

LIVIA LARA DA CRUZ

**MAGISTÉRIO E CULTURA: A FORMAÇÃO CULTURAL DOS PROFESSORES
E SUA PERCEPÇÃO DAS POTENCIALIDADES EDUCATIVAS DOS MUSEUS
DE ARTE**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE**

PUC - SP

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

LIVIA LARA DA CRUZ

**MAGISTÉRIO E CULTURA: A FORMAÇÃO CULTURAL DOS PROFESSORES
E SUA PERCEPÇÃO DAS POTENCIALIDADES EDUCATIVAS DOS MUSEUS
DE ARTE**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, como exigência parcial para obtenção do grau de MESTRE em *Educação, História, Política, Sociedade*, sob a orientação da **Prof^a. Dr^a. Paula Perin Vicentini**.

SÃO PAULO

2008

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento especial à minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Paula Perin Vicentini que confiou em mim e no meu trabalho;

À Prof^a. Dr^a. Denice Barabara Catani, por ter aceito o convite para fazer parte da banca qualificadora e também pelas indicações e recomendações no momento do exame de qualificação;

À Prof^a. Dr^a. Luciana Maria Giovanni, pela colaboração oferecida durante o curso e no momento do exame de qualificação;

À secretária do EHPS, Elisabete Adania, querida Betinha, sempre tão disponível e gentil frente às nossas solicitações ;

À Prof^a. Dr^a. Marília Xavier Cury, que me incentivou ao mestrado ainda no curso de especialização e colaborou com a idéia inicial da pesquisa;

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pela concessão da bolsa;

À D. Sueli, Tânia e Marizilda, funcionárias da Diretoria de Ensino Centro-Sul, pela resolução dos problemas burocráticos relativos ao curso;

Às colegas Fernanda Pinho e Lívia Freitas, pelas alegrias e angústias divididas ao longo do curso;

Aos meus pais Sérgio e Tereza, minha irmã Cecilia e minha avó Judith, pela paciência e mostras de solidariedade durante a realização da pesquisa;

A Jozimas Geraldo Lucas, pela dedicação com que realiza seu trabalho de professor e pesquisador, à Gabi, que está seguindo o mesmo caminho e à Vera, madrinha querida;

Aos professores que se dispuseram a responder os questionários, e em especial aos meus amigos queridos Marcos e Valéria, que cederam as entrevistas, deram sugestões e compartilharam comigo boa parte do processo;

Ao Edson, Kelly, Naiana, Sadamar, Taís e Taíse pelo interesse em relação ao meu trabalho e simplesmente por fazerem parte da minha vida;

Às minhas queridas segalletes Marina e Paula;

Ao André, entre outras coisas, pelo “vai dar tudo certo”.

*Sobre a esterilidade
A árvore que não dá frutos
É xingada de estéril. Quem
Examina o solo?*

*O galho que quebra
É xingado de podre, mas
Não havia neve sobre ele?*

Bertolt Brech

CRUZ, Livia Lara da. 2008. *Magistério e Cultura: A formação cultural dos professores e sua percepção das potencialidades educativas dos museus de arte*. Dissertação de mestrado. Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RESUMO

