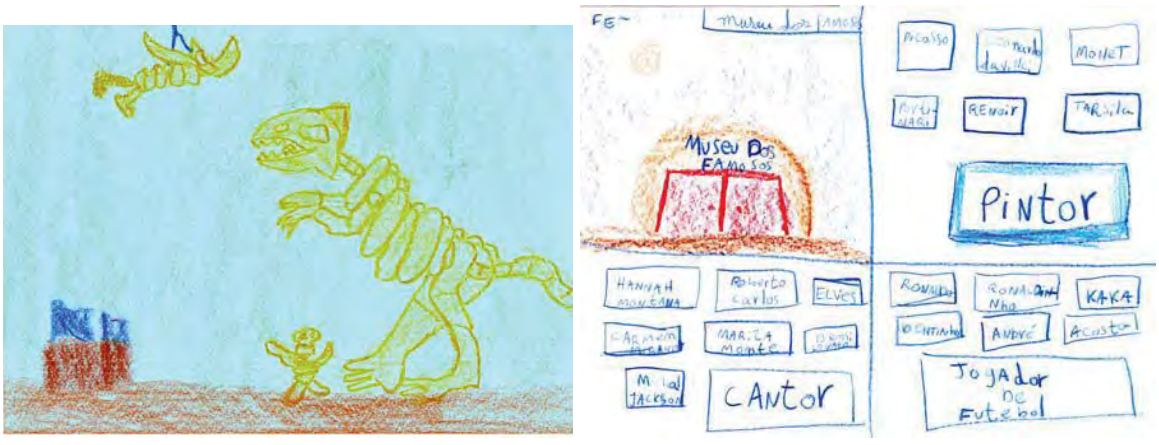


Figura 18

2.4.5 ACESSO

Já que falávamos dos desenhos das crianças, comecemos a falar de acesso através destes. Já vimos que, dos 48 desenhos que representavam externamente o museu, 30 crianças o fizeram com a porta fechada. Em 66 dos 87 desenhos coletados nenhuma pessoa aparece junto ao ou dentro do museu. 10 crianças colocaram uma pessoa em seus desenhos e 11 crianças colocaram mais de uma pessoa nesses espaços. Se a criança vê o museu a partir do próprio ponto de vista, que é o ponto de vista do visitante, onde estão as pessoas nos museus que desenharam? E por que as portas estão, em sua maioria, fechadas?

Não tenho elementos suficientes para uma análise mais aprofundada desses desenhos. Pode ser que as portas apareçam fechadas simplesmente porque é mais fácil configurar o objeto “porta” desenhando nele uma maçaneta, ou seja: mantendo-a fechada. Digo isso porque temos inclusive alguns desenhos que representam pessoas indo em direção ao museu e, ainda assim, têm a porta fechada ou não têm porta. Nesses desenhos, a porta não é impeditivo de entrada, por isso não posso afirmar que o seja nos outros. Por outro lado, a maior parte dos desenhos nos quais aparecem pessoas conta com uma visão interna do museu ou com a porta aberta ou em situação indefinida e isto também poderia ser considerado.

O fato de tão poucas crianças desenharem pessoas dentro ou junto aos museus parece mais relevante. Ainda assim, temos que levar em consideração que o pedido foi que desenhassem o museu e não necessariamente as pessoas. De qualquer forma, podemos deixar essas informações reservadas por um tempo enquanto avaliamos o que a criança falou e escreveu a respeito do acesso público ao museu. Mais tarde, pode ser que essas colaborem para a construção de um quadro geral sobre esse assunto.

A pergunta “Será que todos podem ir aos museus?” foi a questão em que houve maior divisão de opiniões entre as crianças da maioria dos grupos e sobre a qual houve maior discussão.

Podemos registrar dois momentos: primeiro, a ocasião da resposta individual durante o jogo das perguntas que gerou um resultado, depois, as respostas nas rodas de conversa. Algumas crianças mudaram sua opinião quando ouviram os colegas, o que é natural, e elas mesmas puderam explicar. Outras a mantiveram e brigaram por ela. De qualquer forma, antes e após a conversa, as crianças continuaram divididas quanto a se todos podem ou não ir aos museus. Isto demonstra a zona de conflito que é o acesso público a esse patrimônio já no pensamento infantil.

Nas respostas ao jogo de perguntas, a maioria das crianças achou que sim, todos podem ir a museus. Foram 65 crianças contra 22 que acharam que nem todos podem ir. 6 crianças responderam à questão com dúvida, dizendo que talvez todos possam ir a esses lugares. Apenas uma criança disse não saber a resposta e uma não respondeu a esta pergunta.

Nas duas escolas particulares, 64% das crianças participantes da pesquisa responderam que sim, todos podem ir a museus. Na EMEF Dutra esse número foi de 57% dos participantes, o que mantém a ideia de que pouco mais da metade das crianças pensa desta forma ainda que as que pensam de forma diferente representem um número bastante significativo do total de crianças pesquisadas em cada escola. A única escola que apresentou um resultado diferente para esta pergunta foi a EE Artur Sabóia onde 90% das crianças acham que todos podem ir a museus.

Entre as crianças que disseram que sim, todos podem ir, os principais motivos apresentados foram:

a) Todos podem, têm o direito, todos são pessoas – com 12 respostas
b) É público – com 9 respostas
c) É legal, divertido, bonito, interessante – com 8 respostas
d) É bom, tem que ir – com 4 respostas
e) Tem coisas antigas – com 2 respostas
f) Porque pode aprender, pesquisar, conhecer mais – com 7 respostas

Podemos dizer então, reduzindo o número de categorias das respostas, que 21 crianças recorreram à questão dos direitos humanos e dos bens públicos para explicar porque todos podem ir ao museu. 14 crianças o fizeram com base em atributos do museu como: é bonito, é interessante, é legal, tem que ir, é bom, tem coisas antigas. 7 crianças levaram para a importância do museu como local de aprender ou saber mais. Uma criança disse que não tem idade, o que entra em confronto com a opinião de várias outras crianças manifestada nas rodas de conversa. 2 crianças atribuíram sua resposta à escolha do próprio visitante dizendo que podem ir quando querem, e que muitas pessoas gostam. 2 crianças atribuíram esta possibilidade (de todos irem ao museu) a terceiros, pessoas que ajudam, passeio de escola e porque existem pessoas boas.

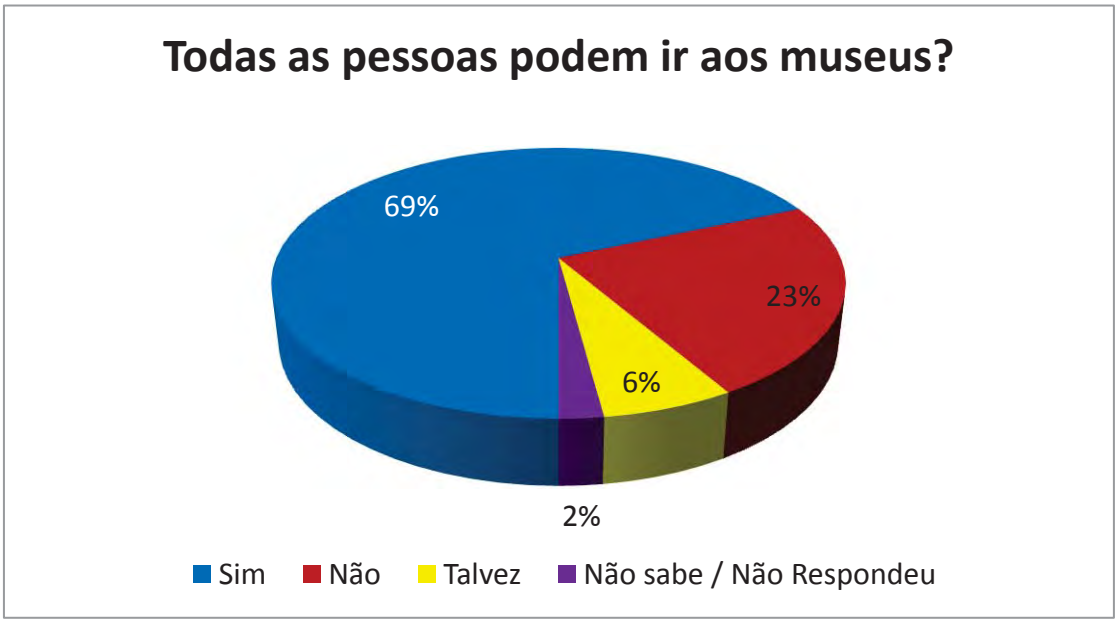
7 respostas foram contraditórias ou difíceis de decifrar em seus motivos como, por exemplo, “Todos tem carro”, “Não é lei”, ou “Quem tem dinheiro pode conhecer”.11 crianças não deram motivo para a possibilidade de todos irem ao museu na qual acreditam.

A noção de que é público, de que todos são seres humanos e têm direitos, transpassou um número significativo de respostas nos levando a pensar que essas crianças

têm noção sobre os direitos humanos. Por outro lado, ficam divididas entre o que é direito e o que acontece na realidade como veremos a seguir.

Quanto aos motivos apresentados pelas crianças que acham que nem todos podem ir ao museu, ou que apresentaram a resposta talvez, estão: 16 crianças afirmaram que nem todos podem ir porque alguns não têm dinheiro, condições. Apenas uma criança disse que nem todos podem ir porque alguns são muito pequenos, porém essa condição etária se multiplicou nas rodas de conversa como veremos a seguir. 5 crianças responderam que só alguns podem, duas crianças disseram que nem todos podem porque alguns têm responsabilidades, trabalho. Uma criança lembrou que tem quem não goste do museu e três não apresentaram motivo algum.

Antes de falarmos sobre as rodas de conversa que revelaram muito mais sobre esse assunto, sintetizemos as respostas das crianças a esta pergunta durante o jogo de perguntas nos gráficos abaixo:



Todas as pessoas podem ir a museus?	Quant.	%
Sim	65	68,42%
Não	22	23,16%
Talvez	6	6,32%
Não sabe / Não Respondeu	2	2,10%

Gráfico 14

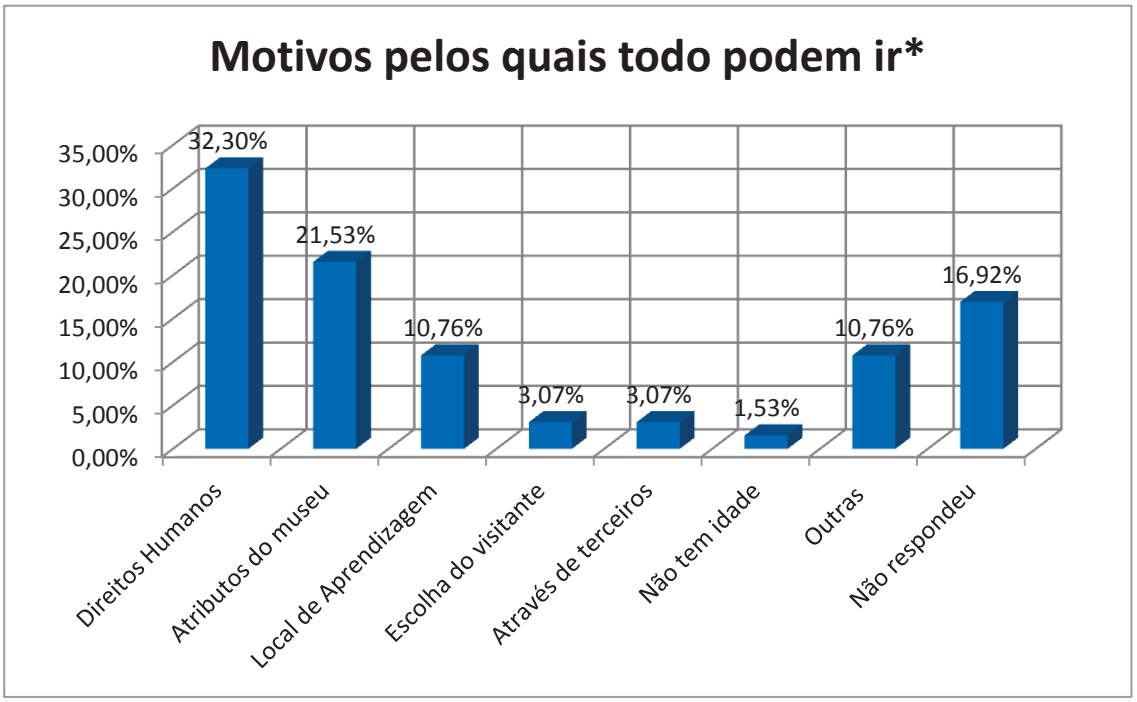


Gráfico 6

* Porcentagem em relação ao total de 65 que responderam sim

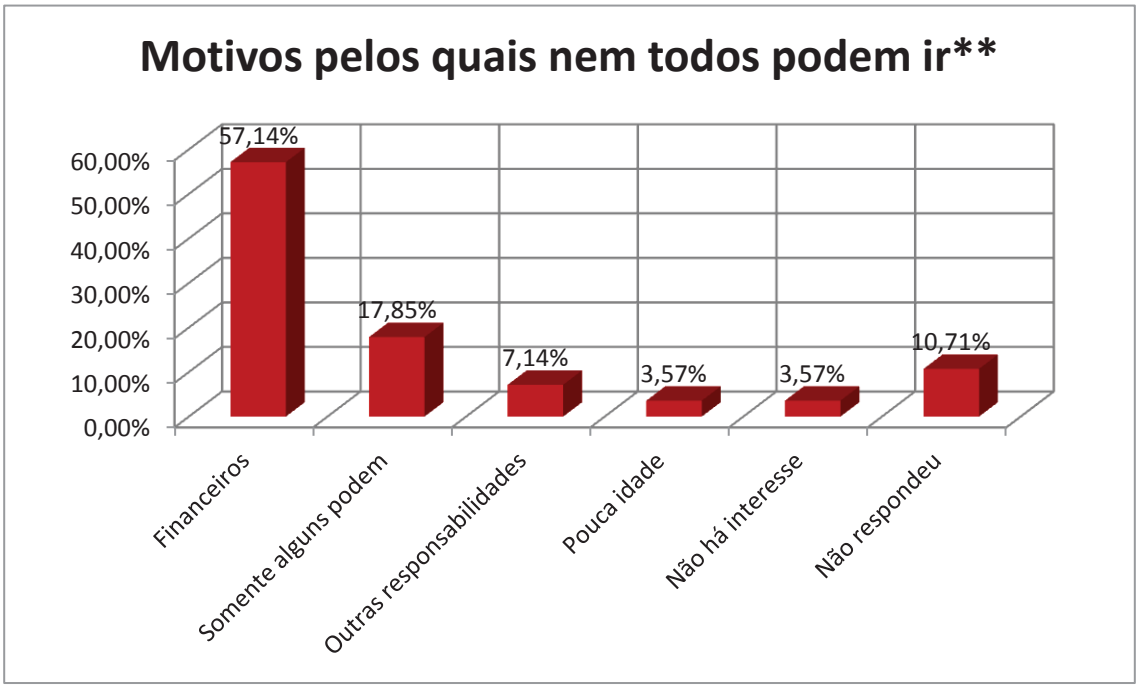


Gráfico 16

** Porcentagem em relação ao total de 28 que responderam não ou talvez

Motivos pelos quais todos podem ir	%	Quant.
Direitos Humanos	32,30%	21
Atributos do museu	21,53%	14
Local de Aprendizagem	10,76%	7
Escolha do visitante	3,07%	2
Através de terceiros	3,07%	2
Não tem idade	1,53%	1
Outras	10,76%	7
Não respondeu	16,92%	11

Motivos pelo quais nem todos podem ir	%	Quant.
Financeiros	57,14%	16
Somente alguns podem	17,85%	5
Outras responsabilidades	7,14%	2
Pouca idade	3,57%	1
Não há interesse	3,57%	1
Não respondeu	10,71%	3

2.4.5.1 Rodas de Conversa e a questão do acesso

Como vemos acima, o grande embate foi entre a característica pública do museu e a questão socio-econômica que, muitas vezes, impede que o direito adquirido seja respeitado. Embora esse embate principal seja mantido, nas rodas de conversa também apareceu uma série de outros motivos para que todos possam ou não visitar aos museus. O assunto foi relevante para todas as turmas pesquisadas e causou polêmica entre as crianças. Ao falarem, elas puderam esclarecer o que haviam dito, aprofundar seus argumentos, dar exemplos e até mudar de ideia algumas vezes. Cada uma das turmas se colocou de uma maneira diferente em relação a esse assunto. Por isso, antes de chegar a uma conclusão geral sobre a opinião das crianças quanto ao acesso, falarei separadamente sobre as rodas de conversa em cada uma das escolas.

a) EE Artur Sabóia

Nessa escola, a maioria das crianças considerou que todos podem ir a museus, porém, algumas ressalvas apareceram em suas falas. Na primeira turma, uma das meninas disse que quando se é pequeno não podemos visitar aos museus. O interessante é que ela justifica isto dizendo que naquela época "*a gente ainda não conhecia nada*" e por isso "*não podia ver*". Pierre Bourdieu em seu livro "O Amor pela Arte" (2007) diz: "*A obra de arte considerada enquanto bem simbólico não existe como tal a não ser para quem detenha os meios de apropriar-se dela, ou seja, de decifrá-la.*" (p.71). Essa menina, com suas palavras simples, aproxima-se de alguma forma desse pensamento dizendo que, se não conhecemos nada, não podemos visitar aos museus, porque não poderíamos *ver*.

Na segunda turma, as crianças tiveram muita dificuldade de falar e, durante a conversa, várias disseram não saber o porquê da sua resposta. Ainda assim tivemos duas respostas claras que reforçaram as respostas escritas, uma atribuindo o motivo da acessibilidade a um atributo do museu (é legal) e outra a justificando por ser o museu um lugar público. Revendo as respostas das perguntas desta segunda turma vejo que essas crianças deram respostas muito bem estruturadas. Por essa razão, acredito que saibam muito bem o que dizem e tenham apenas ficado inibidas com o gravador. Abaixo alguns trechos das duas turmas dessa escola

S07 – É assim, o museu, assim, quando você quando era criança não podia ver
P – Por que quando era criança não podia ver?
S07 – Porque a gente ainda não conhecia nada
P – Não conhecia nada?
S07 – Não
P – E isso faz tempo?
S07 – Faz
P – E agora você já pode?
balança a cabeça afirmativamente

P – S30, você acha que todo mundo pode entrar no museu?
S30 – Acho
P – Por quê?
S30 – Ah porque (...) é muito legal
S21 – Porque é público!
P – Todo mundo pode entrar então quando a coisa é pública?
S21 – É

b) EMEF Dutra

Nessa escola as discussões sobre acesso foram ricas nos dois grupos. A maioria disse que todos podem ir aos museus, porém, a fala de quem disse que “não” foi muito consistente e nenhum dos lados abriu mão da sua opinião, mesmo após ouvirem aos demais.

Na primeira turma, a discussão vai para o lado da figura do ladrão, que aparece também em outra escola. Segundo algumas crianças, quem é ladrão não pode entrar no museu. Vemos aí uma influência moral que deve ser recebida em casa ou na comunidade – é preciso estabelecer restrições a quem não vive de acordo com a lei. Esta moral pode ser uma maneira de tentar manter as crianças fora da criminalidade, que cerca hoje em dia boa parte das crianças e adolescentes provenientes de comunidades de baixa renda.

Aparece nesse grupo também a questão do mau comportamento: quem não se comporta não pode frequentar esses espaços. Por um lado, vejo alguma preocupação com o patrimônio; por outro, vejo essas crianças constantemente ameaçadas por adultos. As próprias crianças reconhecem e aceitam os possíveis castigos para esse “mau comportamento”: além de uma criança achar que crianças mal comportadas não podem ir

ao museu, outra criança explica o que acontece se uma criança não se comportar quando lá estiver "*Aí as mães vão meter o couro neles*!".

Para justificar as respostas positivas, fica clara novamente a ideia de museu como lugar público e de não haver diferença entre as pessoas. Interessante notar a relação dessas crianças com a profissão de segurança, o que nos leva a pensar quais foram as experiências vividas por elas ou seus familiares que levaram a isso.

> **D28** – Porque às vezes pode ser... Muitas pessoas não podem porque são... Não é toda pessoa que pode porque... Às vezes pode ser ladrão, às vezes pode ser bandido, às vezes pode ser outras coisas... Então por isso que eu acho que não pode todo mundo entrar no museu.
> **P** – Então se a pessoa for ladrão não pode entrar no Museu, você acha?
> **?** – Não
> **P** – Vocês concordam com o que ela falou?
> **?** – Não, não concordo!
> **?** – Não! Não concordo!
> **?** – Não concordo! Sabe por quê? O que o ladrão vai fazer no museu? Roubar!
> **?** - Coisas valiosas
> (...)
> **P** – Vamos ouvir a outra resposta. Por que você acha que não pode?
> **D24** – Porque algumas crianças podem ir no museu, podem derrubar as coisas, e quebrar, e quebrar as coisas do museu, pode ter um mau comportamento...
> **P** – Então você acha que essas pessoas não podem entrar?
> **D24** – É porque pode bater nas coisas, podem derrubar...
> **P** – Vocês ouviram o que ela falou? Que algumas pessoas podem ter mau comportamento, podem derrubar as coisas e quebrar. Aí ela acha que essas pessoas não podem ir.
> **D28** – Eu concordo com ela
> **?** – Você concorda? Eu não concordo não!
> **P** – Fala por que você não concorda?
> ? – Porque, *uch*, aí as mães vão meter o couro neles!
> (*risadas*)
> **D29** – O museu é lugar público!
> ? – É mesmo! Museu é lugar público!
> **D21** – É todo mundo pode ir!
> (...)
> **P** – Ó, um por vez. Fala D21
> **D21** – Todo mundo pode ir porque é um lugar público e não tem diferença de pessoa. Todo mundo é igual.
> **D19** – E tem segurança também!
> **D14** – Ah... Tem segurança... Mas esses seguranças de hoje em dia não valem nada!
> **?** – É mesmo! Não vale um centavo!
> **D29** – Não vale nenhum segurança não, professora. Ninguém confia mais não!

No segundo grupo, foram explicadas duas das respostas mais comuns – "Sim, porque é legal e podemos aprender coisas" e "Não, pois nem todos têm dinheiro para ir". Uma das meninas insistiu bastante que para ir ao museu é necessário ter condições, ter algum dinheiro e nem todas as pessoas o têm. Vejo essa colocação como uma consciência,

já na infância, de que nem tudo que é lei acontece realmente, de que as pessoas dependem de outros fatores para o acesso, fatores que algumas vezes estão fora do alcance do museu ou do próprio governo, ao menos se levarmos em conta uma solução imediata. Mesmo que a entrada seja gratuita, há o valor da condução, do lanche, e a própria falta de tempo.

> **P** – Tá meio a meio. Quem aqui acha que todo mundo pode ir ao museu? Levanta a mão. Tá. D13, por que você acha que todo mundo pode ir ao museu?
> **D13** – Porque é legal e tem bastante coisa pra aprender
> **D27** – Mas nem todas as pessoas têm condições né!
> **P** – Você acha que nem todo mundo pode ir D27? Por quê?
> **D27** – Eu acho! É porque nem todas as pessoas têm condições de ir
> **P** – Por quê? Não tem condição?
> **D27** – Porque pode ser que alguns museus, tem que pagar, aí a pessoa num pode ter a quantia certa pra pagar!

c) Colégio Beatíssima

Nessa escola, muitas crianças manifestaram preocupação com aqueles que não têm dinheiro para entrar no museu, fator que não costuma ser problema em suas realidades. Esse assunto foi até mais presente nessa escola que nas escolas públicas, ainda que abordado de outra forma. Aqui, os dois grupos citaram a questão financeira, o que aconteceu (nas rodas de conversa) só em um grupo de escolas públicas, onde as crianças apontaram outros motivos para o não acesso.

Na primeira turma, uma das crianças lembrou que é responsabilidade "*dar para os pobres*". Outra criança disse que alguns não podem pagar, mas então "*eles entram a gente de graça*". Essa foi a única escola onde apareceu esta questão de responsabilidade social para com os que têm menos, seja do próprio museu ou de terceiros.

No segundo grupo uma criança respondeu que todos podem ir ao museu porque existem pessoas que são boas. Interpreto isso como: pessoas boas podem ajudar quem precisa; no caso quem não tem condições de ir ao museu por si só. O aparecimento, com força, da questão financeira e social nesse grupo de crianças pode estar ligada à educação escolar, uma educação católica e voltada para ver o outro e estar consciente do mundo que os cerca. Pode vir de casa também, se imaginarmos que esses pais escolheram para seus filhos uma educação católica por ter alguma afinidade com o pensamento cristão.

> **P** – Pessoal, eu queria saber uma coisa: vocês acham que todas as pessoas podem entrar no museu?
> **VÁRIOS** – Sim
> **VÁRIOS** – Não
> *(discussão)*
> **P** – B10, você acha que não?
> **B10** – É, não

P – Por quê?
B10 – Porque tem pessoas que não podem pagar pra entrar nos museus
B07 – Não... responsabilidade dar pros pobres
P – E vocês acham que todos os museus tem que pagar pra entrar?
B07 – Ah não
B03 – Tem alguns que não, tem alguns que sim
B06 – Eu acho que tem que pagar, mas tem uns que não podem pagar, mas eles entram a gente de graça
B02 – E tem alguns que fumam que não podem entrar

P – B03, você que falou que acha que não pode entrar né? Por quê?
B03 – Porque tem que pagar alguns
P – Mais algum motivo ou só esse?
B04 – Por que tem algumas pessoas que moram na rua querem visitar os museus não podem porque não tem dinheiro
B02 – E não pode entrar!

P – Pessoal, agora eu quero saber outra coisa. Quem está com a pergunta sobre se todas as pessoas podem ir ao museu.
B36 – Eu
P – Você? E o que a maioria respondeu B36?
B36 – Sim, porque o museu é público e não porque algumas pessoas não tem dinheiro pra pagar o museu
(pessoas completam o q ela fala)
P – Levanta a mão alguém que respondeu que não. Explica por que
B19 – Porque nem todas as pessoas têm dinheiro para pagar o museu
P – Todos os museus são pagos B19?
B19 – Não, nem todos
B36 – O B37 respondeu isso
B37 – Eu respondi que sim porque nem todos os museus são pagos, alguns são de graça

d) Colégio Micael

Nessa escola a discussão sobre o acesso se estendeu bastante durante a roda de conversas. No jogo das perguntas, a maioria das crianças havia respondido que sim, todos podem ir aos museus. Porém, durante a conversa muitos mudaram de ideia ouvindo as falas dos colegas e, ao final, já não tinham mais tanta certeza desta universalidade de acesso. As próprias crianças explicam esta mudança de uma forma bastante clara o que representa uma maturidade e tranquilidade dessas crianças em transitar entre as diversas possibilidades de resposta sem preocupação em mudar de opinião.

Nessa escola também foi abordada a questão financeira, embora com menos ênfase que no Colégio Beatíssima ou na EMEF Dutra. Por outro lado, surgiram outros aspectos que, na visão das crianças, podem dificultar o acesso público ao museu. Aparece aqui a questão dos horários, das pessoas não poderem ir porque estão trabalhando. Ainda assim, as crianças percebem que isto é uma opção e não uma restrição de entrada, como no exemplo:

> **M01** – Por que algumas pessoas não podem ir ao museu? Ou porque elas estão trabalhando... Ou porque elas tem compromisso pra fazer...
> **P** – Mas no momento livre você acha que todo mundo pode ir?
> **M01** – Aham. Isso

A questão do ladrão aparece de novo, algumas vezes:

> **M16** – Eu acho que todo mundo pode ir ao museu, mas tem gente que não deve, tipo, algumas pessoas que são ladrão (sic)!
> **P** – Alguém acha que tem alguém que não pode entrar no museu?
> **VÁRIOS** – Ladrão, ladrão!
> **M07** – Ladrão pode roubar coisa lá.

Essa foi a escola que insistiu mais no fato de que crianças pequenas não podem entrar, como veremos abaixo. Esse fator aparece, de uma forma ou de outra, na maior parte das escolas, o que me leva a pensar que apareceria também em outros grupos da mesma idade, ainda que não participantes desta pesquisa.

O "ser pequeno" e não poder fazer determinadas coisas parece ser uma lei geral no universo infantil. Abaixo, podemos ver exemplos das falas de várias crianças sobre a impossibilidade de crianças pequenas frequentarem museus. Elas citam vários motivos para isso, como: podem se machucar, quebrar as coisas, chorar e atrapalhar as pessoas. Uma das meninas afirma que as crianças pequenas não irão se divertir no museu porque não há coisas para a idade delas.

Além desses, já citados, outros aspectos surgiram para explicar o não acesso. Na transcrição abaixo podemos acompanhar as falas das crianças do Colégio Micael, os motivos que elas julgam atrapalhar ou impedir o acesso ao museu e a explicação de como mudaram de ideia durante a conversa:

> **M06** – Se você for pequeno demais aí não dá mesmo pra ir
> **P** – Por quê?
> **M06** – Porque... não sei... é meio... perigoso... não... não sei, se você for muito pequeno não é... muito bom
> **P** – Mas você acha que você não pode entrar ou não pode entrar sozinho?
> **M06** – Não, podia ir com adulto, mas aí já é...
> **?** – Muito arriscado.
> **M06** – É, então
> **P** – Arriscado pra pessoa ou arriscado pro museu?
> **M06** – Acho que pros dois
> **Prof**. – Mas é porque é arriscado que você acha que não pode ir?
> **M06** - É
> **P** – Mas deixa eu entender a sua resposta, com quantos anos você acha que não pode ir?
> **M06** – Ah... não sei
> **P** – Mais ou menos
> **M06** – Não sei uns dois ou três...
> **M09** – Eu acho que só algumas pessoas podem ir, mas eu também acho que as crianças menores podem, é só o adulto ficar perto delas
> (...)

M15 – Às vezes as crianças não podem entrar porque elas derrubam alguma coisa e elas choram e não pode chorar no museu, muito alto.
P – Por que não pode chorar no museu?
M15 – Atrapalha
L[52] – Atrapalha quem?
M15 – As pessoas
M16 – Eu acho que as crianças pequenas também não podem ir ao museu porque elas podem achar que uma estátua é um brinquedo e falar "oi, bonequinho!" e derrubar no chão
M04 – Eu acho que as crianças pequenas não podem ir ao museu porque elas não vão se divertir muito porque não tem coisas que são pra idade delas e não podem fazer barulho que atrapalha as pessoas para ver as coisas e elas podem quebrar as coisas.
P – Você acha que museu é pra que idade?
M04 – Eu acho que... Uns cinco anos pra cima
(...)
M14 – Todo mundo pode ir ao museu, mas tem gente que não tem tempo ou que tá fazendo alguma coisa e não pode entrar. E eu queria dizer que uma vez eu fui ao museu, que era o Museu da Língua Portuguesa, e eu vi um cara sendo barrado lá e depois no dia seguinte meu pai também quis visitar lá de novo, porque não deu tempo, daí eu entrei, eu tava lá na entrada, daí o cara falou: "Precisa de casaco" Daí eu não tinha casaco, aí minha mãe me emprestou daí eu pude entrar. Mas porque o cara ficava dizendo, o cara falou que eu não podia entrar sem casaco assim...
P – E as pessoas que você viu sendo barradas você sabe porque elas foram barradas?
M14 – Não, eu não entendi o motivo.
M18 – Tem muitas pessoas que não podem ir porque tem trabalho, só podem ir no dia de sábado e domingo, e até pessoas que trabalham nesses dias. E também as pessoas pequenas não podem ir lá porque existem museus que tem equipamentos eletrônicos, que mexem com eletricidade e elas poderiam se machucar.
M12 – Eu acho que as pessoas podem ir ao museu no dia da semana quando elas estão de folga, mas tem algumas pessoas que não tem muito dinheiro, não podem pagar a passagem... É, o ingresso!
P – Quem mais quer falar deste assunto
(...)
M07 - Eu acho que crianças não podem ir ao museu, tipo com quatro anos, três ou dois aninhos. Porque o museu tem muita coisa que é grande então quando as pessoas gritam pode sair o grito de um monte aí as pessoas não conseguem ouvir, podem não conseguir ler
L – Você acha que as crianças não podem ir ao museu, que é proibido ou que é melhor que elas não fossem?
M07 – Melhor se elas não fossem
L – Não é proibido?
M07 – Porque... Ah! Sei lá!
(...)
P – Quem acha que todo mundo pode entrar?
? – Mais ou menos
P – É que aqui na resposta de vocês, a maioria tinha dito que sim, que todo mundo pode entrar no museu, por isso que eu estou insistindo nessa pergunta
M16 – Tem algumas pessoas que tem alguns preconceitos e não deixam entrar
P – (...) Então, alguém que falou que sim e agora falou que não pode explicar por que mudou de ideia?
M16 – Eu acho que eu tinha falado que sim, mas agora que falaram vários motivos eu entendi mais ou menos que algumas pessoas não têm dinheiro,

[52] Trata-se de minha irmã, Luciana que me ajudou na pesquisa em duas das escolas.

> algumas pessoas têm alguns preconceitos assim, tão trabalhando, são muito pequenas, essas coisas...
> **M09** – Eu falei sim no papel quando me perguntaram, mas agora eu acho que não. Porque falaram de bandido de quando não tinha dinheiro então eu acho que não.

Expostas as considerações das crianças sobre o acesso ao museu, tanto nas respostas escritas quanto nas rodas de conversa em cada uma das escolas pesquisadas, analisemos os principais aspectos que justificam ou impedem esse acesso:

2.4.5.2 O museu é bom.

Atribuir a possibilidade de todos visitarem o museu a atributos do próprio museu foi algo que aconteceu nas quatro escolas durante o jogo de perguntas ainda que de maneira bem dispersa na escola tradicional.

É quase como se as crianças trocassem o “podem” pelo “deveriam”. “Todas as pessoas podem visitar museus porque é muito bom, porque se aprende mais, porque é legal, divertido, etc”. Na verdade estão dizendo: “Todos deveriam visitar museus porque é muito bom, etc.”.

Nesse caso, o foco da resposta está na pessoa e não no museu. Ela pode ir (e deveria fazê-lo). Essa categoria de respostas, embora tenha representado parte das respostas dadas a esta pergunta, acaba sendo uma resposta mais fraca, a meu ver, pois faltou aos respondentes um entendimento maior do que a questão solicitava.

Uma demonstração disso é que, embora esse posicionamento tenha sido significativo durante as respostas individuais ele quase não foi relatado nas rodas de conversa, e quando foi encerrou-se em si mesmo sem gerar discussão. Algumas crianças que usaram esse argumento no jogo de perguntas ao ouvirem os colegas e pensarem na questão de outra forma durante a roda de conversa se colocaram de outro modo. Um menino que havia dito que todos podem ir ao museu porque é bom, por exemplo, depois usou como motivo o fato do museu ser público. Outro que havia dito que todos podem ir porque o museu é legal e bonito, durante a conversa afirmou pensar que crianças pequenas não podem ir, devido ao barulho que podem provocar, atrapalhando as outras pessoas.

Na EMEF Dutra não houve mudança clara de posição, mas percebemos que algumas crianças que traziam determinadas ideias eram seguidas por outras, ao mesmo tempo em que replicadas por um segundo grupo de opinião diferente, ou seja: a conversa também gerou reflexão para crianças que, a princípio, não haviam se aprofundado na questão.

2.4.5.3 O museu é público

Essa razão apareceu nas quatro escolas, o que nos leva a pensar que as crianças dessa idade, de uma forma geral, têm a ideia de direitos iguais para todos e de bens públicos. De onde vem esta noção de bens públicos que as crianças têm? Como isto tem sido trabalhado nas escolas e na mídia? Ficam por enquanto essas questões para reflexão.

De qualquer forma, mesmo reconhecendo o caráter público do patrimônio cultural, essas crianças começam a perceber que nem tudo que deveria ser o é de fato. Há aqui um conflito, para algumas crianças "*Todos podem ir porque todos são pessoas*", e isso é uma coisa clara e óbvia. Então, alguns outros colegas trazem questões que dificultam esse acesso que deveria ser garantido a todos: dificuldades financeiras, de tempo, perfis que percebem como não aceitos no espaço museológico, entre outras. Esse embate de posicionamentos faz as crianças discutirem e, em alguns casos defenderem suas posições, em outros a repensarem, como vimos na escola Waldorf.