Essa pesquisa tem por objetivo analisar as relações existentes entre a formação cultural dos professores do ensino fundamental II e médio da rede estadual de São Paulo e suas percepções acerca das potencialidades educativas dos museus de arte. Tendo como principal referencial teórico o sociólogo francês Pierre Bourdieu e seu conceito de capital cultural, pretendeu-se apreender em que medida a formação cultural dos professores pode ou não determinar uma relação mais fértil com os museus de arte. Para tanto, entre os meses de setembro e novembro de 2007 foram aplicados questionários acerca da origem social, formação escolar e profissional, informações sobre hábitos de lazer e cultura e opinião sobre museus e exposições de arte a dois grupos distintos de professores. O **grupo 1** incluiu vinte professores que, durante o ano de 2007, agendaram espontaneamente mais de uma visita monitorada para seus alunos no Museu Lasar Segall, localizado no bairro da Vila Mariana, zona sul da cidade de São Paulo. O **grupo 2** incluiu outros vinte professores, que agendaram visitas monitoradas no Museu Lasar Segall devido à participação da escola em um projeto financiado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e que não voltaram ao Museu até o fim de 2007. A análise dos resultados obtidos permitiu a percepção de aproximações entre os dois grupos no que diz respeito à sua origem social, mas diferenças em relação à instituição de formação e a relação mantida com os bens culturais de uma maneira geral, e mais especificamente, com o museu de arte. Os professores do **grupo 1 (espontâneo)** declararam ter um maior acesso, desde a infância, a bens culturais tais como livros, cinema, biblioteca e museu. Advindos majoritariamente de universidades públicas do Estado de São Paulo, esses professores puderam citar com mais precisão o nome do último livro lido ou alguns de seus artistas plásticos favoritos; são eles que acessam a Internet mais frequentemente, já viajaram para outro país e visitam museus com mais frequência. Os professores do **grupo 2 (projeto)**, cujo acesso aos bens culturais desde a infância mostrou-se menor, cursaram faculdades privadas (algumas fora da cidade de São Paulo), tiveram mais dificuldade em citar nome de livros lidos ou de artistas preferidos, dificilmente acessam a Internet, nunca viajaram para fora do Brasil e para dois deles, a visita ao Museu Lasar Segall foi a primeira visita a um museu. Assim, um aspecto a ser observado diz respeito a relevância que a instituição formadora (as públicas, com maior renome acadêmico e as privadas, geralmente com menor prestígio na área educacional) possui na constituição de um hábito de frequência a espaços culturais; entretanto, é fundamental considerar a importância que a ação familiar e, conseqüentemente, os hábitos culturais na infância têm sobre a possibilidade dos indivíduos acessarem os bens culturais quando mais velhos, e o modo como isso será feito. Nas entrevistas realizadas com dois professores do primeiro grupo, foi possível apreender algumas estratégias desenvolvidas por famílias que, embora fracamente dotadas de capital escolar ou capital cultural, contribuem para apropriação dos objetos culturais por parte de seus filhos, seja valorizando a escolarização e o papel da escola, seja servindo como intermediário entre a cultura considerada legítima e as crianças.

Palavras-chave: Formação cultural dos professores, perfil sócio-cultural, relação escola e museu, museu, Museu Lasar Segall

ABSTRACT

This report of research has the objective of presenting an analysis of the collected data for the realization of a study that pretends to analyze the existent relations between the cultural formation of the basic school and high school teachers, that work at the public education system of São Paulo, and their perceptions of the art museums education potentiality.

Having as main theoretical reference the french sociologist Pierre Bourdieu and his concept of cultural capital, i intended to apprehend in which way the cultural formation of the teachers can or not determinate a better relationship with the art museums. For that reason, between the months of september and november of 2007 questionnaires were applied to two groups of distinct teachers considering their social origin, scholar and professional formation, information about habits of leisure, culture and opinion about museums and art exhibitions. The **group 1** included twenty teachers, that scheduled spontaneously more than one visit with their students during the year of 2007, having monitorship to the Museu Lasar Segall, seated at the district of Vila Marina (south area of São Paulo city). The **group 2** included another twenty teachers, that scheduled visits to the Museu Lasar Segall having monitorship because of their school's participation at a project financed by the Secretary of Education of the State of São Paulo, and did not come back until the end of 2007.

The results permitted to perceive the approximation between the two groups, especially about their social origin, but differences between their relation with the formation institution, the relation kept with state cultural objects and more specifically with the art museum. The teachers of the **group 1(spontaneous)** declared to have more access, since childhood, to cultural objects such as books, cinema, library and museum. The majority came from public universities of the state of São Paulo, these teachers could tell with more precision the name of the last book that they read or some of their favorites plastic artists; and they are also those that access internet more often, have already traveled to other countries and make visits to museums more frequently. The teachers of the **group 2(project)**, whose access to cultural objects since childhood showed to be smaller, were students of private universities (some out of the state of São Paulo), had more difficulties to tell the name of last books that they read or the name of their favorite artists, they do not have access to the internet very often, and never traveled to other countries, and for two of them, the visit to the Museu Lasar Segall was the first visit to a museum. So, the aspect to be observed is to consider which is the importance of the formation institution (the public universities, being more traditional in academic aspects and privates that normally do not receive the same amount of importance in this area) has at the constitution of an habit of frequency at cultural areas; but it is fundamental to consider the importance that family action and, consequently, the cultural habits during the childhood have, the possibilities of them to have access to cultural objects when they are older, and the way that it is made. Considering the interviews that were realized with two teachers of the first group, it was possible to apprehend some strategies developed by families that, even not having much of scholar capital and cultural capital, contributed to an appropriation of the cultural objects for their children, being it to give more importance to the progress in school and what school represents, or being a bridge between a legitimate culture and their children.

Key-words: Cultural formation of teachers, social-cultural profile, school-museum relation, museum, Museu Lasar Segall.

SUMÁRIO

Introdução.....	09
Capítulo I – Condições socioeconômicas e práticas culturais: uma relação a ser discutida.....	27
Capítulo II – Perfil sócio-cultural dos professores pesquisados	38
2.1. Aproximações	
a) Uma profissão feminina	40
b) Camadas populares e docência	44
c) Uma pequena ascensão social	50
2.2. Diferenças	
a) Idade: jovens professores e docentes de meia-idade	53
b) O local de nascimento e a necessidade de migração	54
c) Instituição formadora: universidades públicas e estabelecimentos particulares	58
d) Escolha profissional e condições de trabalho: resignação e descontentamento	62
e) Religião e opiniões pessoais: certezas e imprecisões	67
Capítulo III - Os professores e sua relação com a cultura	73
a) Hábitos culturais na infância	73
b) Diferentes percepções sobre os museus	76
c) Relações fecundas com os museus: uma tentativa de compreensão	81
Professor Marcos: Capital de relações sociais	83
Professora Valéria: O investimento materno em uma educação diferenciada	90
Considerações Finais	105
Bibliografia	110
Anexos	
Anexo I – Questionário distribuído aos professores	115
Anexo II – Roteiro da entrevista semi-estruturada	121

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Distribuição dos professores quanto ao gênero.....	p. 40
Tabela 2 - Distribuição dos professores quanto à profissão dos avôs maternos e paternos.....	p. 45
Tabela 3 - Distribuição dos professores quanto à escolarização dos avôs maternos e paternos.....	p. 46
Tabela 4 - Distribuição dos professores quanto à profissão das avós maternas e paternas.....	p. 46
Tabela 5-Distribuição dos professores quanto à escolarização das avós maternas e paternas.....	p. 47
Tabela 6 - Distribuição dos professores quanto à profissão da mãe.....	p. 48
Tabela 7 - Distribuição dos professores quanto à formação da mãe.....	p. 48
Tabela 8 - Distribuição dos professores quanto à profissão do pai.....	p. 49
Tabela 9 - Distribuição dos professores quanto à formação do pai.....	p.50
Tabela 10 - Distribuição dos professores conforme a idade.....	p. 54
Tabela11 - Estado onde nasceu	p. 54
Tabela 12 - Cidade onde nasceu.....	p. 55
Tabela 13 – Cidade onde cursou a graduação	p. 57
Tabela 14 - Distribuição dos professores conforme a instituição formadora na graduação.....	p. 59
Tabela 15 - Você estuda atualmente?.....	p. 61
Tabela 16 - Tempo de atuação na docência.....	p. 62
Tabela 17 - Carga horária semanal de trabalho dentro da sala de aula.....	p. 62
Tabela 18 - Exercício de atividade paralela à docência	p. 63
Tabela 19 - Ser professor foi uma escolha?.....	p. 64
Tabela 20 - Seus pais influenciaram a escolha da profissão?.....	p. 64
Tabela 21 - Você apoiaria seu filho caso ele optasse pela profissão docente?.....	p. 65
Tabela 22 - Você gosta do que faz?.....	p. 66
Tabela 23 - Está satisfeito com seu estilo de vida atual?.....	p. 66
Tabela 24 – Religião.....	p. 67
Tabela 25 - A favor da legalização do aborto.....	p. 71
Tabela 26 - A favor da redução da maioridade penal.....	p. 71
Tabela 27 - Acesso aos locais culturais na infância com a família.....	p. 73
Tabela 28 - Acesso aos locais culturais na infância com a escola.....	p. 74