Até que ponto todos tem os mesmos direitos? Até que ponto os direitos estão somente no papel? Essa discussão está no mundo dessas crianças, ainda que algumas a tenham percebido somente no momento da conversa, com as contribuições dos colegas. Crianças mais ou menos maduras perceberam a distância entre o dito e o feito nesse assunto, umas contribuindo para o olhar das outras, com colocações bastante severas e conscientes nas quatro escolas. Não precisamos ir longe para notar situações nas quais o ideal de acesso universal não é alcançado, as próprias crianças levantaram uma série de restrições de perfil para frequentar museus que veremos a seguir.

De qualquer forma, essa não é uma zona de tráfego simples. O menino que vê que alguns não têm dinheiro para entrar no museu ainda assim não consegue conceber que o museu não seja público e aberto a todos. Não que ele discorde de sua colega que alertou sobre o problema do preço dos ingressos, mas apenas tem também muita certeza de sua posição. Existe alguma dificuldade em boa parte das crianças de juntar os dois fatos. Como uma coisa tem que ser e ao mesmo tempo não é? Talvez por isso na maioria dos grupos o assunto tenha permanecido em aberto.

Por outro lado, algumas crianças conseguiram perceber que, ademais da promessa de acesso universal e dos teóricos direitos iguais para todos, na prática as coisas não são tão simples assim. Que somente o fato de um bem cultural ser público não garante que todos consigam usufruí-lo. E esta é uma percepção bastante séria e madura dessas crianças que, quem sabe, poderão ajudar a mudar esta realidade.

2.4.5.4 Crianças pequenas não podem entrar

Esse apontamento apareceu na escola estadual e na escola Waldorf com bastante destaque. Na escola estadual foi uma menina que trouxe o “quando era pequeno não podia ver”, já na escola Waldorf isso foi discutido por todos na roda de conversas, com vários alunos concordando que crianças pequenas não podem ir ao museu e apenas uma que disse que elas podem, desde que acompanhadas por um adulto.

Mas por que as crianças pequenas não podem ir aos museus? Vejamos alguns motivos alegados:

> **P** – Por que quando era criança não podia ver?
> **S07**– Por que a gente ainda não conhecia nada

Como colocado por essa criança e já estudado por Pierre Bourdieu (2007), o museu se apresenta como algo acessível aos iniciados. Hoje esta criança considera-se iniciada, agora ela já pode ver, porque agora já conhece (algumas) coisas. Qual será o conhecimento que a mesma julgou necessário para poder “ver”? Não fica claro se está se referindo ao conhecimento de vida (por ter mais idade), escolar ou algum conhecimento específico.

Na escola Waldorf muitos concordam que crianças pequenas não podem, ou não devem entrar no museu. Pergunto com qual idade não podem/devem entrar. Alguns falam de 5 anos, outros de 2 ou 3 anos. Os motivos alegados são variados: As crianças pequenas podem derrubar ou quebrar as peças expostas no museu. Podem querer mexer, etc. Mas vejamos outra fala:

> **M04** – Eu acho que as crianças pequenas não podem ir ao museu porque elas não vão se divertir muito porque não tem coisas que são pra idade delas e não podem fazer barulho que atrapalha as pessoas para ver as coisas e elas podem quebrar as coisas.

Essa criança coloca uma outra questão, a de que o museu não tem coisas próprias para as crianças pequenas. Isto me faz lembrar uma discussão que tínhamos quanto ao atendimento das Escolas Municipais de Educação Infantil em instituições culturais (SELLI, 2009). Se as exposições são de classificação livre, por que muitas instituições não recebem alunos menores de seis anos? O quanto as instituições museológicas se preparam para receber esse público? Será que oferecem atividades específicas para eles? Com que frequência? Qual a dificuldade das equipes educativas em adaptar-se para recebê-los nas exposições? Já não recebem outros grupos tão diversos que exigem adaptação? Ou oferecem apenas roteiros prontos para que os professores escolham? O quanto o museu tem sido rígido ou maleável na sua recepção ao público visitante? Será que, como dizem essas crianças, existe idade mínima para frequentar museus?

A fala transcrita acima também lembra a questão do barulho, o que foi citado por outros alunos da mesma escola. O museu, como lugar de contemplação, exige silêncio para que as pessoas possam apreciar as obras. Será? Será que o museu perpetua-se como local de contemplação? Até que ponto e de que forma?

Se voltarmos à definição do ICOM que diz que museu é uma:

> [...] instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público e que adquire, conserva, investiga, difunde e expõe os testemunhos materiais do homem e de seu entorno, para educação e deleite da sociedade. (IBRAM – endereço eletrônico http://www.museus.gov.br, consulta realizada em 26/07/2010).

Percebemos que ela está bem distante dos espaços que eram conhecidos antigamente como “Gabinetes de Curiosidades”, abertos somente a alguns e destinados principalmente ao colecionismo, contemplação e à afirmação do poder (MOURA, 2007). A dinâmica do museu de hoje, embora englobe a apreciação, é muito mais complexa e exige ações que nem sempre combinam com o silêncio.

Pensando que o museu de hoje existe, entre outras coisas, para investigar, difundir, desenvolver sentimentos de identidade e pertencimento (Lei 11.904/2009 e Decreto 5264/2004 Artigo 2, II) é natural que as crianças do Colégio Beatíssima tenham estranhado não lhes ser permitido conversar dentro do museu. Para um museu dinâmico e uma construção dinâmica de conhecimento a que se pretende como é possível proibir a conversa?

Vemos uma série de ideias de museu que, a meu ver, contribuem para afastar as pessoas. É verdade que como qualquer espaço público e com preocupações como a segurança e a preservação do patrimônio, é necessário que haja regras para sua utilização. O que questiono é até que ponto essas regras se exacerbam e promovem o efeito contrário. A escola municipal e a escola tradicional não falaram diretamente de restrições a crianças pequenas em suas rodas de conversa, porém apareceram nas duas as sanções impostas pelos museus e sociedade e como são percebidas pelas crianças. Na EMEF Dutra essas sanções são aceitas, já para parte das crianças do Colégio Beatíssima são essas que fazem do museu um lugar chato.

“*Não pode falar, não pode fazer nada!*” (B19). Ora, não é a verbalização, parte importante do processo de aprendizagem? Os objetos expostos aguçam a curiosidade infantil e geram comentários que precisam ser externados. Além disso, temos as próprias conversas de amenidades, a interação com o grupo de amigos, que transpassam qualquer atividade em grupo. Como queremos que essas crianças retornem ao museu se não se sentem à vontade em seu espaço? Não será também esse tipo de “regra” que faz com que algumas crianças não vejam o museu como um local adequado para crianças pequenas?

No Colégio Micael, que foi uma turma onde muitas crianças ofereceram restrições a crianças pequenas, uma criança respondeu ao jogo de perguntas com "*Sim, todos podem ir ao museu. Porque não tem idade"* (M05). Essa criança não se manifestou a respeito durante a roda de conversa. Pode ser que tenha mudado de opinião ou que a tenha mantido. O fato de ter dado esta resposta durante o jogo das perguntas mostra que pensa que o museu é para todos. Que é interessante para qualquer idade, ao menos no momento em que deu a resposta.

2.4.5.5 Ladrão não pode entrar

Interessante notar que em duas escolas (EMEF Dutra e Colégio Micael) as crianças chamaram a atenção para o banditismo. Para algumas dessas crianças quem é ladrão não pode entrar no museu. Ademais das manifestações dos próprios colegas dizendo que "*O museu é público então todos podem entrar*" e "*O que o ladrão vai querer fazer lá?*", o assunto mereceu a atenção das crianças por um tempo. Por que essa figura mantém alguma presença nas falas das crianças? O que ela representa em seus repertórios? Há algo mítico na figura do ladrão? Ou esse comentário traz outras referências?

Merece também destaque o fato de o ladrão ter sido citado em ambientes tão diferentes quanto a escola municipal, onde boa parte dos alunos mora ou tem contato com a favela vizinha, no bairro da Vila Brasilina e na escola Waldorf, onde os alunos são provenientes de classe média alta e alta e estudam na Raposo Tavares, numa escola com ambientes e métodos diferenciados. Quais são as relações dessas e daquelas crianças com o "ladrão"?

Uma ação que atinge a todos e que devemos considerar aqui também é a influência da mídia sobre o assunto. As crianças vêem a todo momento a criminalidade na TV através de telejornais, filmes e desenhos animados. Lembremos que recentemente na cidade de São Paulo também tivemos dois assaltos a museus[53] bastante evidenciados pela mídia, o que gerou uma série de discussões, eventos e projetos sobre segurança em museus. Para o público fica a notícia que, ao passar de boca em boca, ajuda a configurar no imaginário popular a relação crime-patrimônio ou ladrão-museu. Essas respostas das crianças podem ser uma de suas faces.

[53] MASP em 2007 e Estação Pinacoteca em 2008. (ABOS, 2007 e G1, 2008)

2.4.5.6 “Ser barrado”

Esse termo apareceu claramente apenas uma vez. Embora o menino não soubesse explicar por que o outro havia sido barrado (ou mesmo se havia sido de fato) ele demonstra claramente que esta foi a impressão que ele teve. A riqueza de detalhes da história contada mostra que esse dia e fato ficaram marcados na memória desse menino.

É interessante notar, apesar desta ter sido uma resposta única, que a criança atribui exclusivamente ao museu o fato de nem todos poderem entrar. Diferente daqueles que levam a responsabilidade ao próprio visitante (tem mal comportamento, é muito pequeno, etc) ou para fatores externos (não podem pagar o ingresso) esse caso atribui ao museu a responsabilidade de escolher quem entra ou não em seus espaços.

O ser barrado é uma coisa frequente em nossa sociedade. Ao mesmo tempo, é tabu falar sobre isso, já que vai de encontro à igualdade de direitos da qual todos deveriam usufruir. As instituições querem dizer que dão universalidade de acesso aos seus acervos e espaços, mas até onde o fazem de fato? Quantas minorias (poderíamos dizer maiorias) são excluídas do universal? E de quem são os privilégios? Já ouvi um curador dizer “*Se estiver bem vestido, não precisa convite, pode deixar entrar*”, o que nos lembra que fatores como vestimenta, calçado e asseio podem ser aceitos ainda como desculpa para impedir a entrada de determinadas pessoas a determinados lugares. Vemos aqui instalado um problema de classe social por trás das questões de aparência.

Na fala de outra criança da mesma escola, o assunto apareceu de forma difusa, através da palavra preconceito: “*Tem algumas pessoas que tem alguns preconceitos e não deixam entrar*” (M16). Essa criança não tinha esta opinião no início da conversa. Ela ouviu a fala de vários colegas e as foi incorporando à sua fala.

Embora esses comentários sejam isolados em relação ao todo pesquisado, alertam-nos para o fato de que as crianças estão atentas a esse tipo de atitudes discriminatórias, e podem aprender com elas, imitando-as ou repudiando-as, de acordo com as suas outras vivências. Espera-se que nenhuma criança cresça considerando esses preconceitos normais, mas infelizmente sabemos que isto acontece o tempo todo.

2.4.5.7 A questão socioeconômica

Esse foi o ponto de maior adesão das crianças quando se perguntava por que nem todas as pessoas podem ir a museus. A única escola onde esse motivo não apareceu nenhuma vez foi na EE Artur Sabóia. Na EMEF Dutra, e, no Colégio Beatíssima, foi citado com ênfase por mais de uma criança. Já na escola Waldorf o assunto apareceu com menos importância, mas também de forma clara.

Na EMEF Dutra foram algumas meninas que defenderam esta ideia, ademais de seus colegas afirmarem que todos poderiam entrar, pois o museu é público. Foi uma discussão acirrada e muito rica. Essas crianças são capazes de entender e diferenciar que sim, todos deveriam ter o direito a frequentar esses espaços, porém a realidade impõe outros obstáculos que somente a lei não consegue sanar.

No Colégio Beatíssima também houve discussão a esse respeito, mas o enfoque foi outro. Várias crianças afirmavam que nem todos podiam frequentar museus, pois existem pessoas que não podem pagar o ingresso. Em contrapartida, houve um outro grupo de crianças que (sem discordar de que as pessoas não têm dinheiro para a entrada) levantaram alternativas para que o museu fosse de acesso universal. Alguns lembraram que existem museus gratuitos, (e então eu me pergunto se a questão proposta não deveria mudar para "Será que todas as pessoas podem ir a *todos* os museus?"), o que em si não garante a universalidade de acesso, já que segrega as pessoas que não tem condições financeiras a frequentar apenas determinados museus – os de entrada gratuita. De toda forma, é interessante ver que essas crianças estão enxergando essas possibilidades e esforços.

A respeito disso, em outras escolas as crianças também lembraram que existem museus de entrada paga e outros de entrada gratuita, o que apareceu principalmente na pergunta "Para entrar no museu, é necessário pagar alguma coisa?". Na cidade de São Paulo, além de haver uma boa gama de opções gratuitas todos os dias, os museus pagos normalmente reservam um dia da semana para entrada gratuita a todos os públicos, como o MASP às terças-feiras, por exemplo. Outra medida dos museus para não excluir financeiramente, como vimos em alguns exemplos citados na introdução, é oferecer entrada gratuita a grupos provenientes de escolas públicas e instituições sem fins lucrativos. Infelizmente esta ação se restringe à escola que, muitas vezes, não a aproveita por não conseguir pagar o transporte até o local, ou por outros motivos.

Voltando à questão do acesso, as respostas das crianças do Colégio Beatíssima mostram que, apesar de existirem ingressos e pessoas que não podem pagá-los, existem outros mecanismos que podem garantir o acesso dos que não tem condições por conta própria de pagar a entrada do museu. Uma criança respondeu que, quando não se tem dinheiro "*entram com a gente de graça*", outra disse que "*existem pessoas boas*" e uma terceira afirmou que é "*responsabilidade dar para os pobres*".

Vejamos cada uma dessas respostas: no meu entendimento, elas são partes complementares de um único pensamento, o qual só apareceu nessa escola e em ambos os grupos da mesma. Trata-se de um pensamento de responsabilidade social, individual ou institucional, que diz que se há alguém que não pode pagar para entrar no museu (por exemplo) a sociedade deve suprir esta falta, ajudar esta pessoa, seja esta uma ação de

pessoas físicas (porque existem pessoas boas), seja institucional (se não temos dinheiro eles entram com a gente de graça) ou ambos.

É "*responsabilidade dar para os pobres*". Responsabilidade de quem? A intenção dessa criança não fica clara durante a conversa quanto ao sujeito dessa incumbência, mas de qualquer forma um pensamento solidário está implícito nela.

Talvez esta visão seja decorrente da educação dessas crianças. (É muito interessante o fato de não ter aparecido em nenhuma outra escola e ter aparecido nos dois grupos – classes diferentes – desta unidade escolar.) A partir dessas colocações, voltamos aos princípios educativos explicitados no site da instituição, e que têm entre eles o de "Promover testemunho dos valores cristãos na vida comunitária, através de ações que demonstrem justiça, fé, solidariedade, companheirismo e respeito" e que pode, na minha opinião, ser perfeitamente ilustrado pelas falas dessas crianças e sua relação com o outro.

Para finalizar este capítulo que traz as falas das crianças sobre o museu vemos que, embora a maioria dessas crianças acredite que todos possam ir a esta instituição, conseguem enxergar também fatores que dificultam com que esse acesso se realize, sendo o principal deles a questão financeira. Além disso, essas crianças nos abrem os olhos para situações que as deixam desconfortáveis dentro do museu, para as sanções provocadas pelo formato das normas e para a maneira como podemos receber esse público, especialmente os menores. Falam-nos de preconceitos e distanciamentos, de códigos culturais e problemas sociais, de direitos e de realidade.

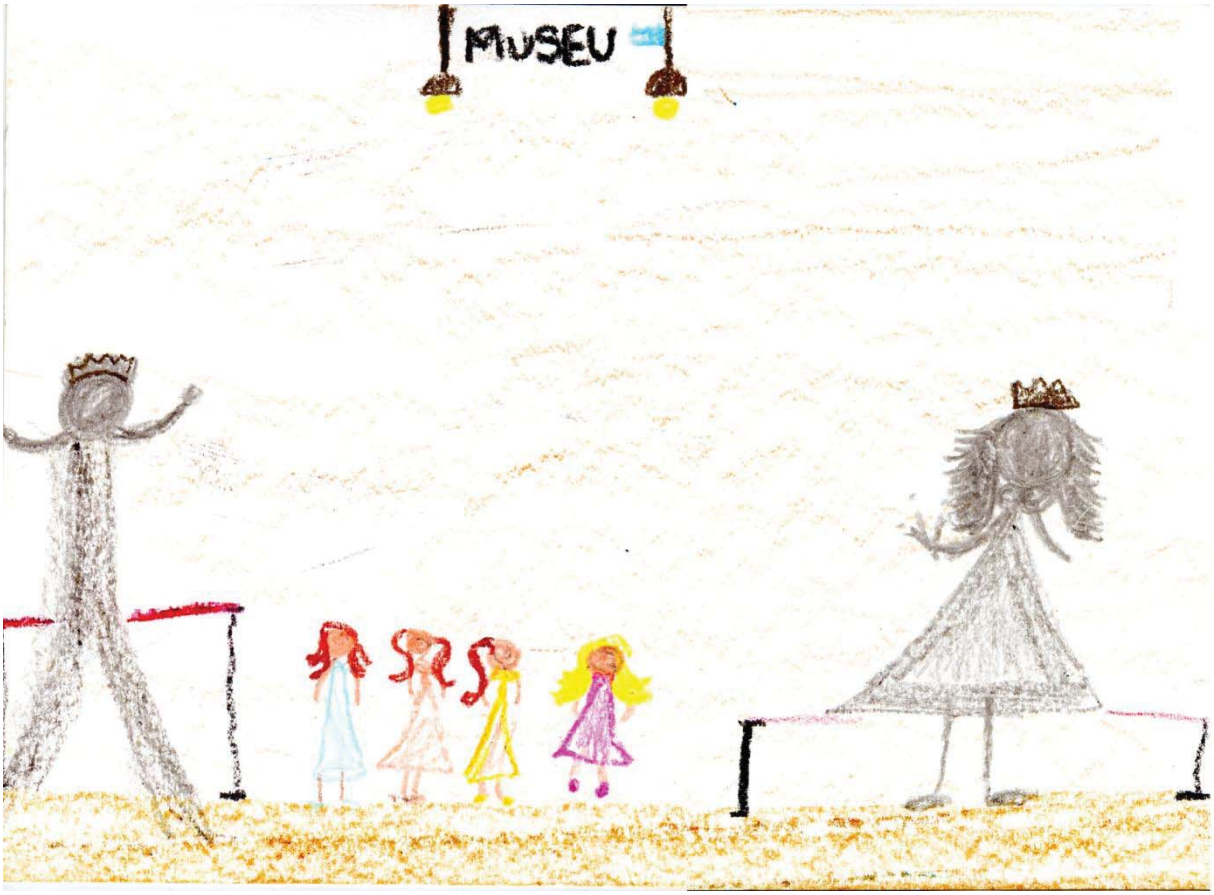


Figura 19

Capítulo III

Acesso e Formação de Público: Outras Reflexões

Expostos os resultados da pesquisa de campo, a proposta agora é partir das falas das crianças e da relação que elas demonstraram ter com o museu para refletir sobre acesso e formação de público para instituições culturais no contexto da cidade de São Paulo. Dessa forma, este capítulo se propõe a estudar essas relações agregando–lhes outras referências teóricas sobre o assunto, pesquisas de público realizadas em São Paulo, documentos oficiais sobre acesso à cultura e análises de algumas ações recentes.

Esperamos que a costura desses fragmentos contribua para compreender e problematizar o acesso a bens culturais na cidade de São Paulo hoje. Esperamos também que as reflexões tecidas aqui possam contribuir, posteriormente, para o encaminhamento de ações que facilitem e qualifiquem esse acesso, ou mesmo para o aperfeiçoamento de ações já existentes.

Para tanto, o capítulo se dividirá em duas partes. A primeira busca aprofundar três pontos que se destacaram na pesquisa de campo, a saber: as representações de museu que habitam o imaginário infantil e, quem sabe, até o imaginário de muitos adultos em nosso contexto; as diversas relações entre museu e infância, especialmente nos grupos museu-criança-escola e museu-criança-família; e uma reflexão sobre a questão do acesso público ao museu, assunto que foi polêmico entre as crianças que participaram da pesquisa.

Já a segunda parte procura refletir sobre a formação de público de museus e instituições culturais na cidade de São Paulo a partir de algumas ações. Além de citar algumas políticas públicas e ações institucionais nesse sentido, com o objetivo de traçar um breve panorama das iniciativas mais recentes nessa área em São Paulo, o capítulo é finalizado com uma análise sobre uma grande ação governamental que relaciona museu, escola e acesso: o Programa Cultura é Currículo.

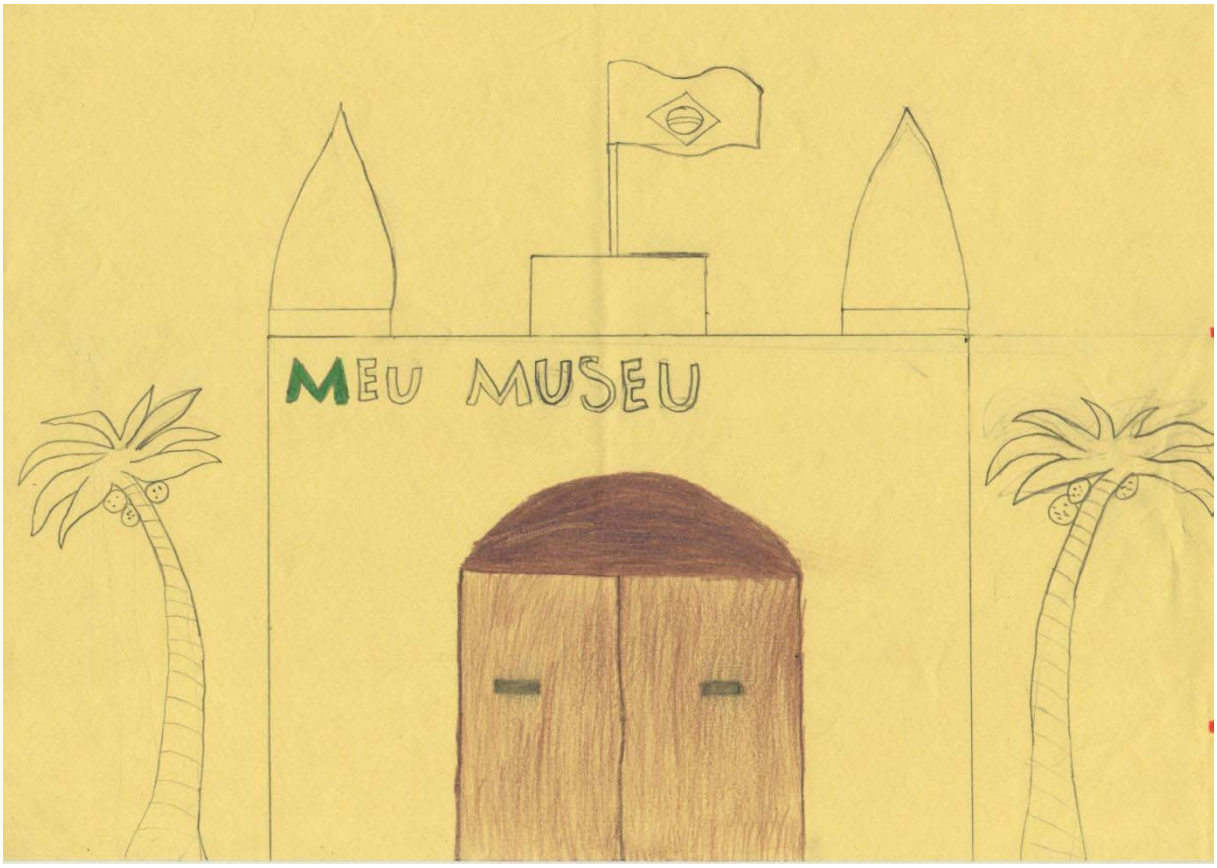


Figura 20

3.1 A partir da Pesquisa de Campo

Por que o museu é tantas vezes relacionado ao passado? Por que no imaginário de tantos de nós ele costuma ser grande? Por que é um lugar de aprender? Por que, quando pedimos o nome de um museu, quase metade das crianças citou o Museu Paulista?

Por que as crianças se sentem estimuladas ou repelidas dentro do museu? Como isso dialoga com a relação estabelecida há tanto tempo entre museu e escola? E como acontece com relação às famílias?

Por que é tão difícil entrar num consenso sobre a universalidade ou não do acesso aos museus? As falas crianças podem dialogar com o que encontramos nas pesquisas de público e artigos sobre o assunto?

Embora todas as questões discutidas com as crianças tenham revelado uma rica gama de possibilidades para a reflexão sobre a relação entre crianças e museus, algumas se destacaram pelo extremo consenso ou pela falta dele, ou mesmo por trazerem dados novos em contraposição a outros, encontrados em pesquisas anteriores. Selecionei, portanto, esses três blocos de questões que me chamaram a atenção pelos motivos acima para aprofundá-las, em diálogo com outras referências.

Os dois primeiros blocos de questões acabam conectados ao terceiro, que é o do acesso, já que tanto as representações de museu quanto a relação museu-infância nos dizem muito a respeito de como o público e os museus se relacionam e como um chega até o outro. No fim, tudo nos leva a refletir sobre acesso e formação de público que foi o ponto motivador desta pesquisa.

3.1.1 REPRESENTAÇÕES DE MUSEU

O conjunto das respostas das crianças despertou questionamentos tais quais que representações de museu são essas que temos e que passamos adiante, como público, como profissionais, como professores, como instituição? De onde surgem e por que surgem? Como lidamos com elas?

Se voltarmos ao capítulo anterior, principalmente à parte que se intitula “Como é o museu”, notaremos que, para as crianças que participaram da pesquisa, essa representação é a de um lugar que reúne uma grande quantidade de objetos diferentes, no geral relacionados ao passado, sendo uma de suas principais funções ligadas à aprendizagem, embora possa servir também ao lazer. Nas descrições físicas do museu (que foram abordadas por mais de 17% dos participantes), ele aparece quase sempre como grande e/ou bonito.

Embora a representação de museu como espaço de aprendizagem seja bastante abstrata para tal, a relação deste com a grandiosidade e beleza das edificações e o agrupamento de objetos, incluindo os antigos, é reforçada nos desenhos dessas crianças.

Destaquemos, por ora, o fato de essa representação de museu estar repetidamente relacionada ao passado[54], ao acúmulo de objetos e a uma imagem de beleza e grandiosidade. Essa representação de museu, e talvez outras, pode estar diretamente relacionada ao fato de que 43,15% das crianças participantes da pesquisa terem citado o Museu Paulista quando lhes solicitei o nome de um museu.

O Museu Paulista é, além de um museu pertencente hoje a uma universidade, um cartão postal e ponto de referência extremamente conhecido na cidade de São Paulo. Sem uma pesquisa aprofundada sobre o assunto, apenas conhecendo o espaço, já é possível relacioná-lo à representação de museu tecida pelas crianças por ser este um museu histórico, repleto de objetos antigos, sediado em uma edificação imponente e com muitos ornamentos.

Mas por que o Museu Paulista é tão representativo na memória dessas crianças? Lembremo-nos que os próximos museus mais citados foram citados apenas 3 vezes,

[54] Como acompanhamos na tabela comparativa exposta no capítulo II, página 123.

enquanto esse museu esteve na resposta de 41 crianças. Tudo isso sem contar as rodas de conversa, momento em que a instituição do bairro do Ipiranga também apareceu com bastante força.

Arrisco-me a dizer que essa não é uma característica da faixa etária pesquisada, mas sim do paulistano de uma maneira geral. Para explicar essa minha colocação, reportarei alguns autores que pesquisaram a história desse museu, seu propósito inicial e o projeto decorativo que sofreu no início do século XX, quando assumiu, em grande parte, a sua configuração atual.

Como registrado em diversas publicações (SCHAWRCZ, 1989; UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1990; OLIVEIRA, 1995; BREFE, 2005), o edifício onde se encontra o Museu Paulista foi "projetado como monumento de celebração da Independência brasileira" (BREFE, 2005, p. 145), sendo que a ideia de sua construção dá-se poucos anos após a Independência. Embora a proposta exista desde a década de 1820, sua construção demora décadas para se realizar.

Cecília Helena de Salles Oliveira (1995) comenta, a partir da obra de Manuel Eufrásio de Azevedo Marques, as diversas e frustradas tentativas de erguer, no sítio do Ipiranga, um monumento que marcasse o local da Independência do Brasil, tentativas essas que se estenderam por quase todo o século XIX. A autora também aponta para o fato de as décadas de 1860 e 1870 terem sido "marcadas pela exteriorização de projetos concernentes à transposição da narrativa histórica e das tradições orais para outros suportes", segundo ela "datam de 1862 a inauguração da estátua equestre de D. Pedro I, na Praça da Constituição, e de 1872 a inauguração da escultura em homenagem a José Bonifácio, no Largo de São Francisco, ambas no Rio de Janeiro." (1995, p. 197)

Oliveira segue seu texto com uma série de considerações e questionamentos acerca da situação política da época, especialmente no que diz respeito à relação entre as lideranças locais e a Comissão Central, que teriam influenciado a construção do Monumento do Ipiranga. Foram, nesse ínterim, elaborados os critérios de um concurso público que tinha como objetivo eleger um projeto para o Monumento. As inscrições deveriam ser feitas até julho de 1876. Apesar da publicação, esse empreendimento ainda não seria de fato realizado. Em 1884 um novo concurso público seria organizado, mas seus vencedores também não seriam aproveitados (GUILHOTTI, 1990). Ainda nesse ano é contratado o italiano Tommaso Gaudenzio Bezzi como arquiteto do monumento que começaria a ser construído, finalmente, em 1885, às vésperas da Proclamação da República.

O Museu Paulista, construído, portanto, para ser o monumento paulista à Independência, localizado na já venerada colina do Ipiranga, onde teria sido dado o tão famoso grito fundador, começou suas atividades, como já comentado no capítulo I, como um museu dedicado principalmente à História Natural. Segue, dessa maneira, as tendências

dos museus da época como o Museu Nacional e o Museu Paraense, mas, com exceção de sua grandiosidade arquitetônica, este não seria ainda o “Museu do Ipiranga” que habita a memória paulistana.

Foi a partir de 1917, na gestão de Affonso d’Escragnolle Taunay, que o Museu Paulista conheceu a configuração e simbologia presentes até hoje. Sobre a decoração interna do museu, projeto desse diretor para as comemorações do centenário da Independência, a ascensão do caráter histórico que este assumiria, e seu papel no estabelecimento da história paulista como parte geradora e fundamental da formação da nação brasileira, discorrem diversos autores. Isso porque os papéis que essa instituição, seu espaço e história assumem em nosso imaginário estão fortemente vinculados a esse projeto levado a cabo por Taunay.

Logo nos primeiros anos, o diretor tratou de reservar grande espaço do museu às coleções históricas, dedicando algumas salas especialmente à História Paulista. Embora mantivesse em boas condições as coleções de História Natural, teceu diversas críticas ao seu antecessor, o naturalista Hermann Von Ihering, que, segundo ele, esquecera “que o Palácio do Ipiranga fora construído e concebido como um memorial da Independência brasileira” (BREFE, 2005, p. 88).

Brefe (2005), Chiarelli (1998), Meneses (1990), e Oliveira (1995) são alguns dos autores que, cada um a sua maneira, abordam o enfoque pedagógico do projeto de Taunay, um projeto que tinha como objetivo contar uma determinada versão da História Nacional, versão com forte enfoque regional, nesse caso, paulista. Apresento a seguir alguns excertos de diversos textos desses autores que podem nos ajudar a compreender a relevância do projeto de Taunay para a construção da memória e conceituação sobre o museu e sobre a própria história de São Paulo:

> A proposta da construção de um Monumento no Ipiranga. Os argumentos utilizados para justificá-lo e a maneira pela qual foi concebido apontam para a formulação de uma leitura particular da história do Brasil e de representações sobre a Província de São Paulo que tiveram posteriormente enorme ressonância principalmente no âmbito dos discursos republicanos de fins do século. (OLIVEIRA, 1995, p.198)

> (...) por meio desse investimento direcionado sobre as imagens relativas ao passado paulista, Taunay foi um dos responsáveis pela difusão e fixação da idéia de um nacionalismo paulista, já esboçada pela produção historiográfica do IHGSP, que vê o paulista, em suas várias gerações – bandeirante, tropeiro, cafeicultor – como o responsável pelo progresso não só do estado de São Paulo, mas de todo o país. O espírito aventureiro e desbravador aparecia como a marca de um povo que, desde suas origens, esteve comprometido com o futuro e o progresso ininterrupto da nação brasileira. E essa versão histórica consagrada pela instituição do Ipiranga faz parte, num contexto mais amplo, das investidas da elite social paulista no sentido de se legitimar como força motriz dos destinos nacionais. (BREFE, 2005, p.110)

> Taunay parecia saber que, criando essa mitologia, estava criando as bases de justificação para o domínio dos paulistas sobre o Brasil, para o domínio dos paulistas tradicionais sobre a São Paulo invadida de seus dias.
> Seu papel, portanto, era pedagógico. Devia ensinar pelas várias dependências do museu, a superioridade do paulista do presente, pela significação do paulista do passado. (CHIARELLI, 1998, p.33)

> O memorial, portanto, não é somente um monumento arquitetônico, mas a reencarnação figurada de um gesto gerador de nacionalidade e que, pela evocação, permite a celebração, com seus efeitos pedagógicos. (MENESES, 1990, p.21)

Embora os enfoques desses autores sejam diferentes, é evidente em seus textos o caráter proposital e didático do projeto de Taunay como disseminador de uma ideia de passado construída para enaltecer a participação da província de São Paulo na História Nacional. Não nos cabe aqui aprofundar a crítica às intenções e métodos do antigo diretor, todavia podemos percebê-los como material para estudo e reflexão, não devendo ser simplesmente purgados, mas compreendidos criticamente, como nos aponta Sevcenko:

> Mas, ao invés de contestá-lo pura e simplesmente, o que não faria sentido (uma vez que ele constitui uma dimensão de referência na nossa experiência de vida e as pessoas têm a expectativa desses grandes marcos), a estratégia mais eficiente é desestabilizar a retórica mostrando a sua artificialidade, como discurso fechado. É preciso, pois, apontá-la como mensagem em circuito fechado e desvendar os mecanismos pelos quais ela se reproduz a si própria. Assim, reconhecendo a mensagem, também será possível sentir-se fora dela e, com isso, produzir-se um distanciamento crítico. Numa instituição tão central, na sociedade, como o museu, cabe mais que as coisas tenham certo grau de instabilidade de se deslocar da rigidez que tem um efeito estéril sobre a imaginação. O Museu Paulista, no que ele incorpora de História e significado, como marco da cidade de São Paulo, tem uma posição estratégica exatamente para atuar como ativador, um energizador da reflexão e da imaginação, muito mais do que - como tem sido – um reforçador de conceitos previamente estabelecidos, altamente definidos e fechados em seu próprio circuito de significações (SEVCENKO, 1990, p.23).

A partir dessa compreensão crítica também podemos tentar entender como essa iconografia construída e as histórias do “boca-a-boca” que transpassam o local do museu continuam a se difundir, de geração em geração, no imaginário da população paulistana. Brefe (2005) relata como a reabertura do Museu Paulista em 7 de setembro de 1922[55] foi cercada de mistério e espetáculo, e como Taunay, naquele mês, divulgou o “novo” museu através dos veículos da imprensa da época, anunciando e enaltecendo o fato de, enfim, a história do marco da Independência e do povo paulista estarem devidamente representadas e ao alcance do público.

[55] Brefe ainda nos fala sobre uma série de atos comemorativos do centenário da independência em São Paulo. O conjunto destes atos, especialmente os da serra do mar, corrobora a ideia da nação ter se desenvolvido a partir de São Paulo e pelo trabalho dos paulistas.