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa estuda professores do ensino fundamental e do ensino médio da rede estadual de São Paulo, contemplando algumas de suas características sociais, econômicas e profissionais, mas principalmente sua formação cultural e percepções acerca das potencialidades educativas dos museus de arte. A partir da análise de questionários respondidos por quarenta docentes de escolas estaduais paulistas e da realização de entrevistas com dois deles, busca-se apreender aspectos do capital cultural acumulado por estes professores, tendo como principal referencial teórico a obra do sociólogo francês Pierre Bourdieu e, em particular, a noção de capital cultural.

Para Bourdieu, a noção de capital cultural impôs-se como uma hipótese indispensável para dar conta das desigualdades de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais pois permitiu relacionar o sucesso escolar - os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classes podem obter no mercado escolar - à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe (Bourdieu, 1998). Assim, compreendendo que a forma de se apropriar dos bens culturais objetivados disponíveis em nossa sociedade (cinema, peças de teatro, livros, museus etc) varia de acordo com a trajetória do sujeito, sua origem familiar e sua escolarização, ou seja, de acordo com as possibilidades que existiram, dentro do ambiente familiar e escolar, de acúmulo do capital cultural, é fundamental considerar as condições sociais desses sujeitos para entender sua aptidão para adotar certas preferências culturais.

Meu interesse a respeito do modo com que os professores percebem o potencial educativo dos museus – especificamente os de arte –, surgido desde o momento em que acumulei as funções de professora de história da rede pública estadual (atividade que exerço desde o ano de 2004), e de educadora de museu de arte, foi imensamente impulsionado quando conheci os trabalhos de Bourdieu, o que permitiu uma sistematização mais lúcida de indagações acumuladas ao longo destes últimos três anos.

Dada a possibilidade de observar os dois lados da moeda, quais sejam, a lógica profissional docente e a lógica profissional do educador de museu, percebi a existência de

um discurso recorrente entre estes últimos que, muitas vezes desconhecendo a realidade de uma sala de aula e tudo que a envolve, culpabilizam os professores pelo baixo rendimento da visita, dizendo que o professor “não prepara os alunos”, “não participa da visita de forma efetiva”, “não se envolve na escolha dos roteiros” etc. A impressão que se tem é que o museu está lá, pronto para ser “utilizado” com todos os seus recursos, mas a pouca compreensão dos professores, que não sabem e nem se preocupam em saber, não permite o uso mais freqüente dos espaços museológicos. Fica evidente a má compreensão da complexidade que envolve a transformação da prática docente: formação inicial deficitária, a construção trabalhosa de um novo referencial teórico para subsidiar inovações nas práticas pedagógicas, além das próprias dificuldades que envolvem o professor e o contexto de seu trabalho, que vão desde limitações materiais e culturais até a insegurança diante das novidades.

Na realização do levantamento bibliográfico a esse respeito, busquei localizar trabalhos desenvolvidos em duas vertentes, quais sejam: a relação entre escola e museu, e a formação e o perfil cultural de professores de ensino fundamental e médio, visando apreender suas relações com os bens culturais em geral e mais especificamente com os museus de arte. Com o intuito de contemplar essas duas vertentes, examinei a produção disponível nos bancos de dados das seguintes instituições: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo; Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e Museu Paulista da Universidade de São Paulo. Em relação às dissertações e teses que versam sobre a relação escola e museu, fez-se necessário “alargar” o período escolhido para exame, incluindo desde o aparecimento dos primeiros trabalhos nessa linha, em fins da década de 1980, até o ano de 2006, dada a exigüidade de trabalhos que tratassem sobre o tema em questão. O que se nota é que a produção existente se concentra majoritariamente nos estudos sobre arte educação e ensino de artes nas escolas, cujos referenciais teóricos aparecem principalmente entre os norte-americanos (Housen, 1983; Ott, 1988; Parsons, 1987).

Utilizando como descritores principais os termos “relação escola museu”, “museus”, “educação em museus”, “museus (educação)”, e como descritores auxiliares os termos “educação informal”, “museus: educação e pesquisa”, “monitoria em museus”,

“serviço educativo em museus”; “ação educativa cultural”; “museologia”; “arte-educação” e “arte-educação (aspectos culturais, sociais)”, alguns dos quais sugeridos pelo próprio sistema de busca dos sites das universidades, localizamos nos catálogos on-line das instituições citadas anteriormente, treze trabalhos assim divididos: duas teses (Cazelli, 2005; Grinspun, 2000), cinco dissertações (Alencar, 1987; Freire, 1992; Lopes, 1988; Martins, 2006; Reis, 2004), um livro (Santos, 1987) e cinco artigos de periódicos (Köptcke, 2001; 2003; Lopes, 1991; 2004; Studart, 2004). Não houve, portanto, nessa etapa, necessidade de delimitação do *corpus* e de definição de variáveis como o período de produção, uma vez que foi possível acessar todos os trabalhos selecionados.

De maneira geral, os autores entendem que, embora ainda caiba à instituição escolar a maior parcela de responsabilidade na formação científica e humana das crianças e dos jovens, no contexto da chamada educação não formal os museus são considerados fontes importantes de aprendizagem e contribuição para a aquisição, ampliação e refinamento de conhecimento e cultura. Essa posição é defendida por Studart : “O objetivo da educação em museus, assim como da educação em um sentido mais amplo, é oferecer possibilidades para a comunicação, a informação, o aprendizado, a relação dialética e dialógica educando/educador, a construção da cidadania, e o entendimento do que seja identidade” (Studart, 2004, p. 35).

Entretanto, observa-se que não há consenso sobre a natureza dessa aprendizagem promovida pelos museus, e nem sobre as bases das suas relações com as escolas devem ocorrer. Ficam caracterizadas, portanto, dificuldades na interação entre o trabalho educativo dos museus e as instituições escolares: revelam-se vertentes que compreendem essas relações como questão institucional, política ou técnica. Esta última perspectiva, que concebe as tensões entre museu e escola como fruto de técnicas de ensino inadequadas ou de falta de domínio da técnica correta pelo professor na preparação e condução de seus alunos no momento da visita é comum entre os primeiros trabalhos que tratam desta temática.

Vera Alencar (1987) considera que há uma desintegração na relação museu-escola. Essa desintegração mostrar-se-ia evidente, entre outros fatores, pelos seguintes motivos: as ausências das escolas em visitas previamente marcadas; a não sistematização dos

programas escolares, que simplesmente deixam de ser desenvolvidos durante o ano letivo e que incluem as visitas aos museus; a não periodicidade com que são marcadas essas visitas e a dificuldade de contato com as escolas, atribuída ao fato de existirem “intermediários”: orientador, supervisor ou secretárias – que recebem as informações sobre as atividades dos museus e não as transmitem, ou transmitem truncadamente aos professores que acompanharão as turmas nas visitas. No que tange ao aproveitamento do potencial educativo dos museus pelos professores, é citado o despreparo destes últimos: “o despreparo do professor para fazer uso do museu como ampliador e enriquecedor de seus programas curriculares ficou caracterizado em todas as entrevistas e observações efetuadas” (Alencar, 1987, p. 133) e isto apesar “dos reconhecidos esforços do pessoal dedicado aos museus, tentando atrair o professor para os programas educativos, elaborando material preparatório para as atividades e questionários de avaliação” (Alencar, 1987, p.133). Para a autora,

Constata-se que, não só o professor não está motivado ou conscientizado para o assunto, como também o material não é usado, e os questionários são respondidos em pequeníssima proporção. O que parece significar isso, é que ao visitarem o museu no horário de aula, os grupos estão proporcionando um momento de folga para os professores. Há um descompromisso das escolas e dos professores com os museus (Alencar, 1987, p. 133).