Desde aquela época, portanto, o Museu Paulista assumia importante papel dentro da cidade, tornando-se, como descreve Oliveira (1995, p.195) "parte integrante de nossas heranças históricas e culturais. Um dos marcos do espaço urbano paulistano, local a ser visitado e admirado."

Toledo (1990) lembra que o exterior e o interior do museu foram temas de inúmeros cartões postais desde as primeiras décadas do século XX, o que o ajudou a perpetuar-se no imaginário da cidade. Na mesma publicação Guilhotti, Lima e Meneses ao comentarem sobre a urbanização do bairro do Ipiranga, naquela época distante do centro, também refletem sobre os meios de difusão do espaço simbólico da colina do Ipiranga e seu museu:

> O monumento não influenciou, diretamente, a urbanização dessas bandas, mas como espaço celebrativo, de contemplação e lazer, foi sempre responsável por volumoso fluxo de visitantes. Com isso, certamente deve ter acelerado a instalação dos bondes da *Light* em 1902. (...)
> Finalmente, incorporou-se, em definitivo, ao imaginário da cidade, como marco, difundindo-se em livros didáticos e manuais de História, cartões-postais – desde os mais antigos - álbuns fotográficos, guias, documentos oficiais, suportes publicitários e assim por diante. O alcance da imagem, porém, ultrapassou as fronteiras da cidade. O palácio, *às margens do Ipiranga*, integra, sem dúvida, o imaginário nacional." (1990, p.11)

Dada a dimensão que assumira no imaginário paulistano à época do centenário, dificilmente esse museu passaria despercebido pelos moradores, mesmo nos dias de hoje. De fato, em 1990, Meneses comenta a continuidade da peregrinação ao museu, especialmente na data de 7 de setembro:

> Com efeito, esta verdadeira catedral cívica é ainda lugar cultuado por massas de 'romeiros' que, particularmente na Semana da Pátria, acorrem ao Ipiranga. As práticas podem ter mudado, assim como os conceitos, expectativas, ideologias, clichês, em torno de núcleos de sentido como dependência/independência, nação, pátria herói, ação, história, memória, etc., etc.. Mas a alegoria montada ainda é eficaz." (p. 21)

Ainda hoje o Museu Paulista recebe um imenso fluxo de visitantes[56]. Ainda hoje a Semana da Pátria é a semana mais movimentada do museu, e os funcionários comentam sobre a preferência da população em visitar o museu justo no dia 7 de setembro, ainda que este seja o dia no qual o museu fique sobrelotado.[57]

O fluxo é tão intenso que especialmente nesse dia o museu realiza uma pesquisa de público, a cada ano. A intenção da pesquisa é conhecer melhor o perfil dos visitantes do museu. Na edição de 2010, gentilmente cedida pelo museu para uso nesta pesquisa,

[56] Em 2009 foram mais de 280 mil visitantes. Informação concedida em entrevista por e-mail com Denise Peixoto – responsável pelo Serviço Educativo do Museu.

[57] Tanto entre 1998 e 2002, quando trabalhei como bolsista e autônoma no museu, quanto agora, quando fui conversar sobre a visitação e atendimento atuais para esta pesquisa, as pessoas que trabalham no museu comentaram sobre o forte fluxo de visitantes no dia 7 de setembro.

podemos perceber num primeiro momento a maneira como esses visitantes enxergam o museu, e as informações e crenças que têm sobre ele. Esses dados corroboram com o afirmado pelo professor Ulpiano de Meneses sobre a eficácia da alegoria construída por Taunay, a continuidade da “romaria” de visitantes nos dias atuais e também se soma à representação de museu expressada por nossas crianças durante a pesquisa.

A simbologia fixada pela população começa com o nome do museu. Para 59% dos entrevistados, no dia 7 de setembro de 2010 nome da instituição era Museu do Ipiranga. Um número considerável, mas menor (38%), sabia que o nome correto é Museu Paulista da USP, e outros 3% o associaram ao Palácio de D. Pedro ou o intitularam Museu da Independência. O número de pessoas que identificou corretamente o nome do museu é grande, mas devemos considerar que essa entrevista foi realizada no final da visita, e o nome da instituição está escrito em placas no interior do museu.

A ideia do museu como palco de momentos da História Nacional transparece quando se pergunta aos entrevistados sobre a finalidade da construção daquele edifício. Percentuais muito semelhantes (36% e 33%) identificaram essa função como sendo respectivamente a de um monumento para a celebração da Independência e como residência da família real. Números razoáveis, mas menores ainda, responderam que o edifício fora construído para ser um museu ou para ser sede do governo.

Esses dados ilustram um pouco as representações que o público tem desse Museu, muitas vezes ainda equivocadas. Essas representações aparecem ligadas a uma simbologia histórica que valoriza a possibilidade de se estar em um local onde viveram ou estiveram figuras importantes, onde talvez tenham sido tomadas decisões relacionadas aos rumos da História Nacional. Lugares dotados posteriormente de uma aura de nobreza e distinção, locais de culto e peregrinação quase religiosas, construídos por iniciativas como a de Taunay e que se perpetuaram nas conexões identitárias que a população estabeleceu com esses espaços no decorrer dos anos.

As colocações de Meneses e essa representação do Museu como preservação do cenário onde ocorreram atos heróicos e seus objetos, configurando uma certa aura “sagrada” a esse espaço, são reafirmadas mais uma vez quando 30% dos respondentes informou ter ido ao Museu naquele dia simplesmente porque era 7 de setembro.

Acredito que essa ideia que se tem do Museu Paulista e seu espaço no Ipiranga faz parte do imaginário de um percentual bem maior do que o encontrado na pesquisa. Isso porque a pesquisa foi realizada na saída do Museu, ou seja, após a visita, onde se espera que os visitantes já tenham tomado contato com mais informações sobre o espaço, sua origem e função. Além disso, trata-se de uma pesquisa de público visitante, ou seja, não se pode, com ela, abarcar a totalidade da ideia que a população em geral, não visitante, tem

daquele espaço. Nessa outra população, não visitante, o mais provável é que as distorções entre imaginário e realidade sejam ainda maiores.

Dessa forma, somando a representação que se tem em geral sobre o Museu Paulista, sua história, suas cifras impressionantes de visitação e o fato de esse museu ter sido citado por quase metade das crianças participantes desta pesquisa, trago para reflexão a possibilidade da representação de museu assumida por essas crianças e, possivelmente, por boa parte da população de São Paulo, estar fundamentada em tudo que o Museu Paulista representou e representa para a população paulistana.

O museu é "grande e bonito" para as crianças em grande parte porque o Museu Paulista, conhecido delas, é grande, imponente e repleto de ornamentações cuidadosamente colocadas. O museu "é antigo, histórico e cheio de objetos do passado" em grande parte porque é este, hoje, o acervo do Museu Paulista. Por isso nos desenhos das crianças aparecem armas, louças, bonecas, cartas. Além disso, vários desenhos trazem claramente ou a tela *Independência ou Morte* (1888), de Pedro Américo, ou o monumento que fica em frente ao museu ou o próprio edifício, identificado pelo nome ou não, mas com elementos arquitetônicos claramente relacionados a ele.[58]

Indo além, a própria relação estabelecida pelas crianças entre museu e aprendizagem pode ter sua origem na representação de museu que nasce da experiência com o Museu Paulista da USP. Lembremo-nos que as crianças do Colégio Beatíssima foram as que mais relacionaram museu a aprendizagem, e que haviam passado recentemente por uma visita a este museu com a escola. O Museu Paulista também é bastante requisitado[59] por grupos escolares em geral, que vêem seu conteúdo como fortemente relacionado ao currículo escolar. Nas Orientações Curriculares para Ensino Fundamental I da Rede Municipal de Ensino podemos destacar, nas expectativas de aprendizagem referentes à área de conhecimento intitulada Natureza e Sociedade, os temas propostos para o 5ºano: "Quem somos" e "Viver na cidade de São Paulo" que, por si só, já estabelecem relação direta com o conteúdo do Museu Paulista.

Se analisarmos com atenção cada objetivo de aprendizagem proposto para essa etapa do ensino fundamental, inclusive alguns dos anos anteriores, podemos apontar uma relação ainda mais estreita entre o currículo e o acervo do museu, já que o currículo desse ciclo parte da comunidade da criança – bairro e cidade – para trabalhar os diferentes conteúdos propostos, por exemplo:

---

[58] As referências a esse museu, interna ou externamente, só não apareceram nos desenhos do Colégio Micael, única escola onde este museu também não foi citado pelas crianças no jogo das perguntas.

[59] Em 2010, por exemplo, 885 escolas visitaram o museu, o que ultrapassa os 39 mil alunos. Informação concedida em entrevista por e-mail com Denise Peixoto – responsável pelo Serviço Educativo do Museu.

> - Conhecer a história da cidade usando diferentes fontes: escritas, orais, iconográficas (fotos, desenhos, pinturas), musicais etc., e estudo do meio.
> - Organizar a história da cidade, e sua relação com a história brasileira, por meio de texto e de linha do tempo, discernindo acontecimentos de curta, média e longa duração.
> - Identificar e comparar objetos que permaneceram ou se modificaram na paisagem urbana da cidade em diferentes períodos.
> - Identificar dados sobre a população de São Paulo em representações pictóricas e mapas temáticos.
> - Identificar processos de produção, de conservação, de circulação de alimentos que abastecem a cidade, e os sujeitos históricos neles envolvidos, considerando suas mudanças e permanências no tempo.
> - Identificar espaços de memórias da cidade (museus, exposições...) (SÃO PAULO, 2007)

Esse documento também está em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1997), para 1ª a 4ª séries já comentados no capítulo II, especialmente os do segundo ciclo[60]. Há nesse documento orientações para que o professor opte por estudos que relacionem a realidade local com outras, de diferentes localidades ou com um âmbito maior. Assim o aluno poderá, conhecendo seu contexto, e outros, diferentes do seu, compreender as questões inerentes à sua comunidade, identificando-se e percebendo-se diante do todo. Ora, o projeto do Museu Paulista, com seu enfoque na História de São Paulo e, a partir dela, do Brasil, não parece oferecer justamente isso?

Voltando à representação de museu que emergiu das falas e desenhos das crianças participantes da pesquisa podemos concluir que, em grande parte, essa representação está relacionada aos museus que essas conhecem, ou seja, embora composta de uma série de imagens diferentes de museus, essa representação se funda principalmente em um museu tradicional, um dos mais antigos do país e que conheceu poucas alterações durante as últimas décadas.

Assim, a representação de museu que habita o imaginário de boa parte dessas crianças é a própria imagem do Museu Paulista da USP, um museu que, usando as palavras delas, “é grande, bonito e cheio de coisas antigas”. Um local onde se pode “aprender as coisas do passado”.

Que reflexões nós, profissionais de museus e de educação, podemos desenvolver a partir dessa representação de museu encontrada através dessas crianças e da sua origem provável em um único museu? É um pouco assustador perceber a força que emana de um único espaço nas relações e processos identitários entre as pessoas, a cidade e seus espaços públicos.

---

[60] Trata-se aqui do segundo ciclo do Ensino Fundamental I, ou seja 4º e 5º anos, mas que à época de publicação dos PCNs ainda eram 3ª e 4ª séries pois ainda não existia o Ensino Fundamental de nove anos.

É preocupante para os profissionais dos outros museus, em sua diversidade de tipologias, edificações e meios comunicacionais, que a ideia de museu se restrinja tanto. Mais preocupante deve ser, imagino, para os profissionais do próprio Museu Paulista, pela ciência da responsabilidade que a sua comunicação com o público envolve. Principalmente porque têm consciência dos equívocos que povoam a mente da população sobre a própria origem e natureza do museu, e de como é difícil modificá-los.

Não há outro meio de ampliar essa representação de museu presente no imaginário da população que não seja o contato direto entre as pessoas e os museus. As pessoas precisam chegar aos diferentes tipos de museus, pois só assim compreenderão a existência dessas diferenças. Além disso, é necessária uma atenção especial ao modo como esses museus recebem as pessoas, pois isso refletirá no reforço ou reformulação das representações de museu já existentes.

Para que as pessoas cheguem aos diferentes tipos de museus, estes também precisam chegar às pessoas. Precisam aparecer. Precisam convidá-las a entrar. Taunay colocou o Museu Paulista na mídia em sua gestão, mas hoje não costumamos ler ou ouvir sobre museus em mídias não especializadas. Embora os museus tenham partido para atitudes mais pró-ativas em relação ao seu público, elas ainda são modestas numa cidade com a amplitude de São Paulo. Bom seria se as atividades cotidianas dos diferentes museus pudessem receber tanta atenção da imprensa quanto as mega exposições temporárias. De qualquer forma, repercussões desse nível necessitariam ser conduzidas muito cuidado, para não transformarem em espetáculo superficial o que tem potencial de ser uma relação mais aprofundada, de identidade e pertencimento entre a população e os museus.

A boa notícia, inferida também da pesquisa com as crianças, é que uma nova representação de museu também começa a aparecer. De maneira difusa e bem menos frequente, algumas crianças já apontam que os museus têm coisas novas, coisas diferentes, animais, dispositivos de ciência, ações como narradores contando histórias e etc. Vários deles já conseguem perceber que no museu podem aprender e também se divertir, embora de uma maneira geral as duas funções ainda apareçam em respostas separadas.

A citação de museus de ciência, a grande bilheteria do recente Museu da Língua Portuguesa[61] e a aparição nos desenhos do Museu do Futebol (que também recebeu por ocasião de sua fundação em setembro de 2008, grande atenção da imprensa) nos apontam para um futuro no qual a representação de museu possa escapar do restrito “grande, bonito e cheio de coisas antigas”. Talvez, daqui a algumas décadas, a concepção de museu encontrada seja outra, totalmente diferente.

[61] 387.600 visitantes em 2009. Informação concedida em entrevista por e-mail por Marina Toledo, responsável pelo Serviço Educativo do museu.

Para concluir essa parte, referente às representações de museus que temos e gostaríamos de ter, registro um alerta para que fiquemos atentos a essa mudança. Teremos ganhos se todos os tipos de museus, grandes ou pequenos; tradicionais, comunitários ou tecnológicos; urbanos ou rurais; históricos, artísticos ou de ciências puderem encontrar seu espaço nessa nova representação de museu. Teremos ganhos com uma verdadeira ampliação das representações de museus no imaginário da população, mas não haverá ganho nenhum com uma simples troca de dominâncias.

Essa ampliação do conceito de museu poderia trazer maior aproximação entre a população e os museus da cidade, já que, ao perceber as instituições museológicas de modo mais diversificado também seria possível vê-las como capazes de satisfazer as necessidades específicas de grupos variados de pessoas. Assim, o público frequente e ocasional dos museus poderia se estender e se diversificar também.

Por outro lado, se simplesmente passarmos da ideia de museu como guardião de objetos estáticos e antigos para a ideia de museu como espaço povoado por dispositivos tecnológicos, ou seja: se um único museu, ainda que novo, continuar a ser responsável pela representação de museu existente no imaginário da população, não haverá enriquecimento da ideia de museu, não haverá, portanto, a ampliação de pensamento que tanto poderia contribuir para o desenvolvimento do campo museológico e da relação entre as populações e seus museus.

Este risco deve ser considerado, uma vez que os museus que têm ganhado espaço na fala da população e na mídia são os que apresentam expografia digital. O que quero dizer, utilizando exemplos da própria cidade e levando em consideração os públicos dessas instituições, é que de nada vale apenas trocar o Museu Paulista pelo Museu da Língua Portuguesa. Com uma simples troca como essa a representação de museu presente no imaginário da população continuaria tão restrita quanto hoje.

3.1.2 MUSEU E INFÂNCIA

Toda a fala das crianças sobre o museu nos convoca a pensar mais profundamente sobre a relação que se estabelece entre ambos. Neste tópico, vamos pensar como as crianças têm visto os museus e como os museus têm recebido as crianças.

Tive grande satisfação em ouvir que a maioria das crianças pesquisadas gosta do museu, que o vê como espaço de descoberta, aprendizagem e lazer. Ao mesmo tempo, foi valioso ouvir as críticas e as considerações que fizeram sobre comportamento, idade e atividades permitidas dentro de seu espaço.

Alguns autores trataram da relação entre criança e museu. A partir deles podemos traçar algumas reflexões sobre essa relação, suas ideias e como elas podem ajudar a

repensar o trabalho entre museus, crianças, educação e cultura. Retomaremos em seguida as falas das próprias crianças sobre os museus, o que desencadeará numa reflexão sobre o papel da família e da escola nessa relação.

3.1.2.1 A criança e o museu, os museus das crianças ou a criança no museu? Outras vozes.

Bruno Bettelheim (1991) escreve um ensaio sobre sua experiência com os museus durante a infância. Esse exercício do lembrar-se e refletir sobre a lembrança é muito rico, pois, ao mesmo tempo em que traz a recordação dos momentos vividos, também reflete, pondera, analisa. A experiência do adulto não pode mais ser dissociada da lembrança de infância, e a discussão prossegue nessa mescla.

No início de seu texto ele cita Francis Bacon: “do assombro nasce o conhecimento” (*apud* BETTELHEIM, 1991). Reflete sobre a imponência arquitetônica de dois grandes museus de Viena, questionando se essa arquitetura não fazia parte da construção de uma ideia platônica de museu, com a função justamente de provocar assombro, de preparar para o encantamento. Pondera que “talvez, então, seja essa a serventia dos museus, particularmente no caso das crianças – encantá-las, proporcionar uma oportunidade de se maravilharem.” O autor ainda faz uma crítica ao “excesso de explicações” dos museus sobre seus objetos, pois acredita que essas explicações atrapalham, ou diminuem o espaço para o maravilhamento, especialmente nas crianças.

Adriana Ganzer (2005) destaca o assombro provocado pelo museu a partir das falas das próprias crianças quando essas identificam o Museu de Arte do Rio Grande do Sul - MARGS como um castelo e a mediadora como uma princesa. Se as crianças de Adriana, que tinham de quatro a seis anos, envolveram sua experiência no museu nessa aura de conto de fadas, as nossas, com cerca de nove anos de idade, ainda fazem algumas referências a esse universo através de seus desenhos, onde apareceram também vários castelos.

A associação (correta ou não) de determinados museus com um passado imperial reforça essa relação de museu com palácio e todas as suas derivações imagéticas. Voltando à Bettelheim, cabe refletir: essa relação do museu com um universo mágico e o encantamento provocado por seus edifícios (quando é o caso) não poderiam ser usados a favor de uma relação inicial entre criança e museu mais prazerosa, na qual, aos poucos, a mágica provocada pelo espaço seria substituída pela mágica da descoberta e das possibilidades inerentes a cada museu, seus acervos e áreas do conhecimento?

Como a criança incorpora ao seu repertório a ideia de que o espaço do museu é opressor, que clama por silêncio e devoção e que não é para todos? A criança pequena não se sente menos à vontade no museu por este se parecer com um castelo. Como vimos com

as crianças pesquisadas por Adriana Ganzer, elas sentem-se curiosas, envolvidas e, para usar o termo empregado por Bettelheim, maravilhadas.

Maria Isabel Leite tem pesquisado sobre museus e educação. Atualmente a autora mantém um blog intitulado "Repensando museus: museu, educação e infância"[62], no qual aborda diversos aspectos dessas relações. Das inúmeras postagens, cabe destacar as reflexões que fez sobre a ida de bebês aos museus e sobre os museus especialmente dedicados às crianças e as possibilidades de acesso que eles promovem[63].

As duas questões se relacionam o tempo todo. Sobre a primeira, a autora indaga se, quando falamos de crianças pequenas em museus, estamos falando também de bebês. A discussão sobre atividades educativas nos museus destinadas ao público da educação infantil (3 a 5 anos) ainda se faz necessária, visto que ainda é assunto de trato complicado para muitos educadores de museus. Ora, se aos poucos começamos a tomar contato com esse público (que é de crianças pequenas, mas já escolarizadas) o que pensar a respeito dos bebês? Como preparar o museu para que eles também possam descobri-lo?

Na postagem "*Bebês nos museus – e também nos cinemas, nas brinquedotecas...*" a autora traz uma série de exemplos de espaços preparados para receber as crianças pequenas, inclusive os bebês. Embora a maioria dos exemplos seja de espaços italianos, conhecê-los pode colaborar com a nossa reflexão. O que se percebe nessas instituições são espaços fisicamente preparados para receber os pequeninos (desde pisos emborrachados, atividades interativas, até vitrines baixas a ponto de poderem ser exploradas por um bebê que começa a caminhar).

Quando relata essas experiências (a maioria do Explora – Il Museo dei Bambini di Roma[64] ou do Museu da Infância da UNESC[65]), a autora questiona sobre o que faz dessas instituições museus, e não outra instituição qualquer destinada à recreação. Em consonância com esse assunto, a mesma autora, ao falar dos museus de arte como espaços de educação e cultura em um de seus livros[66], fala do acesso proporcionado às crianças quando o assunto é museu. Em certo momento, questiona justamente esses

---

[62] REPENSANDO Museus: museu, educação e infância. Blog de Maria Isabel Leite. Disponível em: <http://repensandomuseus.blogspot.com/> Acesso em 11 mai. 2011.

[63] "Crianças nos museus: estamos falando de bebês também?" e ""Bebês nos museus – e também nos cinemas, nas brinquedotecas..." Publicados respectivamente em 15 e 16 de fevereiro de 2011. Disponíveis em: <http://repensandomuseus.blogspot.com/2011/02/criancas-nos-museus-estamos-falando-de.html> e <http://repensandomuseus.blogspot.com/2011/02/bebes-nos-museus-e-tambem-no-cinema-nas.html> Acesso em 11 mai. 2011.

[64] Museo dei Bambini S.C.S. ONLUS, Via Flaminia, 80/86 - 00196 Roma. <http://www.mdbr.it/> Acesso em: 23 mai 2011

[65] Museu da Infância da UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense), Avenida da Universidade, 1105, em Criciúma Santa Catarina. <http://www.museudainfancia.unesc.net/> Acesso em 23 mai 2011

[66] LEITE, Maria Isabel. Museus de Arte: espaços de educação e cultura. In: LEITE, Maria Isabel ; OSTETTO, Luciana E. (orgs). **Museu, Educação e Cultura**: Encontros de crianças e professores com a arte. Campinas: Ed Papirus, 2005

Museus para Crianças, encontrados em várias partes do mundo e dedicados especialmente a elas. Seriam esses lugares “espaços de segregação”? “É preciso que as crianças disponham de um espaço museal separado e exclusivo?” (2005, p.30)

Como contraponto a essa tipologia de museu, que não parece ser exatamente o caminho para o acesso, Isabel Leite relata a experiência do V&A Museum of Childhood em Londres. Diferente dos museus acima, este “procura agregar crianças, jovens e adultos em uma proposta de compartilhamento de espaço”[67]. Por fim, Leite ainda nos abre o seguinte questionamento que, ao meu ver, cabe a todas as tipologias de museus:

> Será que é tão difícil assim pensar num museu que interesse e acolha todas as faixas etárias? Ou será que por trás da opção de não acolher crianças, por exemplo, está uma ideia de criança como sujeito incompleto, em falta... Como sujeito à margem? Penso que essa reflexão se faz importante na medida em que estamos inseridos num processo de inclusão social e cultural, de respeito à diversidade, de pluralidade de olhares – e já está na hora de colocarmos em prática ações nessa direção. (Idem)

Na cidade de São Paulo, por exemplo, há uma diversidade grande de museus. Encontramos aqui museus de expografia tradicional e silenciosa com suas vitrines e pedestais, ao lado de outros que mergulham no mundo tecnológico, interativo e sonoro. Museus instalados em edifícios neoclássicos, modernos e contemporâneos, alguns grandes e imponentes com suas escadarias e tapetes vermelhos, outros menores e mais integrados à natureza. Museus artísticos, históricos, de ciências naturais, tecnológicos, institucionais, etnológicos e tantos outros.

As crianças devem ser recebidas com qualidade e liberdade em todas essas tipologias de museus. Cada um deles, independente de sua vocação e acervo, deve pensar em como recebê-las. Se restringirmos às crianças a possibilidade de visitar esses museus, não as estamos respeitando como cidadãos. Se museus não são vistos como apropriados para crianças pequenas (pelos pais, pelos museus ou pelas próprias crianças como as do Colégio Micael, por exemplo) que relação é essa que se dá entre criança e museu?

Ainda que não seja apropriado ao perfil de todos os museus oferecer, por exemplo, um espaço tátil para os bebês ou colocar à disposição dos pequeninos dispositivos interativos; todos os museus oferecem naturalmente oportunidades de educação e encantamento para as crianças. Se todos os museus podem, cada um a seu modo, maravilhar, todos eles podem também agregar crianças e adultos. A existência de museus dedicados especialmente às crianças não deve ofuscar a vocação que todo museu tem, de ser aberto a todos. Entender a criança como público dos museus de arte, história, ciência

[67] “Museu, educação e encantamento de braços dados” Publicado em 12 de janeiro de 2011. Disponível em: <http://repensandomuseus.blogspot.com/2011/01/museu-imaginacao-e-encantamento-de.html> Acesso em 11 mai. 2011.

não diz respeito somente à formação de um público futuro, mas de uma compreensão da criança como cidadão, que estabelece hoje uma relação com os espaços públicos e com a sua comunidade.

3.1.2.2 Os museus pelas crianças (ou espaço de descoberta)

> "Ah! Pra gente conhecer as coisas, pra ver o que a gente nunca viu..." (criança que participou da pesquisa de Célia Flores no Rio de Janeiro)
>
> "No museu dá pra nós termos uma ideia de como são as exposições, aprender coisas que nunca vimos ou ouvimos." (criança que participou da pesquisa de Adriana Ganzer em Porto Alegre)
>
> "É... tem muitas coisas antigas, coisas legais do passado, que quando a gente nasceu não tinha existido antes e a gente nunca teve, a gente nunca viu, então agora quando criou o museu a gente teve oportunidade de ver." (criança que participou de nossa pesquisa, em São Paulo)

Adriana Ganzer e Célia Flores, em suas dissertações (ambas de 2007), também escutaram as crianças sobre o que elas tinham a dizer sobre os museus. Apresento um pouco de suas pesquisas, embora elas tenham sido realizadas em outros estados, para somar às percepções que já obtivemos com a pesquisa de campo. Assim, podemos traçar um panorama da relação criança-museu através das falas das próprias crianças.

Ganzer conversou com as crianças do primeiro ao sexto ano do ensino fundamental (faixa etária de 6 a 11 anos aproximadamente). A autora trabalhou com onze escolas de Porto Alegre a partir dos agendamentos de visita do Museu de Arte do Rio Grande do Sul – MARGS e do Santander Cultural, totalizando dezoito turmas. Ela procurou saber se as crianças já conheciam museus de arte, o que esperavam das visitas, como se relacionavam com as obra e o espaço durante a visita, como eram recebidas e etc. Para tanto, conversou com as crianças na escola, antes das visitas ao museu, no museu durante as visitas e novamente na escola para fechamento junto às turmas.

Já a estrutura da pesquisa de Flores se parece mais com a nossa. A autora trabalhou com crianças de 1ª à 4ª séries (2º ao 5º anos – faixa etária correspondente a crianças de 7 a 10 anos aproximadamente) de uma escola particular do Rio de Janeiro e questionou as crianças sobre suas concepções e experiências com os museus procurando estabelecer uma relação entre ambos. A pesquisa aconteceu no próprio ambiente escolar.

Flores, ao analisar as falas das crianças que participaram da pesquisa no Rio de Janeiro, concluiu que as crianças gostam e frequentam os museus, elas os acessam normalmente através da família e da escola, mas para elas as idas escolares parecem ser mais frequentes.

Já as crianças de Porto Alegre (GANZER, 2007), em sua maioria, visitariam pela primeira vez um museu de arte[68] naquela ocasião, também através da escola. Minha pesquisa em São Paulo levantou, como vimos no capítulo anterior, que as crianças participantes, em geral, conhecem museus, embora essa não seja uma prática recorrente para a maioria. Em nosso caso, a família teve mais destaque em três das quatro escolas pesquisadas, embora o papel da escola também tenha sido grande.

Temos, portanto, três realidades diversas. Como pertencem a grupos geográficos e sociais distintos e contaram com estruturas de pesquisa diferentes, não é possível compará-los, mas, pela sua soma, somos levados a pensar que o acesso regular da criança ao museu ainda não é fato consumado, mesmo nas cidades grandes, e que ações que qualifiquem esse acesso são necessárias, assim como pesquisas que abarquem outros grupos sociais, localidades e faixas etárias.

Por outro lado, os três universos de crianças pesquisadas (Porto Alegre, Rio de Janeiro e São Paulo) demonstraram que as crianças gostam de visitar museus, que se encantam com eles e que costumam ser curiosas a respeito de seus espaços e acervos. Nos três universos as crianças souberam dizer o que era um museu, enumerando corretamente funções, características e conteúdos.

Para as crianças de Ganzer, o museu é pouco associado às coisas antigas e mais associado às coisas valiosas, ao contrário do que aconteceu com as nossas crianças, aqui em São Paulo. Isso pode ser explicado pelo fato de grande número das crianças em Porto Alegre ainda não ter ido a um museu, e por ser aquela pesquisa direcionada explicitamente a museus de arte, enquanto aqui grande parte das experiências se refere a um consagrado museu histórico. As crianças de Flores também relacionaram bastante os museus aos objetos antigos, o que pode estar relacionado à presença de grandes museus históricos no Rio de Janeiro. De qualquer forma, como as nossas, também tiveram a compreensão de que podemos encontrar outras coisas nos museus.

A relação entre museu e aprendizagem apareceu nas três pesquisas. Precisamos lembrar, é claro, que todas elas foram realizadas (inteiramente ou em parte) no ambiente escolar, e o próprio espaço já levanta essas questões. Para as crianças de Flores a relação museu-aprendizagem foi bastante intensa, o que nos remete ao mesmo tipo de relação estabelecida pelos alunos do Colégio Beatíssima, o colégio paulistano em que a escola apareceu como principal intermediador entre criança e museu. Está claro, portanto, que se a escola assume um papel maior no oferecimento de acesso ao museu, essa relação com a educação é intensificada, enquanto em realidades onde a família tem mais força a relação com o lazer é que ganha terreno.

[68] Enquanto esta pesquisa e a de Flores (2007) abrangem qualquer tipologia de museu, a pesquisa de Ganzer (2007) foi centrada em museus de arte.

Nas três pesquisas as crianças teceram alguns comentários sobre as regras dos museus. Para as crianças de Ganzer a relação com as regras apareceu de modo mais positivo que para as nossas crianças, embora aqui em São Paulo a crítica mais severa tenha ocorrido somente em uma escola. As crianças de Porto Alegre criticaram a falta de tempo para ver os objetos do museu e o fato de não terem conhecido tudo. As crianças de Flores também criticaram a fala longa dos educadores que atrapalhavam o "ver". A imposição do silêncio também apareceu nos três universos, embora tenha tido mais força para as crianças do Colégio Beatíssima em São Paulo.

Sobre as críticas das crianças a alguns aspectos das visitas, Flores questiona: "Gostar do museu significa que tudo é prazer neste espaço?" (2007, p. 85). Pelas inúmeras outras falas que podemos acompanhar nas três realidades, fica claro que não. O que podemos sublinhar do diálogo entre essas três pesquisas é que, apesar de encontrarmos diferenças entre formas e frequência de acesso aos museus nas três cidades, as crianças, de uma maneira geral, gostam bastante, se interessam e se maravilham com os museus. Para a criança, museu é espaço de descoberta.

3.1.2.3 A escola e a família na relação entre criança e museu

Como foi possível confirmar com as falas das crianças, as relações entre infância e museu estão se dando principalmente através da família ou da escola. Quais seriam, então, os papéis dessas duas instâncias na relação criança-museu? Onde começa a responsabilidade de uma e termina a de outra? Como se destacam? O que já foi estudado sobre elas e como os museus se relacionam com as mesmas?

As crianças que participaram da pesquisa confirmaram o papel da escola como agente facilitador no encontro entre crianças e museus, no entanto, em suas falas as famílias tiveram mais destaque, seja por não terem tido experiências em museus com a escola (Colégio Micael) ou simplesmente porque as visitas com os pais parecem-lhes mais presentes, prazerosas e significativas.

Sobre a significação da experiência entre pais e filhos nos museus podemos citar o artigo de Denise Studart (2005) *Museus e Famílias: percepções e comportamentos de crianças e seus familiares em exposições para o público infantil.* O artigo traz os resultados de sua pesquisa de doutorado realizada em três museus londrinos a partir de exposições especialmente dedicadas a crianças. Embora as crianças entrevistadas fossem todas britânicas, é interessante notar que 61% delas afirmaram preferir visitar museus com as famílias em vez de ir com as escolas.

> O estudo mostrou que, em suas visitas a museus com a família, as crianças valorizam a atenção pessoal e dedicada que recebem de seus pais e parentes, bem como a possibilidade de poder perguntar tão logo não

> compreendam algo, de ter mais independência para ir aonde quiserem e de poder passar mais tempo na exposição. As crianças britânicas desaprovaram sua falta de autonomia quando visitam o museu com o grupo escolar, os deveres solicitados e a falta de atenção individual por parte do professor. (STUDART, 2005, p. 63)

É possível perceber que as crianças expressam a sua opinião e sabem explicar seus motivos para preferir uma ou outra situação. Embora essa não fosse uma questão padrão, em nossa pesquisa tivemos, por exemplo, o caso do garoto que disse preferir ir ao museu com o pai porque assim passa mais tempo com ele, e a menina que comentou que com a escola eles aprendem mais, por isso ela gosta, mas não gosta de não poder conversar quando está com os amigos.

Para mim fica a ideia de que as crianças destacam o que é mais frequente e significativo. Como a pesquisa de Studart aponta, as crianças gostam da atenção que recebem dos pais nessas situações e se sentem mais livres que nas visitas feitas com as escolas. Por outro lado, a troca com pares, como nos aponta a fala da menina citada acima, também é do agrado das crianças e pode elevar o grau de satisfação em uma visita escolar, desde que essas trocas sejam permitidas e estimuladas.

No Brasil temos poucas pesquisas nesse sentido, mas sabemos que as famílias são parcela importante do público de museus (ALMEIDA, 2005). Adriana Mortara de Almeida reúne, em seu artigo, diferentes pesquisas de público para falar do contexto do visitante na experiência museal. Um aspecto interessante que aponta e surgiu tanto em pesquisas realizadas aqui em São Paulo como em outras, nos Estados Unidos e Canadá, é o fato de que os museus de arte são os que mais atraem pessoas desacompanhadas enquanto os museus de ciência e zôos são os que mais atraem grupos familiares.

Retomaremos essas pesquisas mais adiante, quando falarmos sobre acesso. Por hora é suficiente o entendimento de que a atração de grupos familiares aos museus pode ser relacionada às diferentes tipologias de acervos e que, mesmo nos museus de arte (a autora cita a Pinacoteca e o Museu Lasar Segall) onde esse número é menor, as famílias representam uma parcela significativa do público espontâneo dos museus, o que tem levado essas instituições a propor novas ações e programas específicos.

Saber que as famílias estão levando suas crianças aos museus é animador, pois como as próprias crianças revelam, o tipo de relação que se estabelece entre familiares, e entre estes e o museu, não pode ser suprida pela ação escolar. O estar junto aos progenitores, aprender com eles, receber especial atenção e dividir questões valoriza e se valoriza pelas atividades vivenciadas dentro do museu. O museu serve de espaço para convivência e seu acervo torna-se ferramenta de interação interpessoal, por outro lado os pais são mediadores nessa relação que se inicia entre a criança e o patrimônio cultural, transmitindo suas opiniões e as normas que entendem como corretas.

Não é à toa que as escolas que enumeraram com mais frequência os pais como intermediadores também são as escolas onde o museu foi mais relacionado ao lazer. A partir dessa simples relação estabelecida a partir das falas das crianças é possível ressaltar o importante papel da família nesse contato entre a criança e o museu. É preciso que os pais tenham consciência desse papel, pois a escola, por mais fundamental que seja, propõe outras relações.

Outras pesquisas (GRINSPUM, 2000; GANZER, 2007 e FLORES, 2007) com as quais travei conhecimento na elaboração deste trabalho trazem a escola como principal responsável no oferecimento de acesso aos museus às crianças. A diferença que encontramos no principal intermediador pode estar relacionada a diversos fatores como: município/bairro onde foram realizadas as pesquisas, a realidade específica das escolas abordadas em cada uma delas, ou uma possível mudança gradual de comportamento entre as famílias no município de São Paulo.

Ainda assim, mesmo apontando com mais ênfase a família, nossas crianças também citaram com muita frequência a escola, o que reafirma os resultados das pesquisas anteriores. O que ocorre é que essas crianças nos trouxeram mais essa dimensão sobre os intermediadores entre elas e o museu: a dos familiares, especialmente os pais. A escola continua tendo o seu papel, mas a família aparece como importante âmbito e função nessa relação

O principal público, sobretudo numericamente, das áreas educativas dos museus, ainda é o público escolar. Embora ações destinadas a outras instituições e às famílias venham ganhando espaço, a escola ocupa grande parte da agenda e dos esforços dessas equipes. Para a criança, a visita com a escola é uma excelente oportunidade de conhecer espaços culturais de sua comunidade, aprender, apropriar-se do espaço público e dividir essas experiências com seus pares.

Porém, o formato tomado pelas atividades escolares junto à ausência de oportunidades de ações culturais e de cidadania no âmbito familiar e nas comunidades nas quais a criança vive podem resultar em uma perigosa escolarização desses espaços. A criança que só visita o museu com a escola pode ser levada a ver este local como um adendo da educação escolar (principalmente se o museu reproduzir as práticas da escola) e não percebê-lo como espaço coletivo, de reflexão e convivência, onde práticas da comunidade podem se desenvolver independentemente da educação formal.

Sobre a escolarização dos museus escreveram Lopes (1991) e Batista (2003). Lopes define escolarização dos museus como “processo de incorporação pelos museus das finalidades e métodos do ensino escolar, cujas manifestações iniciais surgiram com os

movimentos escolanovistas e vêm se aprofundando no bojo das propostas de educação permanente para museus". (p.449)

Embora o artigo de Lopes tenha vinte anos, umas das questões mais relevantes, e ainda atual, é o alerta que a autora faz para quando a preocupação por números de visitantes se sobrepõe à procura da qualidade das experiências propostas aos estudantes. Hoje essa questão ainda é uma preocupação válida, pois embora existam muitas pessoas pensando na qualidade das ações oferecidas, as instituições de uma maneira geral continuam a pressionar os programas educativos por números, de modo a justificar as verbas recebidas.

Apesar das críticas tecidas, Lopes não discorda "da contribuição que efetivamente os museus podem, devem e dão à escola". Cita esforços que, à época de elaboração do artigo, vinham sendo feitos nessa direção, mas se refere a eles ainda como atitudes pontuais. Passadas duas décadas, podemos notar uma multiplicação dessas ações e sistematização de algumas delas. De qualquer forma, a questão ainda merece atenção e discussão.

Ao questionar as exposições extremamente cobertas pela mídia e a consequente massificação dos museus, Batista (2003) afirma que "o esforço para divulgar e facilitar o acesso do público corre o risco de limitar-se à escolarização dos museus." A autora lembra Lopes (1991) e reforça a preocupação com o comprometimento excessivo dos museus com as perspectivas escolares.

Ambas as autoras chamam a atenção para a oportunidade que o museu tem de ser um espaço que se contrapõe à sala de aula, um espaço onde se podem utilizar outras práticas, outra estrutura que não a escolar. Ao reproduzirmos a estrutura da sala de aula dentro das exposições, estamos perdendo a chance de o museu, como espaço de educação não formal, explorar outras vias, de valorizar as características que lhes são inerentes, o que por si só já contribuiria para a educação dos alunos que o visitam.

Sobre a excessiva escolarização dos museus, podemos levantar também outras questões. Sem a oportunidade oferecida pela escola, muitas crianças ainda ficariam distantes dos museus. Por outro lado, se a criança, e depois o jovem, só visita museus a partir da escola, que tipo de relações estabelece com ele? O museu visitado somente a partir de tarefas escolares será parte da vida adulta do sujeito? Poderá ser posteriormente dissociado das ações disciplinares que misturam a escola ao museu?

Se a criança conhecer o museu como um adendo da escola, como mudar o panorama constatado por Bourdieu (2007) e ainda verdade segundo as pesquisas atuais, de que o público dos museus é principalmente escolar ou escolarizado? Podem os museus contribuir de alguma forma para mudar este quadro?

Creio que os museus podem fazer sua parte. Uma visita educativa criativa, que se contraponha ao modelo escolar, que ouse desafiar a fila e o silêncio, para propor formatos

mais próprios da educação não formal já seria um começo para que a criança, mesmo tendo a escola como único intermediador, possa perceber o museu como um local diferente, onde os padrões de comportamento e possibilidades educacionais podem ser outros.

Convidar as crianças para que retornem com suas famílias em outros dias parece banal, mas pode ser suficiente para que o aluno perceba que aquele espaço é aberto, e que independe da escola. Oferecer atividades para famílias e divulgá-las pode estimular o compartilhamento da visita entre pais e filhos. Sabemos que a divulgação dirigida à criança é válida porque temos tido[69] casos, não raros, nos quais as famílias chegam ao museu através da propaganda e insistência da própria criança.

A entrada gratuita, quando possível, contribui para que o museu seja visto como espaço aberto de convivência, onde o público pode passar quando quiser, sem a obrigação moral de permanecer determinado tempo ou ver tudo que o museu oferece para compensar o valor pago pelo ingresso. O museu passa então a ser espaço comunitário, espaço de passar o tempo, de encontrar os amigos.

Os intermediadores já citados também têm funções a cumprir na relação entre criança e museu. A escola precisa continuar cumprindo o seu papel. Graças a ela, em grande parte, as crianças são capazes de perceber a função educacional do museu (como confirmam as falas das crianças do Colégio Beatíssima), e isso é extremamente importante para a compreensão da instituição. Por outro lado, perceber e utilizar o museu como espaço diferenciado pode ajudar a escola a tirar melhor proveito das visitas, além de fazê-las mais prazerosas aos alunos.

O professor é um dos principais parceiros do museu nesse encontro com as crianças. Quanto maior for o diálogo entre eles, melhor será o resultado das visitas e projetos realizados. O museu precisa compreender qual a percepção de museu que permeia as ações desses professores, lembrando que eles foram formados por valores de ontem e por vezes, são esses valores que eles possuem e que transmitem aos seus alunos. Os museus precisam então ajudar esses professores, já que cabe a eles a maior parte do trabalho: conhecer previamente o espaço, estabelecer relações com os conteúdos, propiciar a criação de sentidos em classe e oportunizar a experiência, além de dar continuidade. Uma atitude pró-ativa do professor em consonância com uma disponibilidade das equipes educativas em trabalhar junto pode ressignificar a relação entre escola e museu.

Assim, os museus precisam, por meio de suas equipes educativas e de comunicação visual, trabalhar junto a professores e familiares essas “antigas” concepções de museu, profundamente arraigadas na cultura, para que não se reproduzam representações que levam a um distanciamento entre visitante e instituição. A nova concepção de museu que

[69] No Museu Lasar Segall

queremos produzir precisa ser difundida não apenas às crianças, mas aos adultos que as acompanham e aos visitantes de maneira geral.

A propósito, por último, mas especialmente importante estão os pais (e com eles os avós, tios, padrinhos, etc.) que podem possibilitar à criança a construção de uma relação sólida, prazerosa e repleta de sentido entre ela e o museu. É através da visita informal que a criança perceberá, de fato, o museu como espaço público, um local que não é apenas guardião de objetos antigos e valiosos, de obras de arte e dinossauros, mas que também é espaço de cidadania e participação. Se os pais vivenciam essa relação junto aos seus filhos, e se os museus, em troca, propiciam espaço adequado para essa vivência, a possibilidade de que a criança compreenda e se aproprie do espaço do museu é muito maior.

Por tudo isso, vejo com bastante otimismo a presença dos pais nas falas das crianças e a significação que essas crianças deram a suas famílias dentro da sua relação com o museu. Embora a escola mantenha seu papel, essa presença pode indicar uma possível e feliz mudança nas relações entre crianças e museus. Pode indicar no futuro um museu mais aberto e prazeroso, mais múltiplo em suas possibilidades. A fala das crianças é animadora, no sentido em que nos leva a reafirmar e acreditar na importância da cooperação entre família, escola e espaços de cultura, convivência e cidadania na formação das crianças e jovens.

3.1.3 REFLETINDO SOBRE O ACESSO

Como terceiro e último ponto de destaque do campo para a reflexão, trago a questão do acesso aos museus. Por um lado, voltamos ao ponto motivador desta pesquisa: buscar nas experiências das crianças aspectos para discussão sobre acesso e formação de público de museus e instituições culturais na cidade de São Paulo. Por outro, ainda que este não fosse o ponto de partida para esta pesquisa, a questão do acesso estaria entre os principais temas para análise, porque nesse patamar foi colocada pelas próprias crianças, ou seja, mesmo que não quiséssemos falar sobre acesso, não poderíamos, já que as crianças nos chamaram a atenção para isso.

Como já foi colocado no capítulo II, nenhuma outra questão provocou tanta polêmica e discussão entre as crianças como a pergunta sobre se todas as pessoas podem ir aos museus. As crianças percebem os aspectos que cercam esta questão: aspectos socioeconômicos, outros referentes a preconceitos e perfis de comportamento não aceitos socialmente, a faixa etária dos visitantes e a condição pública do museu foram abordados por elas.

Mas como essas percepções das crianças conversam com pesquisas de público diversas? Como as pesquisas confirmam, ou não, as percepções dessas crianças? E como

essas percepções podem nos alertar para como o museu está recebendo seu público infantil?

A pesquisadora mexicana Ana Rosas Mantecón esclarece que:

> O papel de público na modernidade é produto do surgimento de uma oferta cultural que convoca à participação de outros e que se faz pública: a princípio (e só a princípio) qualquer pessoa que deseja assistir e possa pagar por isso (no caso do acesso ter um custo) tem a liberdade de fazê-lo, sem importar seu pertencimento a alguma instituição, posição ou grupo. (...) Não foi assim até que os bens culturais se fizessem públicos, isto é, que começassem a ser produzidos para o mercado e mediados por ele, que na sua qualidade de mercadorias se tornassem universalmente acessíveis. (MANTECON, 2009, p. 178-180)

Mantecon (2009) problematiza o acesso universal. De fato, pesquisas de público realizadas recentemente contribuem para que percebamos a distância deste ideal de acesso. Em uma pesquisa realizada pelo Observatório de Museus em 2006 e 2007 em treze museus[70] do estado de São Paulo (a maioria deles localizado na capital) foi constatado, mais uma vez, que o público de museus é formado principalmente por adultos jovens (até 40 anos), de escolaridade muito acima da média da população em geral. A renda é prioritariamente média alta e alta, com representação significativa da faixa de renda inferior, representada pelos estudantes que exercem atividades de estagiários e bolsistas, mas com pouquíssima participação de pessoas de renda média inferior[71] (OBSERVATÓRIO DE MUSEUS, 2008).

Embora encontremos diferenças ao analisarmos os resultados por instituição, principalmente em relação à faixa etária (alguns museus apresentam público prioritariamente mais velho, como o Museu da Casa Brasileira e a Bolsa do Café em Santos, enquanto outros principalmente estudantes, como o Paço das Artes e o MAM de acordo com a vocação de cada instituição), o alto grau de renda e escolaridade encontra poucas exceções. O Museu Índia Vanuíre e o MAE são aqueles que apresentaram uma parcela maior de visitantes de baixa renda em relação aos demais.

Outras pesquisas da mesma década reforçam esses dados. A Pinacoteca do Estado, por exemplo, realizou pesquisas de perfil de público em 2002 e 2008 (PINACOTECA, 2002 E PINACOTECA, 2008). Em 2002 foi registrado que a maioria dos visitantes possuía ou cursava ensino superior, possuia renda média alta ou alta e era predominantemente jovem.

---

[70] A pesquisa foi realizada nos seguintes museus: Pinacoteca do Estado, Estação Pinacoteca, Museu da Língua Portuguesa, Museu da Casa Brasileira, Memorial do Imigrante, Museu da Imagem e do Som, Paço das Artes, Museu Histórico Pedagógico Índia Vanuíre (Tupã), Museu Casa de Portinari (Brodósqui), Museu do Café da Bolsa de Santos (Santos), Museu de Arte de São Paulo, Museu de Arqueologia e Etnologia da USP e Museu Lasar Segall.

[71] A faixa inferior corresponde a até R$500,00, a faixa média inferior corresponde à rendas de R$500,00 a R$2000,00, as médias superiores vão de R$2000,00 a R$4000,00 e as superiores são as maiores de R$4000,00. Dados de 2006 e 2007.

Essa pesquisa colaborou para que a Pinacoteca pensasse suas ações educativas, entendendo quem visitava e buscando quem não visitava o museu. Ainda assim, em 2007, outra pesquisa se fez necessária e a Pinacoteca entrevistou pessoas nas ruas próximas à instituição, para saber se elas a conheciam e se a frequentavam[72]. Em 2008, outra pesquisa de perfil de público foi feita, e a concentração de pessoas com superior completo e a grande participação dos estudantes reafirmou os resultados encontrados em 2002.

Interessada em conhecer os perfis de público associados às diferentes tipologias de museus, Adriana Mortara de Almeida (2004) realiza no ano de 2003 uma pesquisa em três grandes museus de São Paulo: um de arte (a Pinacoteca), um de ciências (o Museu de Zoologia da USP) e um histórico (o Museu Paulista da USP). No perfil encontrado o público com alta escolaridade e renda permanece como maioria. O Museu Paulista apresentou ainda uma parcela significativa de visitantes com escolaridade média. O que é possível perceber a partir da pesquisa de Almeida e da relação com as outras pesquisas apresentadas pela autora é que o Museu Paulista mantém o mesmo público de alta escolaridade que os outros museus, mas além destes recebe um grande contingente extra, que não chega aos museus de outras tipologias e apelos.

Almeida traz também pesquisas internacionais[73] para mostrar que essa questão da influência da renda e escolaridade confirma o que já fora encontrado em outros países.

> Todas as pesquisas de perfil de público de museus evidenciam a alta escolaridade como característica dos visitantes. Assim, todos os tipos de museus recebem visitas de pessoas com nível superior (graduação e pós-graduação) e só alguns atraem o público menos escolarizado, geralmente zoológicos, centros de ciências e parques. Fenômeno análogo se dá em relação à renda e ao padrão socioeconômico. (ALMEIDA, 2004, P. 291)

Todas essas pesquisas indicam também que a maioria das pessoas visita os museus acompanhada, sendo que, pela pesquisa de Almeida (2004) percebe-se que o Museu de Zoologia e o Museu Paulista têm um apelo maior para famílias com crianças do que a Pinacoteca. Ainda assim, a motivação social continua a representar elevados percentuais em todas as tipologias de museus:

> No Museu de Zoologia, 50% dos acompanhantes estão entre 0 e 15 anos de idade, indicando uma clara preferência dos adultos por trazer o público infanto-juvenil a esse espaço. Já no Museu Paulista essa faixa, também a mais frequente, representa 29% dos acompanhantes. Na Pinacoteca, ela só corresponde a 13% dos acompanhantes, a quarta mais frequente. Esses resultados parecem confirmar que o museu de ciência atrai mais público

[72] Esta pesquisa foi reveladora dos motivos que levam as pessoas do entorno a não se aproximar do museu. Esta pesquisa foi abordada com maiores detalhes na Introdução desta dissertação. (PINACOTECA, 2007)

[73] SCHUSTER, 1992; LINTON et al., 1992; LEHALLE; MIRONER, 1993; CIMET et al., 1987; CLARK et al., 1985; DIGBY, 1973; DOERING; BICKFORD, 1997 *apud* ALMEIDA, 2004

> infanto-juvenil do que o museu de arte. Já o Museu Paulista apresenta um perfil intermediário, tendo frequência de público infanto-juvenil alta, porém menor que o Museu de Zoologia (...). (ALMEIDA, 2004, p. 285)

As diferenças de perfis de público encontradas por Almeida nas três tipologias de museus também já haviam sido encontradas nos museus do Smithsonian Institution (DOERING e BICKFORD, 1997 apud ALMEIDA, 2005), onde os museus ligados à ciência recebem mais famílias com crianças que os demais.

De acordo com as diferentes pesquisas citadas acima e outras citadas por Almeida em seus artigos (2004 e 2005) podemos inferir que os museus, de maneira geral, continuam inacessíveis para grande parte da população, sendo que os de arte são os mais distantes. Também é possível notar pelas pesquisas do Smithsonian Instituition e pela própria pesquisa de Almeida que os museus de ciência costumam ser mais atrativos para os que buscam uma atividade de lazer junto a seus filhos. O fato de o Museu Paulista mostrar-se mais receptivo a outras camadas sociais que os demais pode ser explicado pela significação do mesmo no contexto da cidade e estado, como vimos anteriormente, o que se reflete em sua popularidade, de qualquer forma este caso parece ultrapassar a questão da simples tipologia.

Esse apanhado de pesquisas, realizadas em São Paulo já no século XXI, nos mostram que muito do que fora constatado por Bourdieu e Darbel (2007) nos museus de arte da Europa nos anos 1960 ainda é realidade na São Paulo dos dias de hoje. Como já vimos na introdução desta dissertação, a maior parte dos visitantes dos museus de arte entrevistados por Bourdieu e sua equipe também tinha alto grau de escolaridade e posicionavam-se nas camadas mais altas da hierarquia social.

Ao pensar sobre o acesso aos museus de arte, Bourdieu invoca a questão do capital artístico e das necessidades culturais:

> A estatística revela que o acesso às obras culturais é privilégio da classe culta; no entanto, tal privilégio exibe a aparência da legitimidade. Com efeito, neste aspecto, são excluídos apenas aqueles que se excluem. Considerando que nada é mais acessível do que os museus e que os obstáculos econômicos – cuja ação é evidente em outras áreas – têm, aqui, pouca importância, parece que há motivos para invocar a desigualdade natural das "necessidades culturais". (2007, p. 69)

Para Bourdieu, a influência da escola é decisiva, mas indireta. Ele relaciona a prática frequente de visitação à maior permanência do indivíduo na educação formal, mas percebe que uma parcela pequena dos visitantes franceses descobriu o museu através da escola.[74]

[74] "A influência direta da escola é bastante reduzida: 7% somente dos visitantes franceses afirmam ter descoberto o museu pela Escola e aqueles que devem seu interesse pela pintura à influência direta de um professor são relativamente pouco numerosos." (BOURDIEU e Darbel, 2007, p. 98)

Para Bourdieu, a familiaridade com a obra de arte não pode operar senão por uma lenta familiarização, “mesmo que a instituição escolar reserve apenas um espaço restrito para o ensino propriamente artístico (...) ela tende, por um lado, a inspirar certa *familiaridade* – constitutiva do sentimento de pertencer ao mundo culto” (BOURDIEU e DARBEL, 2007, p. 100)

Se juntarmos a essas considerações o fato de a pesquisa de Bourdieu ter revelado também que “A parcela dos visitantes que afirmam ter vindo a um museu pela primeira vez com a família cresce fortemente à medida que se sobe na hierarquia social” (p. 106); podemos retornar à questão das visitas em museus em grupos familiares e à significação dessas visitas para a relação entre a criança e o museu. Além da maior permanência na escola, o fato de as classes superiores terem a visita ao museu como prática familiar e de que esse hábito costuma ser cultivado e renovado nessas famílias a cada geração, torna compreensível que os dois âmbitos (família e escola) se reforcem no sentido de proporcionar uma familiarização e apropriação do bem cultural pelo indivíduo.

Assim, considerando Bourdieu, temos que quanto mais elevado o grau na hierarquia social, maior o estímulo e as ferramentas para que a criança se insira em ambientes como os museus. Por outro lado, quanto menor o grau ocupado na hierarquia social, menor a chance dessa iniciação ocorrer através do ambiente familiar, o que, por si só, já desprovê a experiência de uma qualidade muito íntima e específica. Embora a escola só consiga oferecer determinada face da relação com o museu, percebe-se ainda que para muitas crianças a escola é a única via que as levará ao museu.

Bourdieu (2007) defende que aumentar o tempo médio em que o cidadão permanece na escola é o meio mais eficaz para fazer crescer a visitação a museus, teatros, concertos, etc. (p. 159). Se pensarmos que a educação formal proporciona, durante o tempo em que se realiza e às vezes depois, uma familiaridade com a cultura e com a ciência tidas como oficiais, concordamos que este pode ser um caminho para aproximar a população dos bens culturais. Mas será que essa relação, estabelecida apenas a partir da escola, será suficiente? Como poderiam os museus estimular uma visitação espontânea?

Como o grupo familiar tem se mostrado parcela significativa da visitação espontânea dos museus, investir em atividades para esse público já tem sido visto por diversos museus como um diferenciado nicho de atuação. Agregar aos museus atividades que vão além das exposições como cursos, oficinas, cinema, música também são ações que trabalham nessa direção já que, ao diversificar as ações o museu atrai um público mais diversificado.

As crianças também apontaram o museu como programa familiar. Para continuar pensando na relação dessas crianças e suas famílias com os museus é interessante levar em conta os hábitos culturais que essas famílias possuem. O que fazem no seu tempo livre?

De Isaura Botelho trago as pesquisas, realizadas nos primeiros anos do século XXI, sobre distribuição dos equipamentos culturais em São Paulo (BOTELHO, 2003) e sobre os hábitos culturais da população da região metropolitana de São Paulo (BOTELHO e FIORE, 2004).

Na primeira Botelho nos mostra, por meio de mapas do município, a distribuição dos equipamentos culturais nas diferentes regiões. Observamos primeiramente que, enquanto a maioria da população entre 0 e 19 anos reside num cinturão em toda a periferia, os equipamentos culturais estão concentrados nas regiões central e oeste que são também as regiões onde os chefes de família tem maior renda mensal.

Considerando que as crianças que participaram dessa pesquisa estudam em escolas (com exceção da Waldorf) distantes das regiões periféricas, sendo, a maioria, da região centro-sul, podemos perceber que, do ponto de vista geográfico ao menos, a acesso dessas crianças aos equipamentos culturais é maior que daquelas que residem nas regiões periféricas. Isso ajuda (embora não seja o único fator) a explicar o alto grau de conhecimento que essas crianças têm dos museus e seu acesso a eles através das famílias.

Provavelmente, se esta pesquisa fosse realizada em escolas da periferia, em especial as da rede pública, o percentual de crianças a conhecer o museu e a visitá-los com suas famílias seria diferente. Essa previsão tem como base também o fato de 44% da população da região metropolitana nunca ter ido a um museu (BOTELHO e FIORE, 2004), percentual consideravelmente maior que o encontrado com nossas crianças. O fato de a população que frequenta museus ser predominantemente jovem também colabora para o fato de um maior percentual entre as crianças, além do local de residência.

Embora eu pretenda alertar, através de Botelho, para a desequilibrada distribuição de equipamentos de cultura e lazer em nossa cidade, concordo com a autora quanto ao fato de que este é apenas um dos muitos fatores a serem considerados quando se pensa em ampliar o acesso aos bens culturais.

Os hábitos culturais cultivados pelas famílias e seus membros deve ser considerado assim como o conceito que se tem de democratização cultural. A pesquisa de Botelho e Fiore (2004) que investigou o uso do tempo livre e as práticas culturais na região metropolitana de São Paulo nos permite conhecer melhor o contexto cultural na cidade. A pesquisa, realizada com cerca de duas mil pessoas, sai da esfera da cultura erudita e busca falar de entretenimento, cultura e lazer de uma maneira geral. Posteriormente uma pesquisa de aprofundamento foi realizada com cinco por cento do total de participantes.

O que podemos destacar dos resultados obtidos é a grande participação das atividades domiciliares de lazer, especialmente aquelas ligadas aos equipamentos eletrônicos como TV, rádio e computador; a predominância de uma concentração maior de

atividades no público mais jovem, escolarizado e rico; e a importância da escolaridade dos pais.

Para efeito de tabulação, as atividades foram divididas entre atividades domiciliares ou externas. As atividades domiciliares foram predominantes, o que, segundo a autora, confirma uma tendência internacional chamada como “cultura de apartamento” ou “cultura em domicílio”. Este tipo de atividade despende menos tempo e dinheiro e torna-se cada vez mais comum com a popularização dos equipamentos eletrônicos, principalmente entre os mais jovens.

No entanto, ao contrário do que se poderia pensar, não há uma concorrência direta entre atividades domiciliares e externas, uma vez que, segundo a pesquisa de Botelho, as pessoas que praticam mais atividades domiciliares também são as que acumulam um maior número de práticas culturais externas, enquanto as que menos praticam uma, também são menos praticantes da outra. Podemos apontar também, embora isso não esteja na pesquisa citada, que cada vez mais as atividades domiciliares ligadas a equipamentos eletrônicos se dão também fora do ambiente doméstico, dada a incrível portabilidade e diversidade de recursos que temos hoje com MP3s e MP4s, celulares, Ipads, e notebooks. Essa intersecção promovida pelas novas tecnologias leva a música, a fotografia e as relações virtuais que se estabeleciam a partir de casa para espaços como os museus e as bibliotecas podendo ser, inclusive, colaboradoras das atividades externas em sua difusão.

Em ambas as classes de atividades, Botelho notou maior predominância de um público jovem, escolarizado e rico. Interessante também, além dos dados que a autora traz, é a reflexão sobre as pessoas distantes do mercado profissional e sua relação com as práticas culturais externas como uma extensão da própria participação do entorno social:

> Não estar vinculado a uma atividade profissional, os dados apontaram, torna-se grande desestímulo a ser um ativo praticante fora de casa: aqui não se considera apenas o desemprego, mas a aposentadoria e as atividades domésticas. Nesse caso, a questão financeira assume um peso importante. Também o isolamento, o baixo nível de informação – propiciado pela falta de convívio com a própria cidade – podem ser considerados como fatores. (BOTELHO, 2004, p.6)

Acredito que possamos incluir as crianças e os jovens estudantes como “vinculados a uma atividade profissional” no sentido em que a sua participação na escola/universidade os insere, obrigatoriamente, no circuito urbano propiciando contato com pares e não pares, acesso a informações e contato com as diversas questões que envolvem essas comunidades.

O apontado por Botelho sobre as pessoas distantes das atividades profissionais reforça o fato de que os mais jovens, escolarizados e ricos tem maior acesso às práticas culturais, especialmente as externas; e também de quanto este acesso pode refletir uma

parte da relação do indivíduo com a própria cidade, seus espaços, problemas e assuntos. Por este prisma, temos o museu não como o único, mas como um dos espaços possíveis para a prática da cidadania e pertencimento que pode ser apresentado às crianças.

Dando continuidade a este raciocínio podemos invocar o fato, também constatado por Botelho e já observado em pesquisas realizadas em outros países, da grande relevância da escolaridade dos pais para a ampliação e diversificação das práticas culturais dos filhos:

> O fato de alguém ter ambos os pais com baixo nível de escolaridade aumenta em 395% a sua chance de ser um não praticante da cultura do sair. O fato de apenas um dos pais ter o nível médio de escolaridade já aumenta a possibilidade do indivíduo ser um grande praticante. A bagagem cultural herdada dos pais é identificada como um preditor decisivo na vida de um adepto da "cultura do sair": ter pais altamente escolarizados é mais importante do que o nível de renda e de diploma do próprio indivíduo. Ou seja, sabe-se que o acesso a cultura resulta fortemente das transmissões familiares: filhos de pais com nível alto de escolaridade têm o acesso a cultura tradicional facilitado. (BOTELHO, 2004, p. 16)

Mantecón completa, a esse respeito:

> Os públicos se constituem a longo prazo na vida cotidiana familiar, em grupo e na formação escolar. A família, as comunidades de pertencimento e a escola contribuem com este processo através da transmissão do capital cultural necessário para identificar e desfrutar as ofertas culturais. Trata-se de um conjunto de disposições incorporadas que permitem distinguir, avaliar e usufruir as práticas e ofertas culturais. São elas que produzem a certeza de se sentir convidado. (MANTECÓN, 2009, p. 188)

O comentário de Mantecón e os dados apresentados por Botelho nos levam de volta à importância das experiências familiares na relação entre a criança e o museu. Pais com maior escolaridade vão e levam com mais frequência seus filhos ao museu, ao mesmo tempo, ir a museus com os pais fortalece tanto o vínculo familiar quanto o vínculo com o espaço museológico em si. Através de contextos sociais como a família e a escola a criança é apresentada aos espaços públicos da cidade e, a partir das práticas que se estabelecem em um e outro âmbito, é desenvolvida uma relação que pode envolver aspectos como familiaridade, reverência, curiosidade, distanciamento, apropriação, etc., aspectos esses que podem vir a delinear a característica da relação entre este indivíduo e o espaço em questão.

Sobre a escolaridade dos pais, fator comumente associado à renda, podemos considerar o fato de que, entre as crianças que participaram da pesquisa, a maior ocorrência de crianças que visita museus de maneira mais frequente está localizada nas duas escolas

particulares, embora na escola waldorf os alunos nunca tivessem visitado a um museu com a escola.[75]

Ademais desses e outros fatos trazidos por sua pesquisa, Botelho trata a questão do acesso e da democratização da cultura com cuidado. A autora questiona a ideia de Cultura com letra maiúscula e as propostas provenientes das décadas de 1960 e 1970 de uma democratização onde apenas a cultura erudita é levada em consideração. Segundo a autora,

> Tais políticas repousam sobre dois postulados: o primeiro define que a cultura erudita é aquela que deve ser difundida; o segundo supõe que basta haver o encontro (mágico) entre a obra e o público (indiferenciado) para que este seja por ela conquistado. (BOTELHO e FIORE, 2004, p. 3)

Ela lembra que políticas que se baseiam nessas concepções normalmente se preocupam apenas com as questões materiais, como a má distribuição dos equipamentos e a gratuidade de ingressos. É nesse sentido que a pesquisa realizada pela autora engloba tanto as formas eruditas quanto as populares, tanto as externas e tradicionais quanto às domiciliares e tecnológicas, tanto as práticas culturais quanto as práticas de lazer em geral.

Como Botelho, acredito numa concepção mais ampla de cultura, e também de museu. Nem só os museus tradicionais devem ser levados em conta, da mesma forma nem só os novos merecem nossa atenção, por serem novos. A convivência entre as diversas formas de museus e de práticas culturais lado a lado enriquece e amplia as possibilidades de identificação e apropriação, assim amplia a possibilidade de difusão e consumo cultural enquanto processo de cidadania, já que, como nos apresentou Botelho, o consumo de uma determinada prática cultural estimula em vez de concorrer com o consumo de outras e diferentes práticas.

> Hoje parece claro que investir na democratização cultural não é induzir a totalidade da população a fazer determinadas coisas, mas sim oferecer a todos a possibilidade de escolher entre gostar ou não gostar de algumas delas, colocando os meios à disposição, (BOTELHO e FIORE, 2004, p. 3-4)

Para mim, a palavra chave do excerto acima é “escolher”, e escolher só é possível quando existe e se percebe a possibilidade. Não acredito que todos devam optar por utilizar seu tempo livre nas mesmas atividades, não creio que, ao final, se o acesso realmente fosse universal, todos escolheriam estar no museu. Porém, essa escolha de “não estar” só é legítima se é percebida a possibilidade de “estar”. Se as pessoas, como algumas das que responderam à pesquisa da Pinacoteca (2007) não conhecem o museu e não compreendem que podem ser bem-vindas lá dentro, então, a opção de não frequentá-lo não é uma opção,

[75] Nesta escola encontramos vários alunos que nunca visitaram um museu, no entanto, entre os que já visitaram, todos afirmaram terem ido mais de uma vez.

é apenas um efeito. Para escolher, portanto, o indivíduo precisa conhecer e perceber como possível.

Quando uma criança nos alerta que não podia entrar no museu *"porque não conhecia nada"*; quando outras nos lembram que alguns perfis podem não ser aceitos no museu; quando chamam a atenção para a questão socioeconômica; ou dizem que no museu não existem coisas para as crianças pequenas estão nos mostrando pontos onde a escolha não é legítima, pois a possibilidade (ou a crença nela) não é plena.

Nessa linha ainda, Botelho defende o que chama de "democracia cultural" a partir do pensamento da cultura mais ampla e diversificada, "diferente da democratização unidirecional até agora orientadora de políticas" pautada na cultura erudita e já consagrada. Sobre o problema de uma concepção restrita e hegemônica da cultura para a qual se busca, desde Bourdieu, acesso irrestrito, Bernard Darras (2008) propõe o que chama de "ecologia das culturas". Essa seria uma terceira opção que iria além das já consideradas, manter a cultura das elites para as elites ou democratizar a todo o custo essa mesma cultura das elites, como bem em si.

A cultura democrática ou ecologia das culturas é uma proposta que trata de "relativizar a exclusividade do patrimônio elitista, tornando-o inclusive mais inteligível, reintegrando-o à cultura visual do seu tempo"[76]. (DARRAS, 2008, p. 142) Ou seja: colocando-o lado a lado com outros objetos da cultura visual da mesma época, não considerados, até então, para estar ao lado das obras primas. Dessa forma, Darras concebe uma maneira pela qual as formas de cultura já consagradas não continuariam a ser consideradas como as únicas legítimas, mas também não seriam descartadas como algo fora de seu tempo e distante da população. A ecologia das culturas permite a legitimação das demais formas de cultura, ao mesmo tempo em que contribui para a aproximação do público em geral com objetos e obras que hoje são conceitualmente distantes e, muitas vezes indecifráveis.

As formas de concepção da cultura sugeridas por Botelho e Darras, se incorporadas ao dia-a-dia dos museus e suas exposições, poderiam contribuir para uma maior aproximação entre este e seu público, especialmente nos casos dos museus de arte, ao passo que caminham em direção a possibilidade do público reconhecer-se no museu, ou seja, do surgir de um sentimento de pertencimento entre cidadão e bem cultural.

Mas se barreiras materiais e sócio-culturais se opõem ao acesso da população à maioria dos museus, quais são os fatores que a leva até eles? O que motiva uma pessoa a despender parte de seu tempo livre em uma dessas instituições?

[76] Tradução nossa

John Falk (2009) nos fala bastante de motivação ao estudar experiências de visitantes em museus nos Estados Unidos. Mais especificamente, relaciona as motivações de visita às necessidades relacionadas à identidade.

Anteriormente, Falk e Dierking já haviam estudado a experiência vivida no museu e chegado ao que chamam de Modelo de Experiência Interativa, publicado em seu livro *The museum experience* (1992). Esse modelo descreve a experiência do visitante no museu a partir da intersecção de três contextos fundamentais: pessoal, social e físico e serviu de referência a outros trabalhos sobre o assunto, inclusive no Brasil, como os de Grinspum (2000) e Almeida (2005).

Afirmando, no início desse novo trabalho, que "os visitantes são o centro da existência dos museus do século XXI" e que "os museus de hoje não tem outra escolha a não ser pensar seriamente sobre quem são os seus visitantes e por que eles vêm ao museu" (FALK, 2009, p. 20, tradução nossa); o autor retoma algumas questões de seus estudos anteriores para lembrar-nos que o conteúdo do museu não é tudo, quando se pensa em motivação de visita e que características demográficas como sexo e idade não são suficientes para compreender essas motivações.

Retoma o modelo desenvolvido com Dierking ao apontar a experiência no museu como composta de diferentes contextos que se misturam durante as visitas. Se o contexto pessoal é responsável pelos conhecimentos e experiências prévias dos visitantes, suas expectativas, necessidades e crenças; o contexto social é aquele que percebe a experiência no museu como uma atividade de interação social, tanto com as pessoas pertencentes ao mesmo grupo do visitante (família, amigos, grupo, guias) quanto com os outros visitantes e funcionários do museu. O contexto físico, por fim, refere-se à relação do visitante com o espaço do museu, suas características arquitetônicas, sua comunicação visual, orientação, ruídos, temperatura, etc.

A partir de então, o autor sugere que paremos de pensar em conteúdo e visitante como fatores fixos e imutáveis designados a atingir resultados específicos ou limitados por características demográficas fechadas.