É possível notar, nessas observações, uma culpabilização dos professores apontados como os principais responsáveis pelo baixo rendimento das visitas, já que, teoricamente, não possuem o conhecimento adequado do que o museu pode oferecer (despreparo), não se preocupam em adquirir este conhecimento (não estão motivados ou conscientizados para o assunto, não usam o material didático oferecido) e ainda se isentam da responsabilidade de preparar seus alunos e ajudar na condução da visita (momento de folga, descompromisso). A impressão que se tem é que o museu está lá, pronto para ser utilizado com todos os seus recursos, mas a pouca compreensão dos professores, que não sabem nem se preocupam em saber, não permite o uso mais freqüente dos espaços museológicos. Fica evidente a má compreensão da complexidade que envolve a transformação da prática docente: formação inicial deficitária, a construção trabalhosa de um novo referencial teórico para subsidiar a prática pedagógica, além das próprias dificuldades que o professor enfrenta para realizar o seu trabalho, que vão desde limitações materiais e culturais até a insegurança diante das novidades.

Maria Célia dos Santos (1987) partilha da opinião de Alencar quanto ao envolvimento dos professores em uma situação de visita ao museu. Em seu estudo, Santos analisa atividades desenvolvidas com alunos e professores de primeiro e segundo grau das escolas públicas de Salvador, com vistas a mostrar as possibilidades de utilização de um museu como recurso didático. A autora conclui que:

Durante todo o período, a ação dos professores se deu muito mais a nível de (sic) espectador, do que de planejador e participante ativo. Até mesmo quando houve a proposta e a tentativa de realização um planejamento conjunto, houve resistência e somente um grupo muito reduzido conseguiu se engajar no processo, desde a realização dos planos [...] devido à ausência de treinamento e de informação, o professor se acomoda, seguindo o programa pré-estabelecido, preso ao livro didático (Santos, 1987, p. 198).

Constata-se, assim, um descompasso entre as expectativas do museu e de seus profissionais quanto às atitudes dos professores, antes e durante a visita, e aquilo que realmente os professores efetuam em decorrência de suas possibilidades ou opções. A partir do trabalho de Lopes (1988; 1991), esse descompasso entre as expectativas dos professores e dos educadores de museu é percebido sob outra perspectiva, que inclui a necessidade de desescolarizar o museu, ou seja, reconhecer que o museu não é uma extensão da sala de aula e nem pode ser considerado um substituto da escola. De acordo com a autora, embora os museus atuem no campo da educação não escolar, isto é, no campo de práticas educacionais que se dão fora do ensino regular e oficial, eles guardam estreitas relações com práticas escolares. Há, então, uma contradição implícita na questão da educação em museus: os museus, centros da educação não escolar por excelência, sofrem um processo que Lopes denomina de escolarização.

Chamamos de escolarização a esse processo de incorporação pelos museus das finalidades e métodos do ensino escolar cujas manifestações iniciais detectamos, no Brasil, com os movimentos escolanovistas e que vêm se aprofundando no bojo das propostas de educação permanente para os museus (Lopes, 1988, p. 54).¹

¹ É importante salientar que este trabalho de Margaret Lopes foi realizado em fins da década de 1980, quando a situação da ação educativa nos museus brasileiros apresentava uma realidade bastante diversa do que encontramos hoje. Atualmente, percebemos mudanças significativas nas políticas de educação museológica principalmente nos museus ligados a universidades ou instituições de pesquisa, que apresentam propostas de transformação cultural e social através do incentivo à participação efetiva e à criatividade dos visitantes. Entretanto, feitas as devidas ressalvas, podemos entender como o pensamento da autora permanece presente em muitas situações.