> O resultado deste novo pensamento é um modelo de experiência de visitantes de museu formado em torno do que chamo de ' motivações de visita associadas à identidade do visitante' – série de razões específicas que os visitantes usam para justificar tão bem como organizar sua visita, e em última instância usam a fim de dar sentido a suas experiências em museus (...). Nesta nova tipologia nem os visitantes nem os museus e suas exposições são imutáveis e fixos; cada um é fluido e muda - o mesmo indivíduo pode se engajar na visita da mesma exposição e conteúdo por caminhos fundamentalmente diferentes dependendo das suas atuais motivações de visita relacionadas à identidade. (FALK, 2009, p. 35-36)[77]

[77] Tradução nossa.

Mas quais seriam essas motivações, e como é possível mensurá-las e estudá-las? A cada capítulo da publicação, o autor passa pelos diversos fatores que envolvem a visita: o museu, o visitante, a própria visita, a satisfação e as memórias, trazendo referências de outras pesquisas na área e, a cada etapa, um trecho de uma entrevista realizada com um visitante de museu no dia ou até meses após a visita. Aos poucos essas entrevistas vão se configurando como exemplos das diferentes motivações que levam, segundo o autor, as pessoas aos museus. Mais que isso, o autor consegue, a partir das entrevistas, refletir sobre como as pessoas dão sentido às suas experiências nos museus, o que é importante e memorável e como essas experiências reforçam ou refazem a própria concepção que o visitante possuía sobre a instituição.

Como mencionei, para Falk as visitas a museus são fortemente motivadas por necessidades vinculadas à identidade. O visitante, então, a partir de seu conhecimento e experiências prévias (no museu ou através de outros), percebe o museu como capaz de satisfazer, em maior ou menor grau, essas necessidades. De acordo com as suas pesquisas entrevistando visitantes de museus, os museus são espaços que permitem aos visitantes desempenhar um ou mais dos papéis abaixo:

1) Explorador (*explorer*);
2) Facilitador (*facilitator*);
3) Candidato a experiência (*experience seeker*);
4) Profissional/Amador (*professional/hobbyist*);
5) Recarregador (*recharger*).

Explorador é aquele visitante que explora o museu à procura de coisas que lhes pareçam interessantes ou satisfaçam sua curiosidade, são pessoas que vivenciam o museu como espaço de descoberta e valorizam a aprendizagem. Facilitador é aquele que assume o papel de facilitar a experiência no museu a outro, como pais com seus filhos por exemplo, o foco é a satisfação do outro e não de si mesmo. Candidato à experiência é o visitante que procura cumprir uma determinada agenda de locais e/ou objetos que “devem ser vistos” por sua significação em determinada localidade, exemplificando podemos dizer que é o visitante que procura a *Monalisa* do Louvre ou o *Pedro Américo* do nosso Museu Paulista.

Profissional/Amador é aquele visitante que, devido à profissão ou como forma de passatempo, tem um conhecimento acima da média sobre o museu e seu conteúdo e o procura com objetivos específicos. O recarregador é aquele que busca no museu uma experiência de restauração, algo que o desvincule por um momento das pressões da vida cotidiana. Falk comenta ainda que nenhuma dessas categorias é totalmente pura. As motivações para visita misturam frequentemente mais de uma categoria. Cada dia pode predominar uma delas para cada visitante.

> Meus dados sugerem e as minhas pesquisas posteriores apenas confirmam esta observação inicial, que cada uma destas cinco grandes categorias representa um ponto de vista separado, fundamental, de muitos visitantes sobre quais necessidades os museus podem suprir em um dia particular. (...)
>
> Eu acredito que o meu quadro é baseado em uma combinação de teoria e dados que acuradamente representam as percepções relacionadas à identidade profundamente enraizadas e as crenças do público para porque é valioso visitar o museu. Consequentemente estas categorias refletem as razões que as pessoas têm para visitar museus, e também refletem atributos básicos de lazer que o público percebe que os museus podem proporcionar. (FALK, 2009, p. 64-65)[78]

Ver coisas interessantes/diferentes, ser desafiado, estar com outras pessoas e relaxar são alguns dos atributos de lazer que satisfazem tanto as motivações elencadas por Falk (2009) quanto aos atributos de lazer encontrados por Hood (2004) e ainda podem ser vistos, em parte, nas falas de nossas crianças. A forte ligação entre museu e aprendizagem citada pelas crianças como motivo para visitar essas instituições também não foi esquecida por Falk que acredita que a motivação da aprendizagem permeia todas as outras categorias.

Falk cita a pesquisa de James Bigley, Daniel Fesenmaier, Mark Lane e Wesley Roehl, realizada no final dos anos 1980 a respeito das motivações de filiação e doações financeiras dos indivíduos associados a vários museus de San Antonio – Texas. O que é interessante nesse estudo para Falk, e que outros não revelam, é que a aprendizagem sempre faz parte da equação. “Para Bigley a aprendizagem nunca está ausente (ao menos para os visitantes mais frequentes), embora ela se manifeste de modo mais pronunciado em alguns visitantes que em outros.” E Falk completa “Alguns vem aprender explicitamente, outros vem aprender implicitamente, mas todos vem aprender!” (FALK, 2009, p. 55-56, tradução nossa)

Resumindo, no processo que vai de conhecimento prévio e motivação à visita em si há um fluxo contínuo de retroalimentação onde uma experiência se soma e reforça a outra. Esse movimento pode ser visualizado, com mais detalhes, no modelo abaixo:

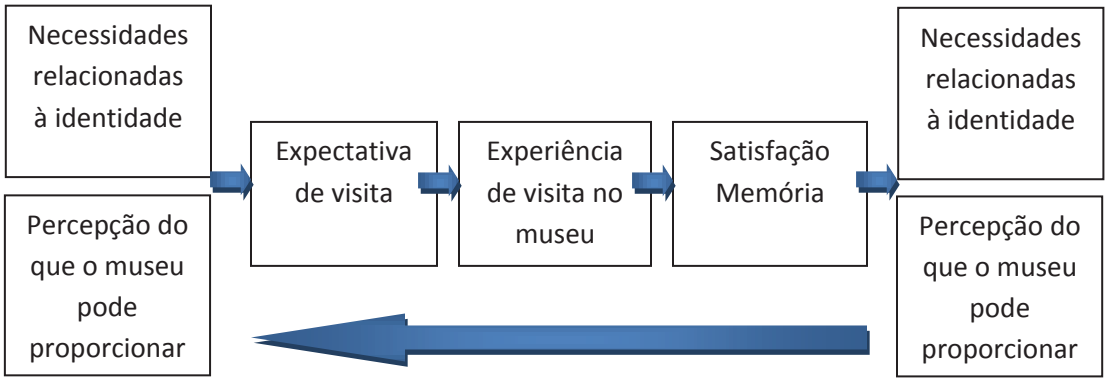


Gráfico 17: Modelo reproduzido com base no diagrama encontrado em FALK, 2009, p. 89 (tradução nossa)

[78] Tradução nossa.

A partir do modelo de Falk e suas falas podemos inferir que a experiência da visita começa muito antes de chegar ao museu, que a percepção da própria identidade como imagem a ser construída/reforçada/percebida junto às concepções que a pessoa tem de museu delineiam as expectativas para a visita. Chegado o momento da visita, quanto maior for a semelhança entre o que se espera encontrar e o que se encontra de fato, maior a chance de satisfação. A memória retida também se relaciona fortemente com o papel desempenhado pelo visitante durante a visita, ela é mais forte quando fatores como escolha, controle e emoção estão envolvidos na experiência. A experiência construída, então traduzida por satisfação e memória, irá alimentar tanto a concepção que a pessoa tinha de museu, quanto a sua própria identidade, podendo reforçar crenças e comportamentos anteriores ou provocar mudanças. Dessa mistura sairão novas motivações e expectativas para visitas futuras.

Para Falk, grande parte dos fatores que influenciam na experiência de visita não são controláveis pelos museus, mas podem ser, em grande parte, previstos. Em geral, a partir das motivações dos visitantes relacionadas à identidade, é possível prever seus modos de interação com o museu, pois visitantes com as mesmas motivações demonstraram ter trajetórias semelhantes. É claro que cada pessoa e cada experiência é única, e nem tudo pode ser previsto. De qualquer forma, Falk sugere que este “é um modelo que poderia permitir aos museus melhorar os serviços prestados aos visitantes” (2009, p. 177, tradução nossa)

Na segunda parte do livro Falk sugere algumas práticas a partir desse modelo, inclusive oferecendo sugestões de como atrair visitantes de cada uma dessas cinco categorias. Para esta pesquisa, no entando, o que se mostrou mais relevante foi esse estudo, e o modelo que dele provém.

Levando em consideração o modelo retroalimentável de Falk fica evidente que, quanto mais um visitante conhece o museu e os benefícios que ele proporciona, mais provável que obtenha satisfação na visita e que esta reforce sua concepção sobre a instituição e sobre o que ele próprio procura (e pode encontrar) ali. Da mesma forma, o papel do museu nessa recepção do visitante (e especialmente do primovisitante) é fundamental já que pode reforçar ou modificar concepções pré-existentes, reforçando o vínculo ou o distanciamento entre ambos.

Mais que isso, dado que a concepção de museu também é passada àqueles que ainda não o conhecem através do boca-a-boca, as impressões que se tem desse espaço podem determinar não apenas a próxima visita daquele que veio ao museu, mas também as de uma rede de pessoas com as quais ele se relaciona. Portanto, sentir-se à vontade dentro do espaço do museu, reconhecer-se, encontrar espaço para desempenhar o papel que considera importante em sua vida naquele momento (seja ele de pai, filho, profissional,

turista, professor, pesquisador, cidadão, entre outros) é fundamental para que as portas dos museus permaneçam abertas aos olhos do público e para que este se sinta convidado a entrar.

O mais significativo, e a essência que se extrai da soma de todos esses autores que falaram sobre público de museu, sobre acesso e não acesso é a relação que estabelecem com a identidade, com o reconhecer-se, enfim, com o pertencimento. Se quando éramos pequenos não podíamos ver, porque não conhecíamos nada, é porque não nos reconhecíamos no museu. Mas se as crianças ainda apontam que os pequenos não devem ir aos museus, somos levados a pensar que talvez seja o próprio museu que ainda não os percebe totalmente como público, que ainda não conseguiu abrir espaço suficiente para seu pertencimento.

Figura 21

3.2 Ações para a Formação de Público em São Paulo

Como vimos no capítulo I e retomamos agora, muito se fala atualmente sobre acesso e formação de público para bens culturais. Toda essa movimentação conceitual acaba levando a uma série de práticas que se apóiam e/ou se justificam por esses conceitos. Ações pequenas dentro de projetos maiores, projetos inteiros sobre o assunto, leis, orientações didáticas, ações pontuais, ações continuadas, ações públicas e ações privadas são exemplos dos diferentes âmbitos e proporções que elas tomam.

A cidade de São Paulo é uma das mais bem servidas em museus e equipamentos culturais em geral no Brasil. Com certeza os aspectos que devem ser levados em consideração aqui são diferentes dos que surgem em uma pequena cidade com poucas ofertas, ou de outras, distantes muitos quilômetros de qualquer tipo de museu. Embora a distribuição dos equipamentos seja muito desigual, como nos informa Botelho (2003), ninguém aqui cresce sem conhecer um museu por não haver nenhum na cidade, como

ocorre em tantos municípios.[79] Por mais distantes que estejam das periferias os museus estão presentes no município e podem ser alcançados através do sistema municipal de transporte.

Ainda assim, o público de museus em São Paulo não é tão amplo, nem tão diversificado quanto gostaríamos que fosse. As ações que buscam ampliar este público têm origens diversas, sendo que cada uma dessas origens tem os seus ideais, interesses e métodos de trabalho, vejamos algumas dessas ações.

3.2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS E PRIVADAS DOS ÚLTIMOS ANOS

3.2.1.1 – Legislação

No capítulo I já abordamos a legislação sobre acesso ao bem cultural. A primeira coisa que se nota é que essa questão começou a aparecer com mais clareza e recorrência somente na década de 1990, embora o patrimônio e sua preservação estivessem cobertos desde a década de 1930.

A Lei Rouanet,[80] assim como suas modificações, foi uma das mais importantes ações governamentais a tratar da questão do acesso. Embora a lei não seja apenas voltada a isso, o fato de tratar da questão junto à questão econômica através do incentivo fiscal levou até a cultura não somente os olhos do governo e dos intelectuais, mas principalmente os olhos dos investidores.

Investir em cultura passou a ser um bom negócio no Brasil. As empresas associam sua marca a algo positivo, aparecem e se fazem de mecenas, ainda que o dinheiro investido seja, na verdade, dinheiro público, pois deixou de ser aplicado em impostos. O governo se abstém de boa parte do trabalho que o investimento direto exigiria, e garante uma boa imagem aos olhos dos empresários e dos profissionais de cultura. A população, em tese, poderia usufruir de espetáculos, exposições, cursos, etc. Mas nem tudo é tão simples.

É preciso considerar os acordos implícitos que são feitos na transferência de boa parte do investimento público em cultura à iniciativa privada. O que é patrocinado, afinal, se quem escolhe são as grandes empresas? Não é coincidência o fato de as capitais e a região sudeste receberem grande parte da verba. Da mesma forma, não é acidental o fato de

[79] O relatório de gestão da Política Nacional de Museus 2003-2010 indicava em 2010 que mais de 20% dos municípios brasileiros já contavam com ao menos uma unidade museológica, o que já é um avanço em relação aos anos anteriores. Ainda assim a imensa maioria dos municípios continuam desprovidos deste equipamento cultural. (BRASIL, 2010)

[80] BRASIL, Lei n.8.313, de 23 de dezembro de 1991.

pequenos museus terem mais dificuldade em conseguir patrocínio que os grandes museus. O empresário precisa, antes de tudo, de visibilidade.

Assim, quem mais tem público (visibilidade) tem mais facilidade em obter verbas e pode investir em projetos que atrairão ainda mais público, enquanto quem não tem muitas vezes não consegue nem arcar com a estrutura básica, o que leva muitas pequenas instituições ao fechamento das portas ou sucateamentos de suas instalações.

Às empresas sempre caberá a preocupação com o próprio lucro, e é por isso que a abstenção dos órgãos governamentais em assuntos como cultura, educação, saúde e transporte é tão perigosa. Passar à iniciativa privada essas decisões é ter certeza de que os interesses econômicos se sobreporão aos sociais. Nos últimos anos houve uma maior preocupação e cuidado com a distribuição dos recursos da lei e melhoras foram registradas nesse sentido, ainda assim essa distribuição continua longe do equilíbrio e as autorizações de captação tem sido assunto de discussões não só políticas e econômicas, mas éticas.

Numa outra vertente, nesse princípio de século XXI, além das reformas da Lei Rouanet, o destaque foi para a Política Nacional de Museus e todas as leis, decretos e documentos relacionados a ela. Mais que a atenção voltada à cultura, nesses últimos anos o setor museológico ganhou especial atenção do governo e como coroação deste processo temos a criação do IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus. O IBRAM nasce do esforço do antigo Departamento de Museus e Centros Culturais do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – DEMU/IPHAN por entender-se que a área dos museus necessitava de um órgão específico.

Com a criação do IBRAM e toda a Política Nacional de Museus, essas instituições recebem uma atenção do governo que nunca haviam recebido antes. O Sistema Brasileiro de Museus (SBM) passou a ser uma ferramenta para acompanhar a realidade dos museus em todo Brasil, quem são, quantos são, onde estão e quem os visita. Embora dos 3025 museus[81] cadastrados pelo sistema no país apenas 28 tenham gestão federal[82], a ideia do instituto é atuar junto às instituições museológicas brasileiras em geral, independente de suas gestões.

É através do SBM, por exemplo, que podemos confirmar como a situação do município de São Paulo é privilegiada no que diz respeito à quantidade de museus. Só aqui são 133 museus e instituições culturais que apresentam exposições[83]. Sem dúvida o número de possibilidades abertas à população é bem grande, embora muitas vezes não sejam percebidas como tal.

---

[81] Informação apresentada no relatório de gestão da Política Nacional de Museus 2003-2010
[82] Lei 11.906, de 20 de janeiro de 2009. Da criação do Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM
[83] Informação do Cadastro Nacional de Museus – 12 de março de 2011

Comparando o estado de São Paulo aos demais, percebe-se também a maior influência da iniciativa privada e da política liberal nas formas de gestão de seus museus. É revelador o fato, por exemplo, de que entre todos os museus do estado, apenas um seja vinculado ao governo federal. Uma pesquisa mais aprofundada precisaria ser feita para compreender as questões históricas e políticas que delinearam esse perfil. De qualquer forma poderíamos apontar ao menos a grande onda das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIPs e das terceirizações que vem tomando conta do cenário cultural de São Paulo, marca das diferenças de gestão entre o governo do estado e o governo federal na última década.

Essa dicotomia gera um desencontro de prioridades entre os âmbitos estadual e federal. O estado de São Paulo tem buscado seus próprios meios de financiar e gerir seu patrimônio cultural, de forma que hoje a iniciativa privada tem grande participação nas instituições do estado. Esse modo de gestão se reflete na desarticulação entre estado e políticas nacionais, assim, aqui as ações voltadas para a ampliação do acesso ao patrimônio cultural tornam-se mais e mais dependentes das questões de mercado. Em São Paulo, apesar de toda a movimentação gerada pela Política Nacional de Museus, muitas das ações dos museus para formação e fidelização de público servem, antes, à justificação dos patrocínios recebidos do que à própria característica social desse acesso.

3.2.1.2 – Algumas Ações em museus

Os museus também têm investido seu tempo e profissionais em ações que objetivam a formação de público e acessibilidade. Essas ações não costumam ter uma grande amplitude, são ações pontuais ou continuadas e tem como meta a formação de público para o próprio museu. Ainda assim, algumas se destacam pelos meios diferenciados de chegar ao potencial visitante.

Na introdução desta dissertação vimos o exemplo do MAC, durante a gestão de Ana Mae Barbosa e as ações como “Arte e Minoria” e “Estética das Massas”. Como vimos essas ações ressaltam a questão do pertencimento colocando como fator primordial que o público se reconheça no museu, para reconhecê-lo como espaço possível.

Continuando com o MAC, o atual diretor do museu Prof. Tadeu Chiarelli invoca o antigo diretor Prof. Walter Zanini para falar da importância de manter em exposição as principais obras do acervo e sobre a relação da política de exposições previstas para o novo espaço do museu[84] e a formação de público:

[84] Está prevista a mudança do MAC para o antigo prédio do Detran próximo ao parque do Ibirapuera desde 2007,mas já foi adiada algumas vezes. A última previsão foi a de que a mudança ocorrerá no segundo semestre de 2011. (Jornal do Campus, Edição 364, abril de 2011. Matéria de Aline Senzi e

> Nos anos 1970, quando fui aluno de Walter Zanini, ele falava: "Todo cidadão de São Paulo tem o direito de entrar na Pinacoteca do Estado para ver o Caipira Picando Fumo [pintura de Almeida Júnior, de 1893] quando quiser, pois é um patrimônio público". O único autorretrato que Modigliani pintou é do MAC. Sei que há muitos cidadãos que adoram essa obra e a veem pouco. Quero voltar a fazer o que Zanini fazia na direção do MAC: o quadro do Modigliani tem de estar à disposição para que as pessoas o vejam quantas vezes desejarem. O museu tem de cumprir a função de devolver ao público o que é público. No tocante às exposições temporárias, elas não terão menos que seis meses. Não acredito que se consiga fazer um bom trabalho de formação de público em exposições que duram 40 dias. Como é um museu universitário, o foco na formação do público é visceral. A instituição não tem necessidade de acelerar exposições, não faz parte de seu perfil. Portanto, pode trabalhar a potencialidade das obras. Não vou expor um artista porque tenho espaço, mas, sim, aquele que o conselho do museu considerar importante, sobretudo, ao acervo. (CHIARELLI, 2011)

Sobre as necessidades de calendário e a questão de perfil sobre a qual comenta Chiarelli podemos relacionar as questões de gestão e da interferência da iniciativa privada das quais já falamos. O MAC, por ser um museu universitário, tem outro perfil, e o compromisso com a pesquisa é um dos fatores principais.

Sem dúvida a exposição de uma parte maior do acervo será um modo de ampliar o acesso do público às obras do museu, porém é uma ação direcionada a um público já cativo. Um dos fatores mais relevantes para o acesso a este patrimônio, no entanto, é a aproximação do museu com o parque, também citada por Chiarelli. A ideia de “integrar ao máximo o MAC ao Ibirapuera” pode ajudar numa aproximação com a população, já que este parque é muito visitado, principalmente aos finais de semana. Se ainda forem empreendidas ações como as da época de Ana Mae Barbosa na cidade universitária, convidando as pessoas a entrar, a passarela entre parque e museu poderá configurar também nos trajetos daqueles que passam seu tempo livre no Ibirapuera, levando mais pessoas ao museu.

Outro fator interessante que tenho percebido é que as áreas educativas dos museus têm procurado o contato com as escolas, percebidas como potenciais formadoras de público de instituições culturais. Os próprios cursos para professores, além de trabalhar assuntos que contribuirão com as práticas pedagógicas, também são uma forma de aproximação com este público que, pela natureza de sua profissão, é multiplicador. As crianças que participaram da pesquisa citaram, em vários momentos, os professores entre suas referências sobre museus, o que confirma isso.

As questões materiais como gratuidade de ingressos e, em alguns casos, até de transporte, tem sido foco de um número cada vez maior de instituições. Outra tendência interessante que mostra como a instituição cultural percebe o acesso oferecido é o fato de alguns museus terem começado a estender seus horários para o período noturno, mesmo

---

Bruno Machado. Disponível em: http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2010/04/imprevistos-adiam-mudanca-do-mac/ Acesso em 13 mai 2011)

quando isso ocorre apenas uma vez por semana. É o museu percebendo o trabalhador como público possível. Os museus da Língua Portuguesa e MASP são dois exemplos. Já nos centros culturais, tanto públicos quanto de empresas essa ação é comum e faz parte de seu escopo diversificado de atividades.

Embora esse investimento em questões materiais não seja suficiente para ampliar o acesso da população aos museus[85], ao trabalharem-se certos impedimentos concretos como ingressos, transporte e horários, colabora-se para tal. Outra frente na qual diversos museus têm atuado são os programas de acessibilidade voltados para públicos portadores de deficiência. Nesse sentido podemos citar o trabalho da Pinacoteca, Museu Afro Brasil, MAM e Centro Cultural São Paulo, entre outros.

O Projeto Dengo, desenvolvido no Museu da Língua Portuguesa desde 2009 busca levar o museu a pessoas que não podem chegar até ele. Primeiramente atuou junto ao GRAACC – Grupo de Apoio ao Adolescente e Criança com Câncer, hoje atua junto ao Hospital das Clínicas, Santa Casa e Hospital Santa Marcelina. De acordo com notícia divulgada no site do museu "jovens educadores do museu visitam, todas as segundas-feiras, as instituições atendidas e durante duas horas apresentam o museu ao público", pelas características do projeto e público atendido, o atendimento normalmente é individualizado.[86]

Porém, de todas as ações empreendidas por museus e seus serviços educativos para ampliar o acesso a essas instituições, destaca-se o Programa de Inclusão Sóciocultural (PISC) da Pinacoteca do Estado. O programa nasceu na percepção de uma população de entorno que não conhecia o museu, mesmo frequentando a região e que pôde ser constatada através da pesquisa Expectativas e Percepções em relação à Pinacoteca 2007: Pesquisa de Público de Entorno (PINACOTECA, 2007). Segundo o site da Pinacoteca

> os objetivos do Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca estão voltados a desenvolver ações educativas a partir das obras do acervo, promover a qualidade da experiência do público no contato com as obras, garantir a ampla acessibilidade ao museu, além de incluir aquelas pessoas que habitualmente não são freqüentadoras, e incentivá-las à visitação. O Programa de Inclusão Sociocultural do Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca, que visa promover o acesso qualificado aos bens culturais presentes no museu a grupos em situação de vulnerabilidade social, com pouco ou nenhum contato com instituições oficiais da cultura (...) busca contribuir para a promoção de mudanças qualitativas no cotidiano desses grupos e ainda para a formação de novos públicos de museus. Os principais objetivos do Programa de Inclusão Sociocultural são a ampliação do repertório e da noção de pertencimento cultural dos indivíduos, o desenvolvimento de sua percepção estética – subsídio para suas criações e para o fortalecimento de sua capacidade crítica –, a

[85] Como já nos disse Botelho (2003 e 2004)
[86] Disponível em: http://www.museulinguaportuguesa.org.br/noticias_interna.php?id_noticia=102 Acesso em 09/05/2011

> promoção de oportunidades de diálogo que estabeleçam a autoconfiança nos participantes e a aquisição e o manejo de conhecimentos e habilidades cognitivos, emocionais ou vivenciais. (PINACOTECA – Ação Educativa, site do museu, grifos meus)

O mais interessante dessa iniciativa é a busca por públicos que habitualmente não costumam visitar museus e a valorização da população da região e suas diversas comunidades apresentando a esses grupos o espaço do museu, um espaço próximo que podem, a partir de então, perceber como aberto, possível, interessante. Os trechos que grifei acima representam para mim o destaque que esse programa possui na questão do acesso ao bem cultural por procurar um público normalmente excluído, por trabalhar com a noção de pertencimento (e, por consequência, cidadania) e por perceber de outra forma a possibilidade de formação de públicos para museus e instituições culturais. As ações acontecem com atividades na Pinacoteca e nas próprias instituições, há também um projeto de formação de educadores sociais e a produção de um material de apoio que fortalecem esses novos vínculos que vão sendo criados.

3.2.1.3. Algumas Ações Governamentais

Estado e Prefeitura também têm atuado em algumas frentes com relação à formação de públicos para atividades culturais. Essas ações podem estar relacionadas ao público em geral ou a públicos específicos como o escolar ou pessoas com deficiência. Trabalham para a viabilização do acesso de diferentes formas, aumentando a oferta, trabalhando com incentivos fiscais ou ainda atuando nas comunidades. Vejamos alguns exemplos.

No âmbito municipal podemos citar os exemplos do Arte Inclui e da Virada Cultural. O Arte Inclui visava a "contemplar pessoas com deficiência e mobilidade reduzida interessadas em participar do cenário cultural da cidade de São Paulo, consumindo ou produzindo cultura."[87]. O programa atuou tanto na formação de público, no apoio a projetos específicos para pessoas com deficiência e na formação profissional para o mercado cultural. Para dar viabilidade ao projeto a prefeitura se associou a diversas instituições e empresas:

> Visando gerar condições de acesso mais inclusivas para este público, o projeto Arte Inclui conta com a participação de instituições culturais, artistas, da população em geral, além de instituições que tenham trabalhos na área cultural e/ou artistas com deficiência ou mobilidade reduzida autônomos. Por esse projeto já foram feitas parcerias com várias instituições públicas e privadas, dentre eles, a Secretaria Municipal de Cultura, por meio do Centro Cultural São Paulo e Theatro Municipal; Pinacoteca do Estado de São

[87] ARTE INCLUI. In: Prefeitura do Município de São Paulo. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/pessoa_com_deficiencia/programas_e_servicos/cultura/index.php?p=12361 Acesso em 31/03/2011

> Paulo, Museu Paulista, Instituto Itaú Cultural e Centro Cultural Banco do Brasil. Foi aprovado pelo FUMCAD (Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente) que possibilita o benefício da renúncia fiscal para as empresas participantes. [88]

De acordo com a notícia publicada no site da prefeitura, o projeto atendeu, de 2005 a 2008 um total de 6.500 pessoas. Depois o projeto foi interrompido para reestruturação. Atualmente a prefeitura prepara um novo projeto intitulado "Sem Barreiras na Cultura". Este prevê a "orientação e sensibilização sobre a cultura de acessibilidade aplicada aos espaços culturais da Cidade de São Paulo." Tratando de acessibilidade arquitetônica, comunicação e promoção de atividades inclusivas em espaços culturais.[89]

Já a Virada Cultural é uma ação que visa a todas as camadas da população e diversas modalidades de atividades culturais. Além das atividades que acontecem nos museus, há destaque para as variadas atrações musicais, pistas de dança e espetáculos de teatro. O evento acontece desde 2005 na capital do estado e compreende 24 horas de atividades ininterruptas. Os espaços centrais são valorizados, o que contribui para o reconhecimento da população do centro como espaço público participativo. Ainda assim, diversas atrações acontecem nos Centros Educacionais Unificados - CEUs e nas unidades do Serviço Social do Comércio - SESC, nas periferias.

No ano de 2010 a estimativa de público foi de quatro milhões de pessoas[90]. Com a grande repercussão na capital logo o interior também se interessou pelo formato e o Estado começou a oferecer a Virada Paulista, versão semelhante que ocorre nas cidades do interior.

A maior relevância da Virada Cultural, a meu ver, é a diversidade tanto de atrações quanto de público. É um evento para o qual as pessoas de fato se sentem convidadas e participam. Talvez a sua ligação com os espaços públicos da cidade promovam essa aproximação, talvez seja efeito da mídia massiva, talvez seja o valor que se dá ao evento como um todo que desperta na população o desejo de participar, de alguma forma, do que se promove.

Passando ao âmbito estadual, podemos citar o Programa de Ação Cultural - ProAC e o exemplo de um recente edital deste programa voltado especialmente para a questão do acesso à cultura e também o Programa Cultura é Currículo, este último desenvolvido junto às escolas estaduais.

---

[88] Idem

[89] Informação concedida por e-mail e telefone no dia 25 de maio de 2011 por estagiária da SMPED – Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência e Mobilidade Reduzida.

[90] Notícia publicada em 17 de abril de 2011. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/cultura/mat/2011/04/17/prefeitura-estima-em-mais-de-4-milhoes-publico-da-virada-cultural-em-sp-924262031.asp> Acesso em 13 mai 2011.

O ProAC foi estabelecido pela Lei 12.268 de 20 de fevereiro de 2006 e tem como objetivos

> I - Apoiar e patrocinar a renovação, o intercâmbio, a divulgação e a produção artística e cultural no Estado;
> II - Preservar e difundir o patrimônio cultural material e imaterial do Estado;
> III - Apoiar pesquisas e projetos de formação cultural, bem como a diversidade cultural;
> IV - Apoiar e patrocinar a preservação e a expansão dos espaços de circulação da produção cultural.
> (Art. 2, I – IV)

O programa atua tanto através de editais e concursos utilizando o orçamento proveniente da Secretaria de Estado da Cultura quanto do sistema de renúncia fiscal. Em 2010 publicou-se um edital para "Seleção de 14 (catorze) projetos" que contemplassem a "promoção do acesso à cultura, da difusão cultural e da formação de público no Estado de São Paulo."[91] Sendo ainda definido pelo edital que:

> a) Projetos de promoção do acesso à cultura são aqueles que possibilitam a população entrar em contato com a produção cultural, tais como: mostras e festivais de artes, eventos multiculturais e outros. Os projetos deverão focar o acesso ao produto cultural e NÃO a produção do bem cultural. As atividades propostas deverão ser gratuitas;
> b) Projetos de promoção da difusão cultural são aqueles que visam distribuir um projeto cultural, de forma que o mesmo possa ser visto por um número significativo de pessoas, tais como: circulação de um espetáculo de teatro, de dança, de circo e/ou de música, entre outros. Os projetos deverão focar o acesso ao produto cultural e NÃO a produção do bem cultural. As atividades propostas deverão ser gratuitas;
> c) Projetos de promoção da formação de público são aqueles que além de oferecer ao público o acesso gratuito à cultura, também possibilitam um aprendizado acerca do tema ou área, tais como: eventos seguidos de debate ou atividade de formação, ciclos organizados por tema, entre outros. Os projetos deverão focar o acesso ao produto cultural e NÃO a produção do bem cultural. As atividades propostas deverão ser gratuitas

Esse edital atua diretamente na questão do acesso, uma vez que o prioriza ante a própria produção. Seus objetos são o acesso, a difusão cultural e a formação de público. Esta frente está em consonância com um grande projeto da Secretaria de Estado da Educação junto à Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE: o *Programa Cultura é Currículo*. Este também trabalha prioritariamente a cultura e a formação de público, mas dessa vez através do viés educacional.

Após termos passado rapidamente por diversas ações desenvolvidas por museus e instâncias governamentais de modo a trazer um pequeno panorama das ações sobre o assunto, a reflexão sobre o *Programa Cultura é Currículo* que se apresenta a seguir serve como a exemplificação de uma grande ação de acesso empreendida pelo governo estadual

[91] GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO – SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA - EDITAL ProAC Nº 22 de 10 de setembro a 27 de outubro de 2010

nos últimos anos. Como ela diz respeito diretamente aos museus e à formação de público optei por trazê-la separadamente e com uma análise um pouco mais aprofundada.

3.2.2 UMA EXPERIÊNCIA RECENTE EM SÃO PAULO: REFLEXÕES A RESPEITO DO PROGRAMA CULTURA É CURRÍCULO[92].

A partir de toda movimentação legal e conceitual a respeito da importância da democratização do acesso aos bens culturais que vem acontecendo nas últimas décadas (sobre as quais discorri brevemente no primeiro capítulo), vimos aparecer ações, tanto as oriundas do governo quanto as das instituições, que não são surpresa, de fato. Nesse contexto, iniciou-se no ano de 2008 uma grande ação governamental no Estado de São Paulo com objetivo direto de proporcionar ao público da rede estadual de educação a oportunidade de visitar instituições culturais diversas e assistir a eventos da mesma natureza. Essa ação é o Programa Cultura é Currículo.

Ouvi falar pela primeira vez do Programa Cultura é Currículo em uma das reuniões mensais do Grupo de Estudos Educativos em Rede, do qual participo e sobre o qual já comentei anteriormente. De uma hora para a outra, o assunto do Programa Cultura é Currículo tomou nossas reuniões, como o maior acontecimento do momento para todas, ou quase todas as instituições ali presentes. Os educadores estavam alvoroçados com a possibilidade de receber um número tão grande e homogêneo de alunos da rede estadual. Digo homogêneo, pois cada instituição trabalharia com uma ou duas séries apenas, de acordo com a programação realizada pela própria Secretaria de Estado da Educação. Porém uma das coisas que mais preocupava os educadores de museu era o modo como suas instituições seriam vinculadas na mídia e, principalmente, no imaginário de alunos e professores.

Para cada instituição participante, a FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação) responsável pela administração do projeto, gravara ou gravaria um vídeo, como forma de divulgar o programa e instigar os professores às visitas. Esse assunto foi muito discutido em uma de nossas reuniões, pois os profissionais que ali estavam temiam que esses vídeos pudessem reforçar uma imagem reduzida e errada das instituições, imagens essas contra as quais os próprios museus tentavam lutar, por já estarem instituídas no imaginário popular.

Para mim, saber sobre a existência desse programa causou surpresa e admiração. Uma certa admiração pelo menos num primeiro momento, pela iniciativa do governo, a qual

[92] Embora a FDE tenha trabalhado anteriormente com outros projetos que envolviam museus e educação em São Paulo, este texto refere-se apenas ao Programa Cultura é Currículo, iniciado em 2008.

eu ainda conhecia tão pouco, mas percebia como de grande importância para a cultura e educação na cidade de São Paulo.

Já que nesta pesquisa investigo as relações entre infância e museus na capital paulista com o objetivo de refletir sobre a formação de público para essas instituições, interessa-me conhecer exemplos de iniciativas que busquem ampliar o acesso ao patrimônio cultural em nosso país. Por esse motivo, vi como fundamental para minha pesquisa abordar o Programa Cultura é Currículo da Secretaria Estadual da Educação como a maior iniciativa governamental de formação de público da atualidade em nosso Estado.

O texto a seguir foi construído a partir dos documentos oficiais sobre o Programa; dados quantitativos obtidos através do site da Secretaria da Educação e da Revista SP Notícias com os resultados até 2009, quando o primeiro levantamento foi feito; e depoimentos de alguns educadores de museus e professores da rede estadual que tiveram contato com o mesmo.

Em seguida inseri informações fornecidas pela própria FDE em entrevista em 2011, e mais alguns depoimentos de professores e educadores, coletados nesse mesmo ano e que visam pontuar as mudanças divulgadas e percebidas desde então. Devo alertar que não é pretensão deste texto apresentar uma pesquisa consolidada sobre o tema ou uma avaliação que abarque todos os pontos relevantes do mesmo, para isso seria necessário um trabalho mais longo e minucioso, e que não é o foco desta pesquisa.

Pretendo apenas traçar reflexões a partir de alguns depoimentos e leituras e chamar a atenção para os pontos que julgo relevantes. Esses pontos não são os únicos e talvez nem sejam os mais importantes, mas acredito que possam contribuir para a percepção do desenvolvimento do projeto, como exemplo de ação que busca conectar educação e cultura, pensando em museus, crianças, formação de público e ampliação do acesso aos bens culturais.

3.2.2.1 O Programa segundo os documentos oficiais

> O Programa Cultura é Currículo integra o conjunto de ações definidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para concretização da sua política educacional, visando propiciar melhor qualidade de ensino da escola pública estadual, seja no sentido de atender aos desafios do mundo moderno, como em relação à função de transmissão do saber, para inserção social de seus alunos.

Essa é a primeira frase que encontramos ao procurar, no site oficial do programa, por informações a seu respeito. Num primeiro momento a FDE e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo relacionam o programa à política educacional do Estado, como parte integrada de suas ações. A partir daí estabelece seus objetivos básicos:

> **-** Democratizar o acesso de professores e alunos da rede pública estadual a equipamentos, bens e produções culturais que constituem patrimônio cultural da sociedade, tendo em vista uma formação plural e a inserção social.
>
> **-** Fortalecer o ensino por meio de novas formas e possibilidades de desenvolvimento dos conteúdos curriculares em articulação com produções socioculturais e fenômenos naturais, diversificando-se as situações de aprendizagens.
>
> **-** Estimular e desenvolver a aprendizagem por intermédio de interações significativas do aluno com o objeto de estudo/conhecimento de disciplinas, reforçando-se o caráter investigativo da experiência curricular.

Para isso apresenta três projetos: "Escola em Cena" que visa levar os alunos a apresentações de teatro e dança, trabalhando assim com sua estética e experiência específicas, "O Cinema vai à Escola" que pretende levar o cinema e as discussões enraizadas em uma seleção específica de filmes aos alunos do ensino médio, e por fim o projeto "Lugares de Aprender: a Escola sai da Escola" sobre o qual falaremos mais neste trabalho e que, segundo o site do programa:

> tem como objetivo promover o acesso de professores e alunos da rede pública estadual paulista de ensino a museus, centros, institutos de arte e cultura e a parques, como atividade articulada ao desenvolvimento do currículo.

Ora, quando se fala em "democratizar" ou "promover" o acesso desses professores e alunos aos equipamentos culturais que a nossa cidade apresenta, falamos também em um processo de formação de público para esses espaços. Embora a expressão "formação de público" seja mais utilizada no âmbito das instituições culturais podemos dizer que "formação de público" e "democratização do acesso" são duas faces da mesma moeda, vista por aqueles que estão do lado de dentro dos museus ou pelos que estão do lado de fora, ainda que transitem pelos dois espaços.[93]

De qualquer forma, como vimos, esse é um processo muito discutido na atualidade. Busca-se hoje proporcionar o acesso a esses bens a todas as parcelas da população, oferecendo-lhes condições para desenvolver o sentimento de pertencimento em relação à produção cultural da cidade em que vivem, seus espaços de lazer, seu patrimônio e sua história. Esse pensamento pode ser reforçado pelos textos do próprio site oficial do

[93] Geralmente a bandeira da democratização do acesso aos bens culturais é levada por pessoas que frequentam estes bens e, por isso mesmo, conhecem seus benefícios. Por isso digo pessoas que transitam pelos dois espaços, ou seja: não trabalham nos museus necessariamente, mas os conhecem bem.

programa que percebe alunos e professores da rede estadual de ensino como não participantes da cultura oficial e justifica sua ação da seguinte forma:

> O Estado de São Paulo, em especial sua capital, oferece uma infinidade de opções culturais à população. Contudo, grande parte dos alunos da escola pública não tem acesso a elas e, muitas vezes, até desconhecem sua existência.
> Por ser a cultura parte do patrimônio das sociedades, é função da escola fazer com que seus alunos reconheçam esses locais, como também que a eles tenham acesso. Dessa forma, tendo em vista uma formação plural, este projeto oferece oportunidades para que alunos e professores da rede pública usufruam os equipamentos culturais disponíveis na cidade de São Paulo.

O projeto "A Escola sai da Escola: lugares de aprender" também traz ao professor uma série de publicações, com o objetivo de auxiliar no entendimento do projeto e servir de apoio ao planejamento e execução das visitas, preparação dos alunos e trabalho em sala de aula. A publicação principal "Horizontes Culturais: Lugares de Aprender" traz a apresentação do projeto; dicas e orientações aos professores que vão desde avisar os pais sobre a visita até pesquisar e conhecer o local da visita antes de levar os alunos e discutir com eles previamente o trabalho a ser realizado; três textos que convidam à reflexão sobre nossa prática educativa e uma lista com museus, instituições culturais, parques e espaços da cidade, com pequenos textos explicativos sobre eles, não havendo a pretensão de abarcar todos os espaços da cidade (por se tratar de assunto muito amplo) e apresentando espaços que nem sempre são os que estão vinculados ao projeto. Acompanhando a publicação mestra estão as publicações específicas "Subsídios para o desenvolvimento de Projetos Didáticos" que são divididas por séries e eixos temáticos, assim como trabalho proposto pelo programa:

- 1ª e 2ª séries[94] do Ensino Fundamental – Os seres vivos diante das estrelas
- 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental – Heranças Culturais
- 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental – Espaços, Tempos e Obras
- 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental – Patrimônio, Expressões e Produções
- 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio – Séculos, Contextos e Transformações

Essas publicações trazem, cada uma, duas ou três opções de projetos a serem seguidos pelo professor. A descrição da proposta de trabalho é bem detalhada, propondo desde maneiras para instigar a curiosidade dos alunos até os exercícios de pesquisa e

[94] Com o Ensino Fundamental de nove anos, implantado definitivamente após o início do Programa Cultura é Currículo, os 1º anos (com alunos de seis anos) foram incorporados ao primeiro grupo, junto às 1ª e 2ª séries.

elaboração do produto final. O material é ricamente ilustrado e contém espaço para as anotações do professor. Em relação às visitas às instituições apresentam-se três opções de trabalho: com a visita sendo realizada na etapa inicial do projeto, durante o mesmo ou ao final do processo e como cada uma delas pode ser trabalhada pela turma tornando-se uma experiência rica independente da data em que ocorre.

Os temas propostos a partir da 7ªsérie (8º ano) são de caráter mais genérico, não abordando uma ou outra face do conhecimento, mas aprofundando-se na proposta de inserir os alunos no ambiente museológico, fazendo com que entendam a organização e origem dessas instituições, suas particularidades e potencialidades e preparando-os para usar esses espaços de maneira espontânea no futuro.

> O assunto é da maior pertinência por possibilitar que jovens de 7a e 8a séries tenham a possibilidade de visitar museus nos quais estão abrigados exemplos do patrimônio artístico brasileiro, garantindo-lhes acesso para que possam utilizar os espaços culturais da cidade com autonomia. (São Paulo, Fascículo 4, 2008)

Nessa fase os conteúdos também propõem abordagens variadas por diferentes disciplinas, incentivando a execução de um projeto interdisciplinar.

A partir da leitura dessas publicações podemos notar que é esperada do professor uma atitude ativa, de pesquisa constante, busca por elementos físicos e textuais que possam enriquecer as discussões em sala, organização e registro de cada etapa do processo, diálogo com os alunos, e estado de alerta constante para não deixar as visitas caírem no vazio de simples dia de passeio, sem um projeto pedagógico que as sustente. São esperados ainda os seguintes resultados, pelos quais podemos notar a profundidade da expectativa:

> •Dinamização do trabalho docente com a realização de projetos didáticos correlacionados ao currículo escolar e às experiências desenvolvidas nas instituições e espaços culturais.
> •Ampliação e aprofundamento da aprendizagem dos alunos pela apropriação de conteúdos de disciplinas das áreas científicas, de arte e de comunicação linguística, proporcionados nas visitas às instituições culturais.
> • Ampliação do universo cultural de alunos e professores.
> • Valorização do patrimônio cultural da cidade.
> •Compreensão e respeito às diferenças culturais de grupos e povos.
> •Formação de público de visitação a instituições e espaços culturais, decorrente do desenvolvimento do interesse de alunos e professores pela apropriação de bens culturais.

O material oferecido subsidia o trabalho do professor oferecendo o passo a passo de cada projeto, porém, não o isenta do labor diário, assim como não prevê em seu conteúdo como lidar com os problemas socioeconômicos e culturais tão comuns à rede pública educacional e que com certeza interferirão no dia-a-dia dos projetos. Falarei mais a esse respeito mais adiante.

Além das publicações impressas e que estão disponíveis no site, também foram realizados vídeos informativos sobre as instituições parceiras. No ano de 2009 participaram do Projeto "Lugares de Aprender: A Escola sai da Escola" 48 instituições da capital e 44 no interior do estado, em 2010 esses números foram ampliados ultrapassando o total de 130 instituições. A escolha da instituição a ser visitada pelo professor a princípio seria feita com base no eixo temático determinado para a etapa de ensino e pela localização geográfica da escola (no caso das escolas localizadas no interior), assim a maioria das instituições atendia apenas um ou dois grupos temáticos, definidos pela FDE com base no programa curricular das séries. Nos últimos anos houve uma abertura em relação a esses eixos bastante positiva. Enquanto no interior, pela escassez de instituições, cada uma já atendia diversos grupos temáticos, o que dava maior maleabilidade ao projeto, em 2011 muito disso foi estendido às instituições da capital, passando o eixo temático a ser mais um orientador que um determinante.

3.2.2.2 O dia-a-dia do projeto: números e declarações

O Programa Cultura é Currículo começou a funcionar no ano de 2008 com as escolas da capital. Em 2009 foi estendido ao interior do estado. Segundo a revista SP Notícias do Governo do Estado (edição concluída em abril de 2009), estava previsto para aquele ano a participação de 61 diretorias de ensino com atendimento a 424 mil alunos[95] no Projeto Lugares de Aprender que atendeu em 2008 a 160 mil estudantes da rede estadual.

De acordo com a Central de Atendimento da Secretaria de Estado da Educação, a rede estadual de ensino de São Paulo contava na mesma época (dados de 2009) com 91 diretorias de ensino e 5632 escolas o que corresponde a cerca de 5 milhões de alunos. Embora a iniciativa de estender o acesso ao patrimônio cultural seja profundamente relevante e mereça destaque como sendo a maior iniciativa do gênero no estado, não podemos esquecer que a grande maioria dos alunos e professores ainda estava fora do Projeto. Dessa forma, transparecia certa "inverdade" na declaração do Secretário da Educação da época Paulo Renato Souza, ao dizer, em 2009:

> O Cultura é Currículo é um programa pioneiro na rede de ensino de São Paulo, pois possibilita que os 5 milhões de alunos tenham acesso a instituições culturais, amplia os conhecimentos, desperta interesse e agrega valores à vida de crianças e jovens de todas as regiões do Estado. E acesso à cultura é primordial para a formação de cidadão. (...) Para 2010, pretendemos ampliar o programa – e já estamos fazendo o estudo para viabilizar essa ideia. (Revista SP Notícias. ano 1, n. 10, p.29, 2009)

[95] Este número nem chegou a ser atingido. Em 2009 o Projeto Lugares de Aprender atendeu cerca de 259 mil alunos, um número ampliado em relação a 2008, mas menor que a expectativa para o ano.

Ora, se no ano de 2009, menos de dez por cento dos alunos da rede tiveram a possibilidade participar do Projeto Lugares de Aprender e cerca de vinte por cento participaram do programa Cultura é Currículo como um todo, seria muito mais correto que o governo se referisse ao mesmo como um projeto piloto, ainda no início de suas atividades, ainda que demonstrasse a intenção, como foi feito, de ampliá-lo com o tempo. Seria mais transparente e honesto também, já que na época o programa não possibilitava que os cinco milhões de alunos tivessem acesso às instituições culturais.

Ao conversar com alguns professores da rede na época essa questão ficou muito evidente tanto por ter encontrado vários professores, mesmo de Artes, que não conheciam o Projeto quanto pelos depoimentos daqueles que foram contemplados e que queixaram-se de que as vagas oferecidas eram insuficientes:

"A minha escola possui 39 salas de aula entre Ensino Fundamental e Ensino Médio, manhã, tarde e noite e somente 1 sala foi escolhida (...) Os demais alunos (tenho cerca de 1.500 e apenas 40 são os contemplados) ficam ver navios... Reclamam que não saem da escola para nada, não há uma aula externa durante o ano todo, uma vez que só podemos sair fora do horário de aula, (que venhamos e convenhamos, fica difícil)." (Professora A - 2009)

"Teoricamente esse projeto visa atender os alunos das escolas estaduais em situações de aprendizagem em espaços de educação não-formal. A escola estadual no qual eu leciono foi contemplada somente duas vezes durante o processo de seleção das escolas. No ano de 2008 fomos anunciados que visitaríamos o Instituto Tomie Othake e que tínhamos o direito de levar oitenta alunos, ou seja, duas turmas." (Professora B- 2009)

Era, portanto fundamental que o projeto fosse ampliado. Para isso, além da questão de verba (o orçamento de 2009 foi de cerca de 12 milhões de reais, a maior parte utilizada para o pagamento do transporte), seria preciso estender às parcerias a outras instituições, já que cada uma possui quadro funcional e possibilidade de vagas limitados.

Em 2011 retomei o contato com os dados do projeto para saber se a ampliação desejada havia acontecido. Também conversei com alguns professores para saber como percebiam o projeto agora. Segundo entrevista concedida por Devanil Aparecido Tozzi da FDE no primeiro semestre de 2011 o número de atendimentos do projeto de fato foi ampliado, embora não atinja ainda o total de alunos da rede. Abaixo podemos ver uma tabela com os números do Programa nos primeiros três anos:

Atendimento dos últimos três anos			
	2008	2009	2010
Lugares de Aprender	160 mil alunos	259 mil alunos	693 mil alunos
Escola em Cena	18 mil alunos	51 mil alunos	105 mil alunos
O cinema vai à escola	1,8 milhão de alunos		1,8 milhão de alunos

Tabela 3 - Informações obtidas através do FDE RELATÓRIO DE ATIVIDADES 2007/2010[96]

Em 2011, conversando com alguns professores, o desconhecimento do projeto e a baixa oferta de vagas para os alunos voltaram a ser comentados. Embora o número de instituições parceiras e alunos contemplados tenha sido ampliado, o total atingido ainda é pequeno para ser percebido por muitos professores. A queixa de ter que escolher uma turma entre várias permanece.

Outro aspecto questionável, e um dos mais delicados do projeto, foi a divisão das instituições culturais por série de acordo com os eixos temáticos estabelecidos pela Secretaria da Educação. Cada instituição cultural atendia a um período específico da escolaridade, normalmente composto por duas séries do Ensino Fundamental ou pelo Ensino Médio. Cada turma de alunos de determinada série tinha, portanto, um número bastante limitado de opções para realizar a visita.

Entendo que a divisão por eixos temáticos foi pensada com uma boa intenção, de organizar o projeto e na expectativa de, ao trazer assuntos melhor delimitados, conseguir fornecer maior apoio didático ao professor através de um material melhor elaborado. Porém, há de se pensar onde ficava a autonomia do professor para escolher o assunto que pretendesse explorar com suas turmas. Onde estava a autonomia da escola para definir seus projetos pedagógicos que, nesse caso, além de ficarem sujeitos às poucas ofertas de vagas, ainda precisavam ficar restritos a este ou aquele tema? Perguntava-me por que, por exemplo, alunos de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental da capital não podiam visitar um museu de arte em vez de uma instituição de educação ambiental ou ciência.

É necessário pensar também no professorado que queremos para nossas escolas e quais as posturas que são paralelamente instigadas com propostas de trabalho mastigadas a ponto do passo a passo e restrições pedagógicas sobrepostas aos já tão comuns limites geográficos e financeiros. Se tivermos em nosso quadro docente, como temos, tanto professores super preparados e pró-ativos quanto professores despreparados e

[96] SÃO PAULO, Governo do Estado de - Secretaria da Educação Fundação para o desenvolvimento da educação. São Paulo, 2010.

desmotivados com o magistério, fica evidente que um formato de projeto tão fechado, ao mesmo tempo em que corta possibilidades e diminui a riqueza do trabalho que já era desenvolvido pelo primeiro não é suficiente para motivar ou levar a um trabalho mais profundo e comprometido o segundo.

Comentários não faltaram sobre a dificuldade em conseguir sair com os alunos. Se antes do programa era muito difícil conseguir um ônibus para aulas externas ou um passeio, depois ficou total ou praticamente impossível conseguir transporte para qualquer atividade fora do Programa Cultura é Currículo. Mesmo que o professor tivesse essa sorte, a saída só poderia acontecer fora do horário escolar, o que dificulta ainda mais a existência de iniciativas isoladas.

Como vimos, as vagas são limitadas pelas disponibilidades de cada instituição cultural, parceiras do projeto. Porém, pergunto-me: se além do Programa Cultura é Currículo o Governo Estadual disponibilizasse transporte para outras atividades extraclasse e, principalmente, permitisse que os professores saíssem com suas turmas durante o horário das aulas, não seriam capazes os próprios professores de ligar para essas ou outras instituições e encontrar a disponibilidade que desejam? Acredito que sim, mesmo porque eles encontrariam também outras instituições, que serviriam tão bem ou até melhor aos seus propósitos pedagógicos.

Em vez disso, o que percebi nos primeiros anos do Programa foi o contrário: Não só as opções eram muito restritas como muitas vezes nem opção existia, como relata esta professora da rede estadual ao ser perguntada sobre o agendamento das visitas. Em seguida mais um relato sobre a não escolha.

"A DE (...) é que fez o sorteio das escolas e dos lugares a serem visitados... por isso mesmo, foi quase que imposto para nós, tipo: Vocês têm o poder de decidir se querem levar os alunos para tal lugar ou não... (...) A DE deixou a nossa escolha qual turma deveríamos levar desde que fosse de 7ª ou de 8ª série... As 7ªs foram descartadas pelo horário (a visitação era de manhã e os alunos estudam à tarde, não poderiam ir)" (Professora A - 2009)

"A monitoria vale a pena, se nos fosse dada a escolha teria levado a turma ao museu da língua portuguesa mesmo (onde realmente foram), e também ao à Sala São Paulo, ao Teatro Municipal e tantos outros lugares culturais que eles não conhecem." (Professora D - 2009)

Em 2011 houve certa abertura do projeto em relação à questão dos eixos temáticos e instituições a serem visitados por cada série. O Museu Lasar Segall, por exemplo, que antes atendia só 7ª e 8ª séries agora atende a partir do 3º ano do ensino fundamental. Com essa abertura todos ganham: instituições podem trabalhar com uma diversidade maior de alunos, enquanto professores e alunos têm mais opções para a escolha de tema e

desenvolvimento dos projetos. Apesar dessa feliz abertura já estar acontecendo na estrutura geral do projeto precisamos estar atentos, no entanto, a como ela chega (e se chega de fato) ao professor e aos alunos. Nas conversas com os professores em 2011 parece novamente que os professores não têm escolhido os locais a serem visitados, ficando essa escolha a cargo de instâncias superiores. Sobre isso destacamos o depoimento abaixo:

"Normalmente os agendamentos não são feitos pelos professores, prejudicando assim nosso trabalho antes da visita, quando vêm agendados os passeios vem da diretoria de ensino, passando pelas coordenadoras, até chegar a nós. Os alunos ficam sem saber para onde e por que a vista" (Professor F – 2011)[97]

Esse depoimento também nos chama a atenção para outra questão: a da preparação prévia dos alunos para a visita. Por um lado temos uma orientação da Secretaria e um material didático que deixa bem claro que a visita é apenas uma parte de um projeto maior e que é necessário um trabalho contínuo com os alunos em sala de aula. Por outro lado, temos a percepções dos participantes, tanto das instituições quanto das escolas, que mostram que muitas vezes esse trabalho não é realizado como deveria:

"O que ficou mais nítido nesse período de atendimento a FDE é o quanto os alunos chegam despreparados para a visita. São raras as escolas que realmente buscam alguma informação e se preocupam em fazer um trabalho prévio para que a visita seja melhor aproveitada." (Educadora do Museu da Cidade - 2009)

"Há um trabalho paralelo para ser feito com esta sala, mas nem todos os professores aceitam fazê-lo, geralmente é o professor de Artes que tem que se rebolar para fazer o projeto, aplicá-lo e dar andamento, e como ele não tem só esta sala, tem que ser coisa pincelada para que a matéria do plano de ensino não fique atrasada em comparação com as outras salas." (Professora A - 2009)

Em 2011 a questão permanece. Eu mesma, que hoje trabalho em uma instituição parceira do Programa[98] e comecei a atender as turmas do mesmo, ouvi professores se desculparem por não terem trabalhado previamente com os alunos porque só foram informados da visita na véspera. De fato, grande parte dos alunos chega ao museu sem qualquer informação de onde estão e por que, o que evidencia a situação sofrida pelas extremidades do projeto, ou seja: alunos e professores.

[97] Segundo a FDE as vagas são encaminhas às Diretorias de Ensino que podem repassá-las, mensalmente, para as escolas, da maneira que preferirem.
[98] Museu Lasar Segall – IBRAM/MinC

"O projeto não é muito divulgado e não temos contato com a parte de agendamento. Não somos avisados com antecedência para preparar os alunos e trabalhar atividades voltadas ao projeto. Os alunos se mostraram interessados e gostaram da visitação." (Professor G – 2011)

Essas falhas nos levam de volta à velha questão do passeio pelo passeio, da falta de aprofundamento didático e consequente queda no aproveitamento. Será que a maioria das visitas resulta num vínculo entre o aluno e o patrimônio cultural como pretende o projeto? A expectativa sobre esses professores e as tarefas que eles devem realizar também são enormes e, embora saibamos que são desses profissionais que nossos alunos precisam e merecem para seu desenvolvimento escolar, há de se levar em conta a realidade enfrentada por esses professores todos os dias como os baixos salários, a grande quantidade de turmas, a falta de estrutura nas escolas, entre outras. A questão estrutural da educação no Brasil não pode ser apartada do que acontece hoje em cada um de seus espaços, não é possível avaliar o desempenho de um projeto educacional sem pensar nos lastros que carregamos.

E quanto às instituições culturais? Como estão recebendo o Projeto? A coordenação do Setor Educativo do Museu da Língua Portuguesa considera o projeto interessante por trazer a proposta de que o aluno, ao fim da vida escolar, tenha visitado pelo menos doze museus ou espaços culturais. É o que aconteceria se o número de vagas se estendesse ao número total de alunos da rede. Em seu testemunho em 2009, também comentou sobre o desconhecimento que a maioria dos professores e alunos têm do projeto:

"Como achei muito estranho que ninguém conhecesse, propus aos educadores que mostrassem o material, abordassem o assunto, sem utilizar o nome dado pela FDE, pois podia ser que desconhecessem apenas o nome. Mesmo assim não houve um reconhecimento. Creio que em apenas dois grupos houve uma resposta positiva e a avaliação dos educadores foi de que a visita foi muito proveitosa e o envolvimento dos alunos bem melhor, por estarem preparados e terem um objetivo pós visita". (Setor Educativo – Museu da Língua Portuguesa)

Pelo que percebo, os educadores das instituições culturais participantes do projeto estão bem informados a respeito do mesmo, o que não acontece com muitos dos professores para os quais as orientações e o material (que foi feito para eles) nem sempre chegam. Ainda assim, informação não é o mesmo que preparo e muitas vezes a demanda nos assusta. O tempo, que é outro, interfere no que estamos habituados nas instituições culturais. Precisamos nos adequar às quantidades e horários, ao sistema de agendamento, além de não saber se a turma virá preparada ou não para a visita. As particularidades de cada instituição ficam um pouco prejudicadas, e propostas pedagógicas específicas muitas vezes só podem ser mantidas após muita conversa entre instituição e FDE.

A Área de Ação Educativa (AAE) do Museu Lasar Segall sentiu falta do contato direto e antecipado com o professor durante o primeiro ano do projeto. Segundo a coordenadora da AAE na época, a política educativa do Museu compreende uma entrevista prévia com o professor da turma antes da visita, para preparar a mesma da melhor forma possível, porém só era permitido o contato com a FDE e, no máximo, com a Diretoria de Ensino. Além de este distanciamento prejudicar bastante o trabalho educativo a ser desenvolvido, ainda provocou inconveniências de ordem prática, como uma escola que foi para a instituição errada e até uma visita que foi agendada para uma turma de 3º ano do Ensino Médio, quando na verdade era a 3ª série do Ensino Fundamental I. O museu entrou em contato com o Programa via FDE, que autorizou o contato prévio dos educadores do museu diretamente com a escola. Dessa forma, pela iniciativa do museu, a aplicação do Projeto Lugares de Aprender no Museu Lasar Segall foi aprimorada, os educadores puderam conhecer melhor o grupo e aos professores foi permitida e incentivada a escolha do roteiro de visita e a adaptação de aspectos com os quais desejavam trabalhar.

Outras vezes a iniciativa de superar essa grande linha de produção e propor algo adequado à realidade da classe vem do próprio professor, porém este depende do retorno das instituições culturais para que sua iniciativa se converta em sucesso:

"Assim que soube da visita, liguei para o Instituto Tomie Ohtake e investiguei se haveria algum tipo de capacitação para professores ou algo parecido, como entrega de material didático da exposição visitada. A empreitada do governo do Estado estava minguada a uma simples visita com os alunos e nada mais, além disso, nos foi concedido. (...) Já no ano de 2009, fomos atendidos pelo programa "Cultura é Currículo" na Pinacoteca do Estado. Nessa oferta também não fomos afortunados com capacitação. Simplesmente nos disseram que iríamos visitar o Acervo de arte brasileira do século XIX. Questionei a possibilidade de vermos a exposição de obras de arte e gravuras o artista Henry Matisse (...). Não houve possibilidade nenhuma de troca. Senti-me em um sistema fechado, e impossibilitada de abrir novos horizontes para meus conhecimentos e para meus alunos, pois esse acervo eu já havia visitado com meus jovens, duas vezes em momentos anteriores. Além disso, entrei em contato antecipadamente à visita para saber se algum material nos seria concedido e se haveria capacitação para os professores de arte. Um funcionário do Setor Educativo me atendeu, e perguntou se a escola não havia recebido os DVDs, do projeto "Cultura é Currículo", disse a ele que não havia recebido nada e de fato não constava nada na escola." (Professora B - 2009)

A partir das situações relatadas acima podemos perceber o quanto o papel da instituição cultural é fundamental para o sucesso do projeto. Embora não possamos interferir muito na oferta de vagas com a qual o governo deve se preocupar, temos o poder, como educadores de museus e instituições culturais, de superar a simples quantidade e oferecer

uma experiência de qualidade aos alunos em consonância com as expectativas do professor.

Será a partir da experiência positiva com os profissionais da instituição (não só os educadores, mas também seguranças, recepcionistas, ascensoristas, etc.) que a criança ou o jovem se sentirá acolhido e essa experiência poderá então levar ao reconhecimento deste patrimônio e memória como seus. É preciso, portanto, que todos em cada instituição sejam preparados para receber o Projeto, que tomem consciência dele e da importância de estabelecer vínculos com esses visitantes. Aos educadores cabe o papel ainda maior de ouvir, de falar a língua deles, de encontrar caminhos para essa aproximação. É preciso tomar cuidado com a experiência que proporcionamos para que o contato não se resuma ao simples falar, como relata a professora abaixo:

"O passeio para os alunos seria realmente cultural se eles tivessem tempo hábil para avaliar as informações passadas pelos monitores, porém após a aquisição das informações somos convidados a sair sem tempo para questionamento." (Professora C - 2009)

Trabalhar em parceria com um projeto tão grande não é fácil e, apesar das dificuldades operacionais encontradas, penso que nada é tão importante no papel a ser desempenhado pela instituição cultural quanto a recepção que ela pode oferecer a esses meninos e meninas. Por isso volto a insistir, é a essa recepção e a este diálogo que a nossa atenção deve estar voltada, independente de ônibus, de política e de horário de atendimento.

3.2.2.3 Três anos de projeto e as percepções de mudança

Desde o início do Programa, em 2008, até agora podemos notar algumas mudanças. As vagas, como previsto em 2009, de fato foram ampliadas, o que é uma boa notícia para todos. Como ponto de alerta, fica o fato de ainda serem insuficientes, o que continua a levar as escolas a problemas, como ter que selecionar as turmas ou os alunos que participarão. Essas seleções nunca têm um resultado bom: se são escolhidos os alunos/turmas com melhores notas ou comportamento, é reforçada a exclusão dos tradicionalmente excluídos. Se os primeiros são excluídos em benefício dos segundos, teme-se reforçar comportamentos não adequados e desvalorizar alunos mais comprometidos. No caso de sorteio, as poucas vagas são distribuídas aleatoriamente, talvez seja mais democrático, mas sem critérios. As escolas recebem a orientação de que não devem selecionar os alunos que consideram melhores, porém não recebem vagas suficientes para levar todos eles. Somente uma oferta de vagas para todos os alunos poderia resolver esse impasse.

Sobre as mudanças estruturais e operacionais do projeto observadas no decorrer desses três primeiros anos a então coordenadora da Área de Ação Educativa do Museu Lasar Segall[99] observou que a estrutura está cada vez mais organizada, com entrega de relatórios e maior integração entre instituição e FDE. Nas reuniões de avaliação com as instituições parceiras ela percebe que, na medida do possível, as sugestões são consideradas com mais cuidado e a própria possibilidade de não restringir a faixa etária de atendimento de cada instituição a apenas duas séries é, para ela, um exemplo de como as demandas foram sendo percebidas e, aos poucos, atendidas. Se antes a FDE determinava as séries com base nos currículos, hoje as possibilidades de cada instituição já são levadas em conta.

Também destacou como positivo o fato de as escolas agora precisarem se inscrever no projeto para participar, pois acredita que isso cria uma responsabilidade maior para a escola resultando em um preparo maior da mesma. Essa responsabilidade demanda contratação de transporte e lanche pelas escolas, fato comentado abaixo por uma das professoras.

A coordenadora da AAE – Museu Lasar Segall elogiou ainda a continuidade do projeto, que é interessante tanto para a instituição quanto para as escolas, que podem prever a participação em seus planejamentos. Como ponto negativo, alertou para a dificuldade que os professores encontram hoje em sair com os seus alunos fora do âmbito do projeto. Isso é percebido no museu pelo número cada vez menor de escolas estaduais que o visitam de maneira independente: em 2010 o Museu Lasar Segall recebeu apenas uma visita de escola estadual além das agendadas pelo Programa, fato que também já havia aparecido nos depoimentos dos professores.

Em 2011 alguns professores trouxeram à tona novamente a questão das vagas e do trabalho demandado pelo projeto, mas mesmo com uma série de insatisfações, percebi dessa vez uma percepção um pouco mais positiva por parte de alguns professores. Ao mesmo tempo em que alertam para os problemas que sentem, alguns elogiam a iniciativa e a consideram importante para oportunizar aos alunos o acesso às instituições culturais:

"A ideia é muito boa, assim como as opções. Muitos lugares selecionados não eram de conhecimento dos alunos e creio que se não fosse o projeto eles não teriam tal oportunidade. Através das visitas podemos realizar um bom trabalho em sala de aula, pois os alunos são despertados ao novo olhar e a novos conhecimentos. O único problema é a oferta de vagas, pois muitos alunos (a maioria) não podem participar. A atividade fica restrita, apresentando seleção de alunos. Por exemplo, a nossa visita foi agendada para os alunos de 8º ano (7ªsérie). Na escola há cinco salas dessa série e tivemos que escolher apenas uma." (Professora H – 2011)

[99] Informações concedidas em entrevista em maio de 2011.

“Sou professora da capital e ano passado "estava" coordenadora pedagógica e por isso inscrevi a escola a participar do programa. Se não me engano fomos chamados pra umas dez excursões, porém só o primeiro ano foi em quatro, como tínhamos apenas duas salas de primeiro ano na escola cada uma foi em duas excursões, séries em que queríamos trabalhar de forma mais elaborada não foram chamadas pra nenhuma. Soube por uma outra coordenadora que são as DEs que fazem o calendário e por isso deixando bem entendido onde quer ir e quem quer levar e tendo contatos você pode escolher os lugares que gostaria de levar e as turmas.” (Professora I – 2011)

“Nos anos anteriores, levamos uma oitava série e um 3º ano para passeio cultural... no ano passado não entramos no programa por causa de alguns fatores: a escola é que é a responsável por licitação de ônibus e lanches aos alunos (mal temos tempo de instruir os professores para trabalharem o programa na sala de aula, quanto mais fazer licitação - 3 empresas de ônibus e 3 para os lanches)... Só podemos levar uma sala... e o projeto fica restrito a esta sala de aula... (o professor não quer trabalhar "lugares de aprender" com alunos que não sairão e não viram tal lugar). Este ano vou tentar de novo colocar a minha escola no projeto e vamos ver a "dor de cabeça" que irá ser... Se der muita dor de cabeça, desistirei para sempre de organizar este projeto...” (Professora E - 2011)

“(...) mas em relação ao Programa tenho certeza que deve continuar dando assim oportunidades aos alunos sem condições de conhecer.” (Professor F - 2011)

“O programa é bom, porém, é para poucos. Em 2010 a nossa escola foi a dois eventos com dois grupos de 40 alunos no total, o mesmo número deste ano. Justificativa da diretoria de ensino: eventos limitados para a diretoria e deve ser dividido entre as escolas. Os lugares são agendados pela diretoria, não nos cabe escolher. Em geral os alunos gostam, se interessam (se comportam muito bem), aproveitam, porém a duração das visitas é curta pois deve ser dentro do horário de aula dos alunos e muitos lugares demandam um tempo maior para melhor aproveitamento” (Diretora de Escola – 2011)

Por fim, as boas notícias nesse período são referentes à ampliação do número de vagas e parceiros do programa e à estrutura mais organizada e um pouco mais aberta que nos primeiros anos. A continuidade do projeto também é extremamente positiva e, se ele for crescendo gradualmente pode chegar a alcançar suas metas em alguns anos. Por outro lado ainda ficam como pontos de alerta o número ainda muito baixo de vagas e o papel secundário relegado aos professores, os quais deviam ser seus protagonistas.

3.2.2.4 Para continuar pensando

Embora eu tenha, neste texto, levantado vários pontos de atenção sobre o Projeto Lugares de Aprender: a Escola sai da Escola do Programa Cultura é Currículo, não pretendo com isso desacreditar o projeto, ou enaltecê-lo.

Por um lado, não podemos negar a importância da iniciativa governamental e o passo que ela representa, principalmente, na promoção do diálogo entre educação e cultura em nosso estado. Por outro, não podemos também fechar os olhos para seus problemas. É preciso falar deles, pensar sobre eles, buscar melhores caminhos. O Projeto parte de uma premissa admirável, de incluir essas crianças e jovens na vida cultural de sua comunidade e ligá-las ao patrimônio que já lhes pertence, mas aos quais, muitas vezes, não se sentem pertencentes. Suas potencialidades são enormes e a avaliação constante é o meio de não se perder no percurso. Fico contente, portanto de ver sua continuidade e paulatina ampliação.

Porém, para que o projeto funcione é preciso que todos os envolvidos acreditem nesse potencial, e não só isso, é preciso também que a reflexão seja estendida a todos: professores, alunos, educadores de museus, supervisores, diretores, coordenadores pedagógicos, curadores, políticos e patrocinadores. Todos precisam estar a par, e comprometidos com os objetivos do projeto.

Além do trabalho já esperado, professores precisam chamar a atenção para as dificuldades diárias encontradas, alunos precisam ter espaço para falar sobre seus desejos e necessidades, o governo precisa ouvir esses alunos e professores, não só aqueles que conseguiram vaga no projeto, mas aqueles que não conseguiram também. Instituições culturais e seus funcionários precisam refletir sobre sua ação constantemente, gestores precisam conhecer o que acontece nas bases e comprometer-se com este novo público que chega. Por vezes, patrocinadores precisarão ter olhos de educadores, educadores de professores, e professores de alunos.

Como ação que pretende ligar escola e museu, criança e patrimônio, indivíduo e espaço de pertencimento vejo o Programa Cultura é Currículo com grande potencial a ser realizado desde que não se acomodem as partes sobre os resultados parciais. Ainda assim, lembremo-nos que, como já vimos anteriormente no levantamento histórico, no estudo de outros autores e, principalmente, nas falas das crianças, a escola é apenas uma das vias possíveis para a criança chegar e se apropriar do espaço do museu e mesmo uma ação como esta não será suficiente se os outros âmbitos não assumirem seus papéis nessa relação.

Figura 22

Considerações Finais

“Quando a gente vê uma coisa no museu a gente fica interessado em procurar as mesmas coisas só que em outros museus.” (Criança E.E. Artur Sabóia)

Uma das mais significativas recordações das disciplinas que cursei durante o mestrado foi uma das aulas da Profª Luiza Christov na qual usamos as metáforas do mergulho e do vôo para falar sobre o nosso problema de pesquisa e sua construção, cotidiano, entrelaçamentos. Naquela época, eu, ainda no primeiro semestre do curso, pela pouca experiência acadêmica, tinha muito mais certezas do que hoje.

O exercício do mergulho e do vôo foi importante no processo de transformação do pré-projeto em projeto de fato, para organização de sua primeira estrutura após a fase do processo seletivo e para torná-lo mais real e palpável para o início dos trabalhos. Através do mergulho eu imergia nas questões da pesquisa, buscava caminhos pelas profundas vias que aos poucos se mostravam diante de mim e assim tomava as primeiras decisões sobre que direção tomar. Com o vôo, eu me afastava e observava o projeto como um todo, percebendo suas lacunas e os espaços onde precisaria mergulhar novamente.

Durante os últimos anos meu movimento foi de constante alternação entre mergulho e vôo. Entre aprofundar-se e não se perder, entre explorar percursos e manter a direção prevista. Por vezes entrei em atalhos que não levaram a nada, outras vezes me encantei por assuntos que tive que deixar para trás por não ser o momento de tratá-los. Perceber os limites entre interesse e tempo, e os momentos nos quais era preciso dissecar algo ou seguir adiante foi fundamental para chegar ao fim do percurso planejado, ainda que este final abra uma série de outras possibilidades.

No início desse percurso eu procurava por respostas sobre a dificuldade de acesso às instituições culturais e sobre por que o público que temos não atinge o que pretendemos em quantidade e diversidade. Considerei que a percepção das crianças sobre estes espaços poderia ajudar nesta reflexão, pois imaginava que seus contatos com o museu contribuiriam para formação de seus hábitos culturais e que estas experiências iniciais poderiam aproximá-las ou afastá-las do espaço museológico.

De fato, as percepções infantis sobre os museus contribuíram muito para as minhas reflexões sobre o acesso a essas instituições. A experiência com as crianças foi sem dúvida o momento crucial e mais feliz da pesquisa e, embora de maneira diferente do que esperava no início desse percurso, as suas falas apontaram uma série de questões pertinentes ao assunto. Com elas aprendi sobre seus mundos e suas percepções, sobre nosso trabalho como educadores, sobre seus desejos e nossas expectativas e como estes podem encontrar-se ou desencontrar-se. Suas falas confirmaram algumas coisas e me apontaram outras, as crianças sem dúvida sabem falar sobre o que pensam, gostam e percebem, e cabe a nós ouvi-las com mais frequência.

Alguns pontos de suas falas merecem destaque. O papel da família sem dúvida foi um ponto de surpresa que me deixou bastante contente, por perceber que tem crescido a participação das famílias no acesso das crianças aos museus. Suas colocações sobre as

dificuldades de acesso ao museu são pontos de alerta a todos nós, profissionais, especialmente quando se referem ao distanciamento entre museus e crianças pequenas. É a criança se colocando frente ao museu e nos apontando quais são as barreiras que enxergam e que, muitas vezes, pelo nosso ponto de vista adulto, não percebemos.

Devemos estar atentos às concepções equivocadas ou limitadas de museu que circulam por aí e que por vezes ajudamos a reforçar. Precisamos encontrar em nosso dia-a-dia, nos espaços do museu, um equilíbrio entre o espaço adulto e o espaço infantil, entre as normas necessárias à conservação dos objetos e as proibições sem critérios.

De acordo com as leituras e análises do terceiro capítulo (BOTELHO, 2004 e BOURDIEU, 2007) podemos considerar que muito do hábito cultural incorporado é transmitido de geração em geração através dos ambientes de convivência (família, escola, comunidade) e que esses ambientes e experiências são fundamentais na constituição das práticas culturais do indivíduo. Recorrendo a Falk (2009), que lembra como as experiências de visita podem reforçar ou mudar (em alguns casos) a concepção que já se tinha sobre o museu e seus benefícios, podemos concluir que essas experiências vividas pelas crianças podem reforçar as maneiras como percebem a si mesmas, suas relações com os seus acompanhantes (pais, colegas, etc.) e suas concepções de museu.

Uma criança que chega ao museu com uma concepção de que só verá coisas antigas, já chega com certa propensão (expectativa) de ver coisas antigas e a visita pode reforçar apenas essa ideia de museu. Por outro lado, se nessa nova experiência encontra, por exemplo, dispositivos interativos e isso lhe chama a atenção, poderá sair da visita com a ideia de que o museu, além de coisas antigas, também pode conter coisas atuais, coisas que podem ser tocadas, etc. A cada nova visita ao museu a criança vai somando as realidades encontradas àquelas que já conhecia. Quanto mais museus com objetos antigos a criança visitar, mais forte ficará a relação que estabelece entre museu e passado, por exemplo. Quanto mais museus a criança visitar onde as normas se sobreponham ao acervo e às descobertas inerentes a experiência no museu, mais os perceberá antes por suas restrições que por suas potencialidades.

Por sorte, as falas dessas crianças nos mostram que, na idade delas, ainda há tempo de mudar concepções equivocadas ou impressões negativas dos museus visitados. Nesse sentido cabe a todos nós trabalharmos para que a experiência seja prazerosa e para que a descoberta seja mais significativa. Enfim, para que o museu seja descoberta, prazer, encantamento.

Quando digo “nós” me refiro a todos os adultos envolvidos na experiência da criança no museu: seus pais, familiares, professores, diretores, educadores de museus, seguranças, curadores, museólogos e governantes que direta ou indiretamente, interferem na experiência que se dará ali. Como as falas das crianças apontaram, a participação dos pais

tem fundamental importância neste processo, uma vez que eles podem mediar uma experiência informal[100] de aprendizagem no museu, ao mesmo tempo em que reforçam laços familiares e vínculos de pertencimento e cidadania.

Nesse sentido, foi importante perceber como pesquisas e algumas ações educativas em museus têm considerado, cada vez mais, a visita familiar. Felizmente conseguimos perceber um retorno ao importante papel da família, ainda que a escola se configure como grande responsável, não só em relação a oportunizar às crianças a experiência nos museus, mas em relação a muitos outros aspectos de sua educação.

Perceber os museus como espaços potencializadores das identidades pessoais e coletivas e como espaço de cidadania é um primeiro passo para pensar um museu mais aberto, participativo, realmente inserido em sua comunidade. Trabalhar por um museu assim e procurar conhecer melhor as diferentes motivações que levam ou afastam as pessoas dos museus pode ajudar a trazer este novo público, que não vai ao museu só para ver, mas para aprender, descobrir, passear e relembrar.

Maurício Segall, em seu texto "O Museu Lasar Segall e sua Política Cultural" de 1977, já trazia esta concepção mais aberta e participativa de museu, ao afirmar que:

> [...] um museu não pode se constituir nem num "sarcófago" e nem num depósito de luxo de obras de arte e cultura, por mais sofisticado e "moderno" que seja, mas [...] deve conseguir aliar à sua função de "expositor" e "apresentador" de produtos reconhecidos e institucionalizados da cultura, aquela de propiciar o desenvolvimento do potencial criativo de cada um de seus visitantes. (SEGALL, 2001)

Assim, desde muito cedo o Museu Lasar Segall apostou na complementação entre atividades "apresentativas" e "animativas"[101], compreendendo as primeiras atividades de difusão, como as exposições, projeções e biblioteca; e as últimas atividades participativas como os cursos, coral, ateliê permanente e laboratório fotográfico. O visitante é solicitado, segundo essa política cultural, a participar ativamente do museu: apreciar, produzir, refletir. É por isso que opto por trazer suas palavras nas considerações finais desta pesquisa: pelo fato de sua concepção de cultura, museu e acesso vir ao encontro também do que eu acredito como cultura, museu e acesso.

Como quando pensamos na cultura e nas ideias já consagradas, que não precisam ser negadas, mas partilhadas, problematizadas através de encontros com outras culturas e outros processos identitários que se somam a elas. Uma concepção de museu que, sem negar seus perfis e seu acervo, considera a produção e participação de seu público e se

---

[100] Na escola as crianças vivenciam a educação formal, nas visitas mediadas pelos serviços educativos a experiência acontece no campo da educação não-formal. Por outro lado, nas atividades com os pais as crianças são constantemente educadas em relação a conteúdos, atitudes e valores, sendo esta uma educação informal.

[101] Hoje chamadas de atividades criativas.

abre para escutá-lo. O museu não deve ser chato, como apontaram as crianças do Colégio Beatíssima, “um lugar onde não se pode falar, não se pode fazer nada”. Deve ser um lugar onde se possa fazer, pensar e dizer muitas coisas, como já propunha, há mais de 30 anos, Maurício Segall.

No fechamento desta pesquisa ficam muitas perguntas não respondidas, que surgiram do contato com a criança, na conversa com os autores e nos recorrentes ensimesmares entre prática e texto, entre trabalho e pesquisa.

- Quais seriam os resultados de uma pesquisa semelhante realizada em outros bairros e escolas da cidade?
- Quais são as concepções de museu das crianças menores? Como as crianças da educação infantil acessam e percebem o museu?
- Como se dá a relação entre jovens e museu na adolescência? Como estes são percebidos e recebidos pelos museus?
- Como observar, mais detalhadamente, o papel da família na experiência museal e na formação de hábitos culturais das crianças?

Assim, embora acredite que as falas dessas crianças aqui trazidas tenham contribuído para o estudo da relação entre criança e museu no Brasil e, em especial, na cidade de São Paulo, e para a nossa reflexão sobre como tem se dado este acesso aos museus, sobre como e por que as pessoas chegam até ele e por que retornam, fica aberto o campo para outras pesquisas, necessárias para continuar o aprofundamento dessas relações.

Além da importância do comprometimento de cada âmbito envolvido na relação entre criança e museu, é importante ressaltar que cabe ao governo a implementação e manutenção de políticas públicas na área. É necessário que o Governo do Estado, além de promover a ampliação e continuidade de ações como o *Programa Cultura é Currículo*, ofereça apoio para que outras ações, provenientes da iniciativa de professores e escolas, se realizem. A criação de programas que reconheçam e incentivem estas iniciativas também podem ser de grande valia para enriquecer as ações, ao mesmo tempo em que valorizam a autonomia do corpo docente. O mesmo poderia ser sugerido ao Governo Municipal.

É importante também que o Governo do Estado de São Paulo se aproxime mais do Governo Federal e das ações e políticas que acontecem nacionalmente; que possa reconhecer a característica social de seus museus e apoiá-los, contribuindo para a construção de uma política coletiva e para a busca de soluções em diálogo com os demais estados. Neste momento específico da História, o Governo Federal deve destinar especial atenção à continuidade da Política Nacional de Museus, que não deve se perder com mudanças de governo. Também deve estar atento a uma distribuição ética e igualitária dos

recursos provenientes das leis de incentivo fiscal para que a população seja, de fato, beneficiada.

Nas suas falas, as crianças nos mostraram que é de todos a responsabilidade pela forma como esta relação com o museu ocorre, na infância e além dela. Retomando o que elas disseram, gostaria de reforçar o coro e dizer que também não queremos museus onde crianças pequenas não possam entrar, museus “chatos” onde não se possa conversar nem fazer nada, onde alguns sejam impedidos de entrar ou não entrem por não ter condições financeiras. Ao contrário, queremos museus públicos, cheio de coisas interessantes, com coisas antigas e coisas novas, onde se aprenda, onde todos possam entrar porque não há limite de idade, museus que sirvam para guardar e expor, e também para ver artes, dinossauros e tantas outras coisas, aonde as pessoas possam ir para se divertir, conhecer, descobrir e explorar.

Para fechar esta pesquisa, trago a resposta de uma das crianças. Eu perguntei para que servia o museu, e ela:

“Para descobrir o mundo.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livros, artigos e periódicos, teses e dissertações:

ALENCAR, Valéria Peixoto de. **O mediador cultural**: Considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de Arte. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). São Paulo, 2008.

ALMEIDA, Adriana Mortara. Os visitantes do Museu Paulista: um estudo comparativo com os visitantes da Pinacoteca do Estado e do Museu de Zoologia. In: **Anais do Museu Paulista**. São Paulo, v.12. jan./dez. 2004. p. 269-306.

ALMEIDA, Adriana Mortara. O Contexto do visitante na experiência museal: semelhanças e diferenças entre museus de ciência e de arte. In: **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, v.12 (suplemento), 2005. p. 31-53.

BARBOSA, Ana Mae. Política Cultural como prefácio. In: **O Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo**. São Paulo: Banco Safra, 1990.

_____ **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 5ed. São Paulo: Perspectiva, 2002

_____. **Arte Educação no Brasil***.* 5ed. Segunda Reimpressão. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2006

BATISTA, Sueli Soares dos Santos. “Museu Vivo”: Massificação e escolarização dos museus. In: **Revista Olhar**, Ano 4 N. 7 Jul-Dez 2003. p.70-79.

BETTELHEIM, Bruno. As crianças e os museus. In: **A Viena de Freud e outros ensaios**. Tradução Lia Wyler. Rio de Janeiro: Editora Campos, 1991 p. 137-144

BOTELHO, Isaura. Os Equipamentos Culturais na Cidade de São Paulo: um desafio para a gestão pública. In: **Espaços e Debates**. São Paulo: USP/NERU, 2003.

BOTELHO, Isaura e FIORE, Maurício. **O uso do tempo livre e as práticas culturais na região metropolitana de São Paulo**. Trabalho apresentado em VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra: 16, 17 e 18 de set de 2004.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O Amor pela Arte:** Os museus de arte na Europa e seu público. 2. ed. Tradução: TEIXEIRA, Guilherme João de Freitas. São Paulo: Edusp, 2007.

BRASIL. Fundação Nacional Pró-Memória. **Boletim n. 0** / Programa Nacional de Museus. Rio de Janeiro: A Fundação, 1983

BREFE, Ana Claudia Fonseca**. O Museu Paulista**: Affonso de Taunay e a memória nacional 1917 – 1945. São Paulo: Editora UNESP: Museu Paulista, 2005. p.87-163 e 287-291

CHAGAS, M. S. Memória e poder: contribuição para a teoria e a prática dos ecomuseus. In: **II Encontro Internacional de Ecomuseus**, 2000, Rio de janeiro. Encontro Internacional de Ecomuseus (Preprints). Rio de Janeiro : Núcleo de Orientação e pesquisa Histórica (NOPH), 2000. v. 1. p. 12-17. Disponível em: <http://www.quarteirao.com.br/pdf/mchagas.pdf> Acesso em: 19 fev. 2011

CHIARELLI, Tadeu. Anotações sobre Arte e História no Museu Paulista. In: FABRIS, Annateresa (org.) **Arte e Política** – Algumas possibilidades de leitura. Belo Horizonte: Fapesp Editora c/Arte, 1998 (p. 21-46)

COSTA, Elaine Marasca Garcia da. **A Pedagogia Waldorf**: Ferramentas e Práticas. UNISO – Universidade de Sorocaba, sem data. Disponível em < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada5/TRABALHOS/GT8_P_ESCOLARES/12/812.PDF> Acesso em: 29 jul. 2010

COUTINHO, Rejane G. Considerações sobre a construção do ideário da Arte Infantil; In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: UFSM, 2007

COUTINHO, Rejane Galvão. Questões sobre a formação de mediadores culturais. In: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP. **Anais do 18º.Encontro Nacional da ANPAP** / Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Org. Maria Virgínia Gordilho Martins (Viga Gordilho), Maria Herminia Oliveira Hernández – Salvador: EDUFBA, 2009, p. 3737-3749. CD-ROM

DABUL, Lígia. Museus de grandes novidades: centros culturais e seus públicos. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre: [s.n.] ano 14, n. 29, p. 257-278, jan./jun. 2008

DARRAS, Bernard. Del patrimonio artístico a la ecología de las culturas. In: ARRIAGA, Imanol Aguirre; FONTAL, Olaia; DARRAS, Bernard; RICKENMANN, René. **El acesso al patrimonio cultural**. Retos y debates. Pamplona, Espanha: Cátedra Jorge Oteiza; Universidade Pública de Navarra, 2008. p. 119-165

ELIAS, Maria José. Revendo o nascimento dos museus no Brasil. In: **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, São Paulo, 2:139-145, 1992

FALK, Jonh H. e DIERKING, Lynn D. **The museum experience**. Washington: Wlhalesback Books, 1992

FALK, John H. **Identity and the museum visitor experience**. Walnut Creek: Left Coast Press, Inc., 2009

FLORES, Célia L. B. **O que as crianças falam sobre o museu...** Florianópolis: UFSC, 2007. Apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende; FERRAZ, Maria Heloìsa. **Arte na Educação Escolar.** São Paulo: Cortez, 1992.

GANZER, Adriana Aparecida. Turbilhão de sentimentos e imaginações: as crianças vão ao museu, ou ao castelo... In: LEITE, Maria Isabel ; OSTETTO, Luciana E. (orgs). **Museu, Educação e Cultura**: Encontros de crianças e professores com a arte. Campinas: Papirus, 2005

GANZER, Adriana Aparecida. **"Eu começava a olhar uma coisa que me interessava e já tinha que olhar outra"**: refletindo entre a relação dialógica entre o museu de arte e a criança. Criciúma: Apresentada originalmente como dissertação de Mestrado, Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, 2007.

GRINSPUM, Denise. **Educação para o Patrimônio:** Museu de Arte e Escola – Responsabilidade compartilhada na Formação de Público. Tese de Doutorado – FE – USP. São Paulo, 2000.

GUILHOTTI, Ana Cristina; LIMA, Solange Ferraz de; e MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Às margens do Ipiranga: um monumento-museu. In: **Às margens do Ipiranga 1890-1990** Exposição do Centenário do edifício do Museu Paulista da USP. São Paulo: Museu Paulista – USP, 1990. p. 9-11

HOOD, Marilyn G. Staying Away: Why People choose not to visit museums (1983). In: **Reinventing the museum**: Historical and Contemporary Perspectives on the Paradigm Shift. Edited by Gail Anderson, Altamyra Press, Calif. c.2004 p. 150-157.

KOPTCKE, Luciana Sepúlveda, LOPES, Maria Margareth; PEREIRA, Marcelle. **A construção da relação Museu-Escola no Rio de Janeiro entre 1932 e o final dos anos de 1927**. Análise das formas de colaboração entre o Museu Nacional e as instituições de educação formal. Associação Nacional de História – ANPUH – XXIV Simpósio Nacional de História, 2007.

KÖPTCKE, Luciana Sepúlveda; PEREIRA, Marcele Regina Nogueira. Museus e seus arquivos: em busca de fontes para estudar os públicos. In: **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.17, n.3, jul.-set. 2010, p.809-828.

LEITE, Maria Isabel ; OSTETTO, Luciana E. (orgs). **Museu, Educação e Cultura**: Encontros de crianças e professores com a arte. Campinas: Papirus, 2005a

LEITE, Maria Isabel. Museus de Arte: espaços de educação e cultura. In: LEITE, Maria Isabel ; OSTETTO, Luciana E. (orgs). **Museu, Educação e Cultura**: Encontros de crianças e professores com a arte. Campinas: Papirus, 2005b

LEITE, Rui Moreira. **Flávio de Carvalho**: o artista total. São Paulo: Editora Senac, 2008. p.113-120

LOPES, Maria Margaret. A Favor da desescolarização dos museus. In: **Educação e Sociedade**. Campinas: Cortez, 1991. Ano XII, n.40, dez 1991, p. 443-455

MANTECON, Ana Rosas. O que é público? In: **Revista Poiesis** n.14, Dez 2009. p. 175-215. Disponível em:<http://www.poiesis.uff.br/> Acesso em 13 jun. 2011

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. O Salão Nobre do Museu Paulista e o Teatro da História. In: **Às margens do Ipiranga 1890-1990** Exposição do Centenário do edifício do Museu Paulista da USP. São Paulo: Museu Paulista – USP, 1990. p. 20-21

MOTA, Carlos Guilherme. O Museu Paulista e o Panteão da Independência. In: **Às margens do Ipiranga 1890-1990** Exposição do Centenário do edifício do Museu Paulista da USP. São Paulo: Museu Paulista – USP, 1990. p. 22

MOURA, Lidice Moura de. **Arte e Educação**: Uma experiência de formação de educadores mediadores. Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP). São Paulo, 2007.

MUSEU Paulista da USP. **Relatório de Pesquisa de Público** - 7 de setembro de 2010. São Paulo: [s.n.] 2010.

OBSERVATÓRIO de museus e centros culturais. **Pesquisa Perfil - Opinião 2006/2007**: Análise descritiva preliminar dos dados agregados dos museus participantes da pesquisa em São Paulo. Junho, 2008

OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles. O espetáculo do Ipiranga: reflexões preliminares sobre o imaginário da Independência.In: **Anais do Museu Paulista**. São Paulo. N. Ser. v.3 p.195-208 jan./dez. 1995

PINACOTECA – Área de Ação Educativa. **Você e o museu**: Pesquisa de perfil do público da Pinacoteca do Estado. São Paulo: Pinacoteca, 2002.

PINACOTECA – Núcleo de Ação Educativa. **Expectativas e percepções em relação à Pinacoteca 2007**: Pesquisa de público de entorno. São Paulo: Pinacoteca, 2007.

PINACOTECA e ALMEIDA, Adriana Mortara. **Avaliação da Exposição de Longa Duração da Pinacoteca do Estado**. São Paulo: Pinacoteca, 2008

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. **Olho vivo**: arte-educação na exposição Labirinto da Moda - uma aventura infantil. 1999. Tese (Doutorado) Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2000.

SANTOS, Maria Célia Teixeira Moura. A Escola e o Museu no Brasil: uma história de confirmação dos interesses da classe dominante. In: **Cadernos de Museologia**, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n° 3, 1994, p. 41-66. Disponível em < http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/306> Acesso em 13 jun. 2011

_____Reflexões sobre a nova museologia. In: **Encontros Museológicos**: reflexões sobre a museologia, a educação e o museu. Rio de Janeiro: MinC /IPHAN/ DEMU, 2008. p. 69-98.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. As Megaexposições no Brasil: democratização ou banalização da arte? In: **Cadernos de Sociomuseologia** n.19, 2002, p. 83-114. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/368.> Acesso em 19 fev 2011

SCHWARCZ, Liliam Moritz. Nascimento dos Museus Brasileiros: 1870 – 1910. In: **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Vértice Ed. Revista dos Tribunais /Idesp, p 20-71, 1989.

SEGALL, Maurício. **30 anos à frente do Museu Lasar Segall**. São Paulo: Museu Lasar Segall, 2001

SELLI, Paula Hilst. A criança pré-escolar, a gravura e o museu: possibilidades. In: **Diálogos entre Arte e Público**: Educadores entre museus e salas de aula: que diálogos são esses? Caderno de Textos II. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2009

SEVCENKO, N. Museu Paulista: História, mito, crítica. In: **Às margens do Ipiranga 1890 – 1990**. Exposição do Centenário do Edifício do Museu Paulista da USP. São Paulo: Museu Paulista – USP, 1990. p.22-23

SÃO PAULO [ESTADO]. Secretaria da Educação Fundação para o desenvolvimento da educação. **FDE Relatório de Atividades 2007/2010**. São Paulo: FDE, 2010b

SILVA, Juliana de Souza. **As artes visuais e seu público**: um breve estudo sobre as condições históricas de acesso à arte. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade de Brasília para a obtenção do título de Mestre em Artes. Brasília, 2008.

STUDART, D. C. Museus e famílias: percepções e comportamentos de crianças e seus familiares em exposições para o público infantil. In: **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, v. 12 (suplemento), 2005. p. 55-77

SUANO, Marlene. **O que é Museu**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

TOLEDO, Benedito Lima de. Museu Paulista: a imagem difundida. In: **Às margens do Ipiranga 1890-1990** Exposição do Centenário do edifício do Museu Paulista da USP. São Paulo: Museu Paulista – USP, 1990. p. 25

TRIGUEIROS, F. dos Santos. **O Museu**: Órgão de Documentação. Rio de Janeiro: Associação Atlética Banco do Brasil, 1955

UFRJ. **Os Diretores do Museu Nacional**. Organizado pela seção de museologia. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007/2008. Disponível em: <http://www.museunacional.ufrj.br/MuseuNacional/Principal/DIRETORES.pdf> Acesso em 30 jun. 2010

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Às margens do Ipiranga 1890 – 1990**. Exposição do Centenário do Edifício do Museu Paulista da USP. São Paulo: Museu Paulista – USP, 1990

VALENTE, Maria Esther. A conquista do caráter público do museu. In: GOUVEA, Guaracira; MARANDINO, Martha e LEAL, Maria Cristina. (orgs) **Educação e Museu:** A construção social do caráter educativo dos museus de ciência. Rio de Janeiro: Access, 2003.

VENÂNCIO FILHO, F. A Função Educadora dos Museus. In: **Estudos Brasileiros**. Rio de Janeiro: Tip. Mendes de Almeida, Anno I, n. 6, maio-junho de 1939, p-50-71, 1939.

Legislação e documentos governamentais

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao.htm> Acesso em: 20 jul. 2009.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** decretada em 10 de novembro de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituiçao37.htm> Acesso em 20 jul. 2009.

BRASIL. Decreto-Lei n.25, de 30 de novembro de 1937. Organiza A Proteção do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: <http://www.revistamuseu.com.br/legislacao/patrimonio/decreto_lei25.asp>. Acesso em: 07 jul. 2009.

BRASIL. Lei 378/1937 de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L378.pdf> Acesso em 05 jul. 2010

BRASIL. Lei n.7.505, de 02 de julho de 1986. Dispõe sobre benefícios fiscais na área do imposto de renda concedidos a operações de caráter cultural ou artístico. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/QUADRO/1981-1987.htm> Acesso em: 11 jul. 2009

BRASIL. Lei n.8.313, de 23 de dezembro de 1991. Restabelece princípios da Lei n° 7.505, de 2 de julho de 1986, institui o Programa Nacional de Apoio à Cultura (Pronac) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8313cons.htm> Acesso em: 11 jul. 2009

BRASIL. Lei n.11.328, de 24 de julho de 2006. Institui o ano de 2006 como o Ano Nacional dos Museus. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11328.htm> Acesso em: 30 jul. 2009

BRASIL. Lei n.11.646, de 10 de março de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991, para estender o benefício fiscal às doações e patrocínios destinados à construção de salas de cinema em Municípios com menos de 100.000 (cem mil) habitantes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/_leis2008.htm> Acesso em: 11 jul. 2009

BRASIL. Lei n.11.904, de 14 de janeiro de 2009. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm> Acesso em: 02 jul. 2009

BRASIL. Lei n.11.906, de 20 de janeiro de 2009. Cria o Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM, cria 425 (quatrocentos e vinte e cinco) cargos efetivos do Plano Especial de Cargos da Cultura, cria Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Gratificadas, no âmbito do Poder Executivo Federal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11906.htm> Acesso em: 02 jul. 2009

BRASIL. Decreto n.97.971, de 17 de julho de 1989. Abre à Justiça Militar, à Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, à Presidência da República, aos Ministérios da Justiça e da Cultura, em favor de diversas unidades orçamentárias, o crédito suplementar de NCz$ 1.151.108,00, para reforço de dotações consignadas no vigente Orçamento. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Quadros/1989.htm> Acesso em: 28 jul. 2009

BRASIL. Decreto n.98.000, de 26 de julho de 1989. Abre aos Ministérios do Trabalho e da Cultura, em favor de diversas unidades orçamentárias, o crédito suplementar de NCz$ 2.851.620,00, para reforço de dotações consignadas no vigente Orçamento. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Quadros/1989.htm> Acesso em: 28 jul. 2009

BRASIL. Decreto n.98.306, de 18 de outubro de 1989. Abre ao Ministério da Cultura, em favor de diversas Unidades Orçamentárias, créditos adicionais no valor de NCz$ 8.371.340,00 para reforço de dotações consignadas no vigente Orçamento. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Quadros/1989.htm> Acesso em: 28 jul. 2009

BRASIL. Decreto n.99.600, de 13 de outubro de 1990. Aprova a Estrutura Regimental da Secretaria da Cultura da Presidência da República, e dá outras providencias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Quadros/1990.htm> Acesso em: 28 jul. 2009

BRASIL. Decreto n.99.643, de 25 de outubro de 1990. Abre aos Orçamentos da União, em favor da Secretaria da Cultura e Entidades Supervisionadas, créditos suplementar no valor de Cr$ 244.730.000,00, para reforço de dotações consignadas nos vigentes orçamentos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Quadros/1990.htm> Acesso em: 28 jul. 2009

BRASIL. Decreto n.1.494, de 17 de maio de 1995. Regulamenta a Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991, estabelece a sistemática de execução do Programa Nacional de Apoio à

Cultura (Pronac), e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1494.htm> Acesso em: 28 jul. 2009

BRASIL. Decreto n.5.264, de 05 de novembro de 2004. Institui o Sistema Brasileiro de Museus e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5264.htm> Acesso em: 28 jul. 2009

BRASIL. Decreto n.5.520, de 24 de agosto de 2005. Institui o Sistema Federal de Cultura - SFC e dispõe sobre a composição e o funcionamento do Conselho Nacional de Política Cultural - CNPC do Ministério da Cultura, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5520.htm> Acesso em: 01 jul. 2009

BRASIL. Decreto n.5.761, de 27 de abril de 2006. Regulamenta a Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991, estabelece sistemática de execução do Programa Nacional de Apoio à Cultura - PRONAC e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5761.htm> Acesso em: 11 jul. 2009

BRASIL. Decreto n.6.226, de 04 de outubro de 2007. Institui o Programa Mais Cultura. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6226.htm> Acesso em: 01 ago.2009

BRASIL. Decreto n.6.835, de 30 de abril de 2009. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Cultura, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6835.htm> Acesso em: 01 ago.2009

BRASIL. Decreto não numerado de 31 de maio de 2004. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/DNN/quadro/_Dnn_ano.htm>. Acesso em: 29 jul.2009

BRASIL. Projeto de Lei de 2009. Institui o Programa Nacional de Fomento e Incentivo à Cultura - Profic, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/consulta_publica/programa_fomento.htm.> Acesso em 02 ago.2009

BRASIL. Projeto de Lei 6722/2010. Institui o Programa Nacional de Fomento e Incentivo à Cultura - Procultura, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/PL/2010/msg43-100126.htm> Acesso em: 19 fev. 2011

BRASIL. Medida Provisória n.1.871-27, de 22 de outubro de 1999. Altera dispositivos da Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/MPV/Quadro/_Quadro%20Geral.htm> Acesso em: 28 jul. 2009

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Fundação Nacional Pró-Memória. Museu Educação / Programa Nacional de Museus. 1. Subsídios para o planejamento de atividades educativo-culturais dos museus. Rio de Janeiro, RJ: O Programa, 1985

BRASIL. Ministério da Cultura. **Política Nacional de Museus**. – Brasília: MinC, 2003

BRASIL. Ministério da Cultura. **Política Nacional de Museus**. Organização e Textos: José do Nascimento Junior; Mario de Souza Chagas. – Brasília: MinC, 2007.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Política Nacional de Museus – Relatório de gestão 2003-2010** Brasília – DF: Ministério da Cultura, Instituto Brasileiro de Museus, 2010.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** arte (5ª a 8ª séries) Brasília: MEC/SEF, 1997

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais***:* História e Geografia (1ª a 4ª séries) *.* Brasília: MEC/SEF, 1997

SÃO PAULO [ESTADO]. **Constituição do Estado de São Paulo**, promulgada em 05 de outubro de 1989. Disponível em: <http://www.legislacao.sp.gov.br/legislacao/index.htm>. Acesso em 20 jul. 2009

SÃO PAULO [ESTADO]. Lei 12.268 de 20 de fevereiro de 2006. Institui o Programa de Ação Cultural - PAC, e dá providências correlatas. Disponível em: < http://www.institutoolgakos.org.br/downloads/Lei12268_Programa_de_Acao_Cultural.pdf> Acesso em: 13 mai. 2011.

SÃO PAULO [ESTADO] Secretaria da Educação. **Horizontes Culturais**: lugares de aprender. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; organização, Delvanil Tozzi e outros. São Paulo: FDE, 2008a

SÃO PAULO [ESTADO] Secretaria da Educação. **Subsídios para o desenvolvimento de projetos didáticos**. Fascículos 1 ao 5. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; São Paulo: FDE, 2008b

SÃO PAULO [ESTADO] – Secretaria de Estado da Cultura - EDITAL ProAC Nº 22 de 10 de setembro a 27 de outubro de 2010,a. Disponível em: <http://www.cultura.sp.gov.br/portal/site/SEC/menuitem.743e24c3aed90ec40fc55410e2308ca0/?vgnextoid=afdd7298fa8da210VgnVCM1000004c03c80aRCRD&vgnextchannel=4923b23eb2a6b110VgnVCM100000ac061c0aRCRD> Acesso em 01 abril 2011

SÃO PAULO [MUNICÍPIO]. Lei n.10.923 de 30 de dezembro de 1990. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/pesqnumero.asp?t=L&n=10923&a=&s=&var=0> Acesso em 20 jul. 2009

SÃO PAULO [MUNICÍPIO] Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental**: ciclo I. São Paulo: SME/DOT, 2007

Sites e notícias online:

ABOS, Márcia; GOMES, Wagner; GUANDELINE, Leonardo; LETTIERE, Giovani. **Roubo no Masp**: ladrões já haviam feito outras duas tentativas; há suspeita de que quadros de Portinari e Picasso tenham sido seqüestrados. In: O Globo Online, 20 dez 2007. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/cultura/mat/2007/12/20/327696487.asp> Acesso em: 21 ago 2010.

APRENDIZADO fora da Sala de Aula. In: **Revista SP Notícias.** São Paulo, abril, 2009. Ano 1, n. 10, p. 22-29, abril, 2009. Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/usr/share/revistaSPnoticias/documents/revista_spnoticias_10.pdf>. Acesso em 08 dez. 2009

ARTE INCLUI. In: Prefeitura do Município de São Paulo. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/pessoa_com_deficiencia/programas_e_servicos/cultura/index.php?p=12361> Acesso em 31/03/2011

CADASTRO Nacional de Museus. Disponível em: <http://museus.ibram.gov.br/sbm/cnm_apresentacao.htm> Acesso em: 20 jul. 2010 e mar. 2011.

CÂMARA dos Deputados. Disponível em:<http://www2.camara.gov.br/> Acesso em 19 fev. 2011

CENTRO Cultural São Paulo – Livre Acesso: Programa da Acessibilidade do Centro Cultural São Paulo. Disponível em: <http://www.centrocultural.sp.gov.br/acessibilidade/> Acesso em 13 jun. 2011

CHIARELLI, Tadeu. Entrevista. Um museu de grandes novidades. In: **Instituto Itaú Cultural** , Jan. 2011. Disponível em: <http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd_pagina=2720&cd_materia=1486 > Acesso em 31 mar. 2011

COLÉGIO Waldorf Micael de São Paulo. Site da Escola. Disponível em: <http://www.micael.com.br/> Acesso em: 14 jul. 2010

DAMIÃO, Renato. **Democratização da cultura**: Nova Lei Rouanet será votada em agosto. 17 jul. 2009. Disponível em: <http://www.ctav.gov.br/2009/07/17/democratizacao-da-cultura-nova-lei-rouanet-sera-votada-em-agosto/> Acesso em: 10 jul. 2009

ESCOLA Estadual Artur Sabóia – Blog desenvolvido pela comunidade escolar. Disponível em: <http://artursaboia.blogspot.com/> Acesso em: 14 jul. 2010

ESCOLA Municipal de Ensino Fundamental Eurico Gaspar Dutra – Blog desenvolvido pela comunidade escolar. Disponível em: <eurico2009.blogspot.com/> Acesso em: 14 jul. 2010

FEDERAÇÃO das Escolas Waldorf do Brasil. Disponível em: <http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/> Acesso em 03 ago. 2010

G1, **Quadros são levados da Estação Pinacoteca de SP**. In: G1, 12 jun 2008. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,,MUL598831-5605,00.html> Acesso em 21 ago 2010

Globo, O**. Prefeitura estima em mais de 4 milhões público da Virada Cultural em SP.** 17 abril 2011. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/cultura/mat/2011/04/17/prefeitura-estima-em-mais-de-4-milhoes-publico-da-virada-cultural-em-sp924262031.asp#ixzz1MH4QzrG2> Acesso em 13 mai. 2011.

ICOM-BR – Comitê Brasileiro do ICOM. Disponível em: <http://www.icom.org.br/index.cfm> Acesso em 22 fev. 2011

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS – IBRAM. Disponível em: <http://www.museus.gov.br> Acesso em 26 jul. 2010

INSTITUTO de Educação Beatíssima Virgem Maria. Site da Escola. Disponível em: <www.iebvm.g12.br/> Acesso em: 14 jul. 2010

MELO, Dafne. **Mudanças na Lei Rouanet**. 10 dez. 2008. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/historiaviva/noticias/mudancas_na_lei_rouanet.html> Acesso em: 10 jul. 2009

MUSEU Afro Brasil. Site do Museu. Disponível em: <www.museuafrobrasil.org.br> Acesso em 13 jun. 2011

MUSEU de Arte Moderna – MAM/SP. Site do Museu. Disponível em: <http://www.mam.org.br/> Acesso em 23 mai 2011

MUSEU de Arte de São Paulo – MASP. Site do Museu. Disponível em: <www.masp.art.br> Acesso em novembro e dezembro de 2010.

MUSEU da Bíblia. Site do Museu. Disponível em: <http://www.sbb.org.br/mubi/src/> Acesso em: 20 jul. 2010

MUSEU do Futebol. Site do Museu. Disponível em: <http://www.museudofutebol.org.br/> Acesso em: 20 jul. 2010

MUSEU Lasar Segall. Site do Museu Disponível em: <http://www.museusegall.org.br> Acesso em: 06 dez. 2009

MUSEU da Língua Portuguesa. Site do Museu. Disponível em: <http://www.museulinguaportuguesa.org.br/> Acesso em 09/05/2011

MUSEU Paulista da USP. Site do Museu. Disponível em:<http://www.mp.usp.br/> Acesso em: 20 jul. 2010

MUSEU da Pesca. Site do Instituto de Pesca e Museu. Disponível em: <http://www.pesca.sp.gov.br/museu.php> Acesso em: 20 jul. 2010

MUSEU do Transporte Público Gaetano Ferolla. Site do Museu Disponível em: <http://www.sptrans.com.br/museu/> Acesso em: 20 jul. 2010

MUSEU de Zoologia. Site do Museu. Disponível em: <http://www.mz.usp.br/ > Acesso em: 20 jul. 2010

PARQUE do Ibirapuera. Site não oficial do parque e região. Disponível em: <http://www.parquedoibirapuera.com/> Acesso em: 20 jul. 2010

PINACOTECA do Estado de São Paulo. Site do Museu. Disponível em:<www.pinacoteca.org.br/> Acesso em 03 jul.2010

PINACOTECA do Estado – Ação Educativa. Disponível em: <http://www.pinacoteca.org.br/?pagid=programas_desenvolvidos> Acesso em: 06 dez. 2009

PROGRAMA Cultura é Currículo. Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/programa.aspx> Acesso em: 05 dez. 2009

REDE de Educadores de Museus – REM. Disponível em: <http://www.rem.org.br>, Acesso em: 03 jul. 2010

REPENSANDO Museus: museu, educação e infância. Blog de Maria Isabel Leite. Disponível em: <http://repensandomuseus.blogspot.com/> Acesso em 11 mai. 2011.

SÃO PAULO [ESTADO]. Secretaria da Educação – Central de Atendimento - Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/> Acesso em: 05 dez. 2009

SÃO PAULO [ESTADO]. Secretaria da Educação – Central de Atendimento. **Cadastro de Escolas que oferecem EF Ciclo I** – Município de São Paulo – Junho de 2010,b. Documento eletrônico fornecido por Central de Atendimento – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 04 ago. 2010

SÃO PAULO [MUNICÍPIO] **Histórico Demográfico do Município de São Paulo**. Disponível em: < http://sempla.prefeitura.sp.gov.br/historico/tabelas.php> Acesso em: 29 jul. 2010

SENZI, Aline e MACHADO, Bruno. Imprevistos adiam mudança do MAC. In: **Jornal do Campus**, Edição 364, abril de 2011. Disponível em: <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2010/04/imprevistos-adiam-mudanca-do-mac/> Acesso em 13 mai. 2011

SETZER, Valdemar W. **Comentários sobre o capítulo "Rudolf Steiner 1861-1925" do livro 50 Grandes Educadores – de Confúcio e Dewey**. Disponível em: <http://www.sab.org.br/pedag-wal/artigos/resenha-50-gr-educs.htm> Acesso em 30 jul. 2010

Figura 23

Anexos

Anexo A - Modelo de Ficha de Pergunta em branco.

Nome	Você já foi a um museu?

Anexo B – Exemplo de Ficha de Pergunta preenchida[102]

Nome	Para que serve um museu?
[redacted]	Um museu serve para guardar coisas antigas.
[redacted]	Para guardar coisas antigas.
[redacted]	para ver artes.
[redacted]	para descobrir o mundo
[redacted]	conhecer as histórias
[redacted]	para ver artes
[redacted]	para ver coisas antigas
[redacted]	para nós ~~aprender coisas~~ aperder coisas
[redacted]	para nós conhecer coisas antigas
[redacted]	para espor coisas raras
[redacted]	para todos ver
[redacted]	para você aprender
[redacted]	para ver
[redacted]	Para espor coisas
[redacted]	para se divertir
[redacted]	para aprender coisas novas
[redacted]	para aprender coisas novas

[102] Os nomes foram ocultados para preservar a identidade das crianças.

Anexo C – Transcrição de Áudio

Exemplo da conversa com algumas turmas na íntegra

TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO – E.E. ARTUR SABÓIA – TURMA 1

P – Eu quero saber primeiro uma coisa: quando vocês fizeram essas perguntas, sobre museu, vocês descobriram alguma coisa que vocês acham legal, assim? Fala primeiro S03.

S03 – eu descobri... (não continuou)

S03 - --

P – S07

S07 – É assim, o museu, assim, quando você quando era criança não podia ver.

P – Por que quando era criança não podia ver?

S07 – Por que a gente ainda não conhecia nada

P – Não conhecia nada?

S07 – Não

P – E isso faz tempo?

S07 – Faz

P – E agora você já pode?

Balança a cabeça afirmativamente

P – Fala que sim,

S07 – Sim

P - Por que se você não fala depois eu não sei que você está balançando a cabeça. Fala S08

S08 – Eu achei legal pra gente lembrar do museu, recordar alguma coisa que a gente viu lá.

P – Você já foi ao museu?

S08 – Já

P – E você gostou de relembrar

S08 – Hum Hum

S04– Ele pegou a minha resposta. Toda minha resposta, agora tenho que pegar em outra.

P – Fala, como você chama mesmo?

S04 – S04

P – Vai S04

S04 – Professora eu não disse que eu tenho que pegar outra, que ele pegou a minha?

P – Você ia falar a mesma coisa que ele?

S04 – Ia

P – Tá bom

S07 – Vai sair tudo no gravador o que *cê* falou

? – É, e você também!

S07 – Eu não!

P – Não tem problema. E me diz uma coisa, vamos ver aqui...

S07 – Nossa, tantas folhas assim!

P – Pelo que vocês responderam todo mundo aqui já foi ao museu, é isso?

VÁRIOS – Já

P – E aqui *tá* dizendo que a maioria foi ao museu com a família. Alguém já foi ao museu com a escola?

VÁRIOS – Eu, eu, eu!

P – Vocês foram com essa escola ou com alguma outra?

S04 – Eu fui com outra que eu estudava lá perto da minha casa antiga

VÁRIOS – Eu fui com essa, eu fui com outra...

P – Um de cada vez, S01.

S01 – Eu fui com essa

? – Você não foi lá

S07 – Foi sim, no museu.

S06 – Eu também fui com outra escola

P – Com outra escola? E por que será que vocês quando foram responder a pergunta vocês lembraram antes que foram com a família e depois vocês lembram da escola?

S04 – Eu sei lá!

S02 – Porque... Fui primeiro com a família e depois com a escola.

P – Você foi primeiro com a família? Vocês acham que vocês foram antes com a família ou com a escola?

S08 – Primeiro fui com minha família

P – Primeira vez que vocês foram ao museu, foi com a família ou com a escola?

VÁRIOS – Foi com a família

S07 – Eu fui com a minha família, com meu pai, com a minha mãe, com a minha vó, com o meu tio, com a minha tia...

S04 – Eu fui com meu *vô*, eu fui com meu *vô*.

S05 – Eu fui com meu pai

P – Aqui tem uma pergunta que era o museu que vocês se lembram e eu to vendo aqui que todo mundo aqui falou do museu do Ipiranga.

S06 – Eu fui no museu do Ipiranga

P – Primeiro eu quero saber assim, por que vocês acham, vai levantar a mão quem quiser falar, que vocês lembraram do museu do Ipiranga?

S04 – Porque eu já fui lá mais de 100 vezes

P – Nossa, tantas vezes no mesmo museu?

S04 – 100 vezes

S05 – Claro, ele foi mais de 1000 vezes, exagerado!

S06 – Porque eu lembrei que tem muitas coisas antigas

P – Fala S01

S01 – Esqueci...

P – Fala S07

S07 – Eu já fui com a minha mãe, e eu fui com minha mãe 5 vezes, agora com a minha família eu fui 4.

P – Fala Anderson, por que a gente lembra primeiro do museu do Ipiranga?

Anderson – Porque foi o primeiro a existir

P – Foi o primeiro a existir?

S04 – Nossa o primeiro a existir não foi o Museu do Ipiranga!

Anderson – Deixa!

P – Foi o primeiro que você conheceu? Foi?

(*não se ouve a resposta*)

P – Agora eu quero saber outra coisa que não está nas perguntas. Senta no lugar S07.

S03 – Tem que levantar a mão

P – Tem que levantar a mão pra falar. Eu quero saber se vocês conhecem, se vocês lembram o nome de outros museus sem ser o do Ipiranga. Fala S08

S08 – Planetário, é um museu.

P – Planetário, S06.

S06 – Qual o nome do museu mesmo?

Bruno - Planetário

S06 - É era o Planetário também

P – Vocês foram com a escola ao planetário?

VÁRIOS – Eu fui com a escola, Eu fui, ano passado, eu fui com a outra escola.

S04– Eu fui quando eu tava no prezinho.

S07 – Nossa, sua mãe não ia deixar!

P – Tem que esperar a vez de vocês, a S02 vai falar, fala S02.

S02 – Foi o museu do Ipiranga que eu fui primeiro, com 5 anos.

P – Tá, e você lembra algum outro museu?

S02 – Ah... Não

S08 – Eu também tenho o museu, o museu Ibirapuera.

P – Museu Ibirapuera?

S08 - Eu já fui no Ibirapuera

S04 – Roubou minha fala

P – Ó, próxima pergunta:

S06 – Ah eu também ia falar o Ibirapuera. Eu lembrei agora, ele me lembrou!

S04 - Ta qual é a próxima pergunta?

P – Eu quero saber, quem gostaria, todo mundo que quiser levanta a mão. Quem gostaria de explicar pra mim, finge que você vai explicar para uma pessoa que nunca foi no museu, como que é este lugar.

S08 – Eu

P – O S08 vai falar primeiro

S08 – É... Tem muitas coisas antigas, coisas legais do passado, que quando a gente nasceu não tinha existido antes e a gente nunca teve, a gente nunca viu, então agora quando criou o museu a gente teve oportunidade de ver.

P – S06

S06 – Tem coisas antigas, legais e... E... Várias coisas antigas

S03 – Porque... No ano que a gente não ia não tinha show

P – Alguém mais quer descrever como é o museu? S02

S02 – Anh... O museu é bem (...) e tem muitas coisas antigas: esqueletos, fósseis, e bichos que só existiam na pré-história e um monte de coisa.

P – Muito bom. S06, você quer falar? Descrever como é o museu? Vamos brincar de quem não ta falando tem que ouvir né gente?

S06 – Têm muitos quadros, que eu nunca vi, muitas esculturas também.

S03 – Tem muitas coisas muito divertidas

S06 – Muitas coisas muito legais.

S04 – E muito rock and roll e black!

? – Cala a boca menino!

? – Não é pra zoar

S07 – É aqui que sai a voz?

P – Ó pessoal, próxima pergunta. (...) Eu estava perguntando se vocês gostam de ir ao museu e eu vi aqui nas respostas de vocês que vocês gostam.

? - Eu gosto! Eu gosto

P – E o que vocês esperam encontrar dentro do museu?

S04 – Ossos de dinossauro! Eu gostaria de encontrar muitos ossos de dinossauros

S05 – O museu é muito legal

P – E o que você gostaria de ver dentro do museu?

S05 – Aqueles negócios de dinossauro, aqueles ossos montados.

S04 – Ah! Mesma coisa que eu!

S05 – É, você roubou o meu, eu falei de novo!

S04 – Eu não roubei

P – S08

S08 – Estátuas de pessoas do passado

P – S07

S04 – S04 e...

P – Deixa a S07 falar que agora ta na vez dela

S07 – Esculturas, e pessoas que era da (...) e que eu não podia ver.

S03 – Como era o nome daquela pessoa que morreu?

? – É... Dom Pedro

P – Teve o D. Pedro I e o D. Pedro II, os dois morreram.

S07 – Depois o Michael Jackson morreu com 50 anos, ele fez 51

P – Me diz uma coisa, aqui ta dizendo que vocês acham que todas as pessoas, ta perguntando "todas as pessoas podem ir aos museus?" e vocês responderam que sim, então vocês acham que todo mundo pode ir ao museu?

VÁRIOS – Sim

P – Por que?

S08 – Porque não precisa pagar

S04 – É claro que precisa. Porque precisa pagar

P – Precisa pagar ou não precisa?

VÁRIOS – Não / Sim

P – Alguns acham que precisa e outros que não precisa

? – Eu fui lá sem pagar!

P – E o que que a gente pode fazer dentro do museu? Quem quer falar levanta a mão. Começa S02:

S02 – É... Quando a gente vê uma coisa no museu a gente fica interessado em procurar as mesmas coisas só que em outros museus

P – Ah... Quem mais quer falar? S08... S04...

S04 – O que eu gostaria de encontrar nos museus era quadros antigos

P – Mas o que a gente pode fazer lá dentro?

? – É... Ver coisas antigas

P – Fala S08

S08 – Brincar, pq tem espaço pra brincar também, e ver coisas antigas, lembrar de quem já é velho, lembrar do passado.

S04 – Lembrar de Michael Jackson

P – E vocês acham que no museu só tem coisa antiga? Fala S02

S02 – Não, tem muitas coisas novas, que ainda vão lançar. Que já inventaram só que ainda não construíram para todas as pessoas.

P – Então, ela ta falando que também tem coisas novas no museu. O que que a gente pode ver no museu que não é antigo, que é novo?

? – É... quadros

S08 – Estacionamentos. Antes não tinha

P – Tá. Que mais que a gente pode ver que não é antigo no museu?

? – Qual foi a pergunta?

P – Se tem alguma coisa que a gente pode ver no museu que não é antiga. Fala S07

S07 – Ah... não

? – A gente vai fazer o desenho?

P – Vamos, na sala.

? – Ah, eu sei! O que não é antigo. Ursos polares!

S08 – Pode ter ursos polares também, a gente pode ver lá.

? – É, é verdade...

(...) conversa

P – Pessoal, a gente vai encerrar, já peguei tudo que vocês falaram, a gente vai pra sala fazer o desenho. A última coisa: eu quero saber se algum de vocês quer comentar alguma coisa que acha de museu antes da gente encerrar.

? – Legal!

P - Um por vez, S02.

S02 – É... Os museus são muito antigos e tem muitas coisas interessantes... Que a gente pode aprender

P – Muito bom, que mais?

S04 – Eu gosto muito do Museu do Ipiranga

P – Alguém mais quer falar? Fala S08

S08 – Eu gosto do Museu Ibirapuera

P – Alguém mais quer falar alguma coisa?

S08 – Eu gosto do planetário

P – Alguma coisa mais que vocês querem dizer?

DATA DE REALIZAÇÃO: 16/09/2009
PARTICIPANTES: 3ª.série D – EE Artur Sabóia – Período Vespertino. Alunos: S07, S03, S08, S01, S02, S06, S04 e S05. S31 participou da pesquisa, mas não quis ficar na conversa.

TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO – COLÉGIO MICAEL DE SÃO PAULO

P – Primeiro eu queria saber, quem gostaria de falar, nós fizemos uma atividade onde cada um tinha uma pergunta e vocês fizeram uma entrevista com todos os colegas. Vocês descobriram coisas interessantes? Coisas diferentes?

M17 – Eu gostei bastante da entrevista só que eu achei algumas perguntas um pouco repetitivas.

P – É? E você descobriu alguma coisa diferente sobre a opinião de seus colegas?

M17 – Não

M18 – Eu descobri que cada um tem uma opinião e as opiniões podem ser diferentes, eu tive uma que foi igual.

P – Qual era sua pergunta M07?

M18 – Era: Será que todo mundo pode ir ao museu? Por que?

P – Então, essa pergunta tem bastante diferença. Daqui a pouco a gente vai falar dela também

M18 – Ok

M12 – Eu gostei bastante da entrevista, mas eu também achei também que as perguntas foram muito repetitivas. Todo mundo falava que era legal... Só falavam isso.

Prof. – As respostas foram repetitivas?

M12 – É

P – Qual era a sua pergunta?

M12 – Você gosta ou gostaria de ir ao museu e por que?

P – E teve alguém que respondeu que não gostava?

M12 – Todo mundo respondeu que gostava

P - Todo mundo aqui gosta ou gostaria de ir ao museu?

VÁRIOS – É, sim.

M02 - Eu entrevistei alguns colegas, achei legal entrevistar os colegas. Descobri tantas coisas que não sei nem... Teve uns colegas que acharam legal então também... Todo mundo achou legal.

M16 – Eu gostei bastante, mas eu também achei que as perguntas, algumas, eram bem repetitivas...

P – Parecidas né?

M16 – É a resposta e a pergunta.

M15 – Eu também achei as perguntas repetitivas. E a minha pergunta foi: Quantas vezes você foi ao museu? E algumas pessoas não sabiam.

M18 – Eu não fui com a cara de muitas perguntas não. Por exemplo, a da Fernanda era será que todas as pessoas podem ir ao museu, e pergunta por que? Ora! Porque elas são pessoas!

P – Isso era a sua pergunta né? Essa pergunta é uma pergunta que é bem gostoso de conversar. Levanta a mão quem acha que todo mundo pode ir ao museu. 10 pessoas acham que sim e duas mais ou menos.

M18 – Eu acho que tem gente que não pode... Tem museu que pode entrar e não tem que pagar... Tem pessoas que não podem pagar.

M14 – Eu acho que nem todo mundo pode ir ao museu porque de vez em quando você não consegue o dinheiro que você precisa para pagar o ingresso.

M06 – Se você for pequeno demais aí não dá mesmo pra ir.

P – Por que?

M06 – Porque... Não sei... É meio... Perigoso... Não... Não sei, se você for muito pequeno não é... Muito bom.

P – Mas você acha que você não pode entrar ou não pode entrar sozinho?

M06 – Não, podia ir com adulto, mas aí já é...

? – Muito Arriscado.

M06 – É, então...

P – Arriscado pra pessoa ou arriscado pro museu?

M06 – Acho que pros dois.

Prof. – Mas é porque é arriscado que você acha que não pode ir?

M06 – É

P – Mas deixa eu entender a sua resposta, com quantos anos você acha que não pode ir?

M06 – Ah... Não sei

P – Mais ou menos.

M06 – Não sei, uns dois ou três...

M09 – Eu acho que só algumas pessoas podem ir mas eu também acho que as crianças menores podem, é só o adulto ficar perto delas.

M07 – Eu não acho o museu tão legal... Porque pode ter bandido!

(risadas)

VÁRIOS – No museu???

M07 – Pode! Pode! Eu já fui num museu que tinha bandido.

P – Então conta essa história pra gente.

M07 – Eu tava entrando no museu, aí eu vi um cara com uma coisa preta, uma roupa muito esquisita atrás de uma estátua, com uma arma.

(risadas)

M07 – Verdade! Ele tava com uma arma!

P – Ele fez alguma coisa?

M07 – Ele fugiu! Não sei por que!

? – Podia ser um bonequinho, lá no SESC tinha 3 caras lá (...) com uma arma...

P – Não era o segurança M07?

M07 – Não, não era!

L – Que museu era esse você lembra?

M07 – Não

M15 – As vezes as crianças não podem entrar porque elas derrubam alguma coisas e elas choram e não pode chorar no museu, muito alto.

P – Por que não pode chorar no museu?

M15 – Atrapalha.

L – Atrapalha quem?

M15 – As pessoas.

M16 – Eu acho que as crianças pequenas também não podem ir ao museu porque elas podem achar que uma estátua é um brinquedo e falar “oi bonequinho!” e derrubar no chão.

M04 – Eu acho que as crianças pequenas não podem ir ao museu porque elas não vão se divertir muito porque não tem coisas que são pra idade delas e não podem fazer barulho que atrapalha as pessoas para ver as coisas e elas podem quebrar as coisas.

P – Você acha que museu é pra que idade?

M04 – Eu acho que... Uns cinco anos pra cima.

M02 – O museu é legal, mas... Muitas pessoas não podem ir ao museu. Porque... Porque... As pessoas podem, mas (...) não podem.

M01 – Eu queria falar a resposta que o Nicolas mais ou menos falou... Qual é a pergunta mesmo?

? – Por que algumas pessoas não podem ir ao museu?

M01 – Por que algumas pessoas não podem ir ao museu? Ou porque elas estão trabalhando... Ou porque elas tem compromisso pra fazer...

P – Mas no momento livre você acha que todo mundo pode ir?

M01 – *Aham*. Isso.

P – Quem mais acha que todo mundo pode ir ao museu?

M14 – Todo mundo pode ir ao museu, mas tem gente que não tem tempo ou que tá fazendo alguma coisa e não pode entrar. E eu queria dizer que uma vez eu fui ao museu, que era o Museu da Língua Portuguesa, e eu vi um cara sendo barrado lá e depois no dia seguinte meu pai também quis visitar lá de novo, porque não deu tempo, daí eu entrei, eu tava lá na entrada, daí o cara falou: “Precisa de casaco” Daí eu não tinha casaco, aí minha mãe me emprestou, daí eu pude entrar. Mas porque o cara ficava dizendo, o cara falou que eu não podia entrar sem casaco assim...

P – E as pessoas que você viu sendo barradas, você sabe por que elas foram barradas?

M14 – Não, eu não entendi o motivo.

M18 – Tem muitas pessoas que não podem ir porque tem trabalho, só podem ir no dia de sábado e domingo, e até pessoas que trabalham nesses dias. E também as pessoas pequenas não podem ir lá porque existem museus que tem equipamentos eletrônicos, que mexem com eletricidade e elas poderiam se machucar.

M12 – Eu acho que as pessoas podem ir ao museu no dia da semana quando elas estão de folga mas tem algumas pessoas que não tem muito dinheiro não podem pagar a passagem... É, o ingresso!

P – Quem mais quer falar deste assunto?

M16 – Eu acho que todo mundo pode ir ao museu, mas tem gente que não deve, tipo, algumas pessoas que são ladrão!

M07 - Eu acho que crianças não podem ir ao museu, tipo com 4 anos, 3 ou 2 aninhos. Porque o museu tem muita coisa que é grande então quando as pessoas gritam pode sair o grito de um monte, aí as pessoas não conseguem ouvir, podem não conseguir ler.

L – Você acha que as crianças não podem ir ao museu, que é proibido ou que é melhor que elas não fossem?

M07 – Melhor se elas não fossem.

L – Não é proibido?

M07 – Porque... Ah! Sei lá!

P – Alguém acha que tem alguém que não pode entrar no museu?

VÁRIOS – Ladrão, ladrão!

M07 – Ladrão pode roubar coisa, lá.

P – Quem acha que todo mundo pode entrar?

? – Mais ou menos

P – É que aqui na resposta de vocês, a maioria tinha dito que sim, que todo mundo pode entrar no museu, por isso que eu tô insistindo nesta pergunta.

M16 – Tem algumas pessoas que tem alguns preconceitos e não deixam entrar.

P – Algumas pessoas falaram talvez, porque não tem dinheiro, porque algumas podem outras não, porque algumas tem trabalho, depende do museu, alguns são muito caros... Mas mais da metade falou que sim. Então alguém falou que sim e agora falou que não pode explicar porque mudaram de ideia?

M16 – Eu acho que eu tinha falado que sim, mas agora que falaram vários motivos eu entendi mais ou menos que algumas pessoas não tem dinheiro, algumas pessoas tem alguns preconceitos assim, *tão* trabalhando, são muito pequenas, essas coisas...

M09 – Eu falei sim no papel quando me perguntaram mas agora eu acho que não. Porque falaram de bandido, de quando não tinha dinheiro, então eu acho que não.

P – Vou fazer duas perguntas, vocês já responderam isto nas perguntas mas como as vezes a gente tem algumas coisas diferentes na hora da conversa, ou lembra de outras coisas, então eu vou passar de novo. As perguntas são assim: "Como é o museu?" e "O que a gente vai fazer lá?" Aqui tava separado, como é, o que tem no museu e o que a gente vai fazer lá, pra que que serve. Agora eu quero uma coisa só, quem quer descrever o museu? Quem gostaria?

M10 – O museu é um lugar que a gente pode fazer pesquisa e ver as coisas antigas que... aconteceram no passado.

M16 – No museu tem quadros importantes, tem estátuas, tem algumas cosias que são meio malucas e você coloca a mão e levanta o cabelo... Tem um monte de coisa legal no museu.

M04 – Eu acho que o museu é muito legal, que dá pra fazer várias coisas lá, dá pra ver várias artes, várias estátuas que foram feitas há muitos anos atrás, pinturas, e eu acho que o museu é muito legal pra fazer pesquisa, trabalhos...

P – E o que as pessoas vão fazer no museu?

M04 – Às vezes podem passear, às vezes podem fazer pesquisa, eu acho o museu muito legal!

M02 – O museu é muito divertido, dá pra fazer muitas coisas. *(**Prof**. O q tem no museu?)* Tem muitas histórias, muitas pinturas. E no museu dá pra fazer muitas pesquisas. *(**Prof.** O que não pode fazer no museu?)* Barulho! E também não pode fazer barulho no museu.

? – Eu acho que os museus também são muito legais, eu já fui lá na exposição... Lá no Museu da Língua Portuguesa e dá pra ter visto bastante coisas antigas e tinha coisas antigas tipo a guerra e...

M18 – Eu gostaria de dizer que eu acho que eu descobri uma coisa. Essa pergunta que você fez sobre o que você tem lá no museu é igual a que tava lá na folha da M05. Ela falou como você pode descrever o museu, imaginar, e parece que você tá fazendo as perguntas igualmente como tá aí na folha.

P – É que as perguntas, agora eu juntei todas, né? E elas estavam separadas lá na folha. Cada uma falava de uma coisa.

M18 – Ah... Então agora eu entendi porque você falou que a maioria dizia que sim sobre quando falou aquilo. Também no museu, tem museu que podem ter além de quadro famosos, e coisas da ciências e coisas que já inventaram e coisas que estão inventando.

P – Uma última pergunta: Algumas pessoas falaram de dinossauros, aí eu queria saber se alguém gostaria de contar se já viu algum museu com alguma coisa sobre dinossauros ou se vocês viram isso em algum lugar. E vocês falaram aqui que vocês ouviram falar de museus a maioria através dos pais e dos familiares, alguns através da escola, alguns através de outras pessoas. Vocês ouviram falar de museus através de outras coisas que não são pessoas? Anúncios, TVs, filmes?

M01 - Eu só queria falar alguma coisa de antes, porque você tinha perguntado porque algumas pessoas não podem ir ao museu. Porque algumas pessoas ou tem problema na cabeça, ou tem doença...

Prof. – E aí não pode ir?

M01 – É

P – Você acha que não pode entrar?

M01 – É, não pode entrar.

M16 – Um dia, eu era assim um pouco menor, eu fui num museu que tava falando dos dinossauros. Tinha uma espécie de dinossauro feita com os ossos assim, e entrava num túnel e tinha os filmes de como eles morreram e essas coisas assim.

P – E você lembra o nome do museu?

M16 – Acho que não.

? – É uma coisa de antes. Uma vez eu fui no museu quando tinha oito ou sete anos, ou seis, aí eu fui no museu e tava tudo silêncio lá, dava pra ouvir tudo. Era legal aquele museu.

M05 – Eu fiquei sabendo de museus por causa de rádio, cartazes, meus pais também.

? – Eu soube de museus em filmes e também de dinossauros em outro filme.

P – Você lembra o nome do filme?

? – Os museus eu vi no “Uma noite no museu”, e o outro é...

M06 – É uma coisa de antes. Não que eu ache que não pode entrar no museu criança pequena, mas que não é muito bom.

? – Eu fiquei sabendo de museu porque eu vi na TV, que *tavam* dizendo lá um lugar ia construir um museu.

P – Era um jornal, o que era que tava passando? Um jornal, um filme, uma propaganda?

? – Eu não... Era uma... Propaganda. Eu tinha acho... Sete anos.

M01 – Como a gente *tá* falando de museus eu só queria falar que tem um filme que se chama “Uma noite no museu”

P – Você viu?

M01 – *Aham*. Tem o filme do... Eu assisti os dois no cinema. É bem legal, fala sobre museus também... Tem dinossauros... Um monte de coisas!

P – E o filme dá vontade de ir ao museu ou não?

M01 – É! Dá vontade!

P – Alguma coisa? Podemos fechar? Eu vou fechar agora, vocês vão lanchar, eu vou ficar aqui mais um pouco, qualquer coisa vocês podem me procurar a gente grava mais um pouquinho.

DATA DE REALIZAÇÃO: 14/11/2009
PARTICIPANTES: 3ª.ano. Período Matutino. Participantes: M07, M14, M11, M02, M12, M06, M15, M18, M08, M04, M01, M05, M09, M16, M17, M10, M03.

TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO – COLÉGIO BEATÍSSIMA – TURMA 1

P – Vocês deram uma lida nas respostas. O que vocês descobriram com essa pergunta que vocês fizeram sobre seus colegas, sobre seus museus?

B06 – A gente perguntou o que eles pensam dos museus, né?

P – E o que você percebeu que a maioria pensa dos museus?

B06 – Assim que é muito histórico, e muitas coisas

? – Que eles podem ir pra aprender as coisas

? – Pra saber quantas vezes eles foram no museu

P – E aí? A maioria já foi ao museu?

? - Maioria menos ele

P – Como você chama?

B07 – B07, não sei o que falar não...

P – Você chegou a ir ao museu com outras pessoas, sem ser com a escola? Ainda não?

B07 – Não

P – Você gostaria de ir B07?

B07 – Sim

P – Por que?

B07 – Ah... Pra ver dinossauros

(risadas)

P – Dinossauro pode ter no museu sim, depende do museu. Que mais pode tem no museu? Quem quer falar?

B01 – Coisas históricas que teve há anos atrás, muitos anos atrás.

B05 – Tem muitas coisas antigas, é muito legal.

B06 – Artefatos históricos.

B02 – Tem muitas fotos históricas de pessoas.

? – Tem muitas artes e...

B03 – Cartas

? – Como cartas?

? – Você não viu a carta do D. Pedro lá no museu do Ipiranga?

? – Ah tá...

P – Gente, e qual museu vocês lembram?

B04 – Museu Paulista.

B01– Ipiranga!

B02 – Museu do Ipiranga.

B04 – Dá no mesmo!

B06 – Museu da Pesca

B07 – Uma noite no museu II!

P – Pera aí, quem falou Museu da Pesca foi o B06, quem falou Museu Paulista ou Museu do Ipiranga foi o B02 e o B04...

B01– Eu também.

? - Eu também!

P – B01 também, Museu do Ipiranga. Você também lembra?

? – Eu também lembro!

? – Todo mundo lembra!

B07 - Eu já fui no aquário!

P – Vocês foram ao Museu do Ipiranga com quem?

VÁRIOS – Com a escola!

? – Eu já fui também!

? – Com a escola e com os pais!

B07 – Professora, pode considerar o aquário como museu?

(*joguei a pergunta aos colegas que consideraram que sim*)

? – Eu já fui com meus pais.

? – E eu já fui ao Museu da Pesca.

P – Vocês foram ao Museu do Ipiranga com essa escola?

? – Foi.

B02 – Então deixa eu escrever “Já” porque ele já foi no museu!

P – Pessoal, eu queria saber uma coisa: vocês acham que todas as pessoas podem entrar no museu?

VÁRIOS – Sim

VÁRIOS – Não

(discussão)

P – B10, você acha que não?

B10 – É, não

P – Por que?

B10 – Porque tem pessoas que não podem pagar pra entrar nos museus.

B07 – Não... Responsabilidade dá pros pobres!

P – E vocês acham que em todos os museus tem que pagar pra entrar?

B07 – Ah não...

B03 – Tem alguns que não tem, alguns que sim.

B06 – Eu acho que tem que pagar, mas tem uns que não podem pagar, mas eles entram a gente de graça.

B02 – E tem alguns que fumam, que não podem entrar.

P – B03, você que falou que acha que não pode entrar né? Por que?

B03 – Porque tem que pagar alguns.

P – Mais algum motivo ou só esse?

B04 – Por que tem algumas pessoas que moram na rua querem visitar os museus, não podem porque não tem dinheiro.

B02 – E não pode entrar!

P – E agora outra coisa que eu quero saber. Vocês gostam de visitar o museu?

VÁRIOS – Sim!

P – Por que?

B01 – Para ver coisas históricas que tem muitos anos atrás, quadros que representam fotos às vezes.

? – Para ver histórias... E só.

B06 – Para aprender mais.

B03 – Para ver coisas que nunca poderíamos ver.

P – Eu quero saber qual foi a última vez que vocês foram ao museu?

? – Com a escola?

P – Não, com qualquer pessoa, pode ser com qualquer pessoa...

B01 – Ah faz seis meses atrás

P – Eu quero saber quem pode me responder mais uma pergunta. Quem pode me responder pra que serve o museu?

B06 – Pra Aprender!

P – Quem mais quer falar?

? – Pra ver coisas históricas, ver fotos, conhecer coisas antigas...

P – Pra gente terminar eu queria saber uma coisa. Se cada um de vocês gostaria de falar o que acha do museu, o que pensa dos museus... Mas vamos falar um por vez, fala o nome e explica como é o museu. Imagina que vocês vão explicar pra alguém que nunca foi, então como vocês explicariam?

? – Interessante.

B05 – Museu é muito legal porque a gente aprende coisas. Eu acho legal.

B06 – No museu a gente aprende sobre muitas coisas que a gente não sabe e muitas vezes coisas que a gente sabe.

B02 - E a gente aprende muitas coisas históricas.

B07 – Irado!

P – Mas imagina que vocês estão explicando para uma pessoa que nunca foi, hein?

B08 – Legal, é legal!

P – Quem mais?

B09 – Eu acho os museus interessantes.

P – Então tá! Vou fechar...

DATA DE REALIZAÇÃO: 03/10/2009
PARTICIPANTES: 4ª.ano A. Período Matutino. Participantes: B07, B06, B02, B09, B01, B05, B10, B03, B08 e B04