A Escola Nova, introduzida no Brasil em meados da década de 1920, propunha uma alternativa à pedagogia tradicional, deslocando o eixo dos conteúdos cognitivos para os métodos pedagógicos, ou seja, enfatizando a relação professor-aluno. A utilização de “ambientes motivadores”, que extrapolem os limites da sala de aula é incentivada, como forma de estimular as aptidões e os interesses pessoais. Os museus, portanto, inserem-se neste contexto e aparecem como potenciais colaboradores da escola. A preocupação pedagógica invade explicitamente os museus, cooptando-as a priorizar o apoio à escola, e por vezes sugerindo até mesmo a subordinação do museu a esta última. Caracteriza-se, assim, a idéia do museu como complemento ao ensino escolar.

Já a proposta da educação permanente, segundo Lopes, “é a expressão no Brasil da concepção que encara o subdesenvolvimento como uma etapa a ser superada no processo desenvolvimentista, via mudanças educacionais pela elevação e adaptação do nível tecnológico” (Lopes, 1988, p. 49). Consistiria, pois, em uma educação para a eficiência, que incluía o Programa Nacional de Museus, órgão que concebia os museus como agências educativo-culturais cujo um dos objetivos era “desenvolver ações complementares ao ensino formal”. Os museus deveriam desenvolver propostas educacionais alternativas que considerassem os currículos escolares, ou seja, a idéia do museu como complemento da escola e, mais ainda, como local onde a aula poderia ser ilustrada.

Essas idéias encontram ressonância, em muitos aspectos, no imaginário docente no que concerne à relação escola-museu. A transposição das práticas escolares para o interior do museu, imaginadas como forma de permitir a integração entre essas instituições gerou distorções internas nos museus, colocando-os como potenciais “substitutos” das escolas. Em alguns casos, essa concepção pode ser interiorizada pelo professor, que, no momento da visita, sente-se à vontade para deixar sua turma sob responsabilidade única e exclusiva dos educadores do museu: afinal, não é isso que o museu pleiteia ao oferecer como principal (e talvez única) opção aos grupos escolares as famigeradas visitas guiadas, em que as crianças seguem o guia, perambulando pelos espaços expositivos e ouvindo informações irrelevantes, que em nada se conectam com sua realidade? O professor, que muitas vezes não conhece o acervo do museu ou não dispõe de recursos nas escolas para integrar, como julga necessário, suas visitas aos conteúdos escolares, transfere momentaneamente sua responsabilidade como agente educativo para o educador do museu,

não somente por considerar o momento como um momento de folga (embora esse aspecto também deva ser considerado), mas simplesmente porque acredita estar diante de alguém que conhece melhor o assunto a ser tratado e, mais do que isso, que reivindica para si a atenção do grupo. Há, portanto, a necessidade de ultrapassar a superficialidade da questão, em que o professor é apontado como centro dos problemas identificados nas visitas escolares aos museus e considerar a maneira como os museus desenvolvem suas propostas para os estudantes e para os professores que os acompanham. Essa mudança de foco não é fácil de ser viabilizado na prática e os esforços com esse intuito ainda são bastante pontuais, mas a tentativa de compreensão dos serviços educativos dos museus sob novas perspectivas é perceptível nos trabalhos mais recentes, como demonstram as autoras mencionadas a seguir.

Beatriz Freire (1992) realizou uma etnografia das visitas do público escolar do ensino fundamental ao Museu de Folclore Edison Carneiro, no Rio de Janeiro, durante 1991. Partindo do princípio de que o museu e a escola são os protagonistas do relacionamento que se redefiniu nos últimos anos, a autora se propõe a observar as práticas escolares de uso do museu, na situação de visita, analisada como um ritual. Assim, a relação escola-museu aparece inscrita em um amplo contexto, no qual a visita ao museu representa um momento específico de atividade escolar que para ser entendido necessita de uma interpretação inserida no contexto das práticas escolares, no cotidiano da escola, por vezes interrompido e reafirmado por atividades que se realizam fora dela. A autora analisa as fases da visita (preparação, visitação e retorno à escola), assumindo o museu como *locus* de pesquisa e percebe as dificuldades tanto dos educadores do museu que se propõem a capacitar o professor por meio de uma visita prévia quanto dos professores que, embora conscientes da importância de alguma preparação de sua parte, se atrapalham com o uso do material didático, com a quantidade de livros indicados na bibliografia deste material e com a possibilidade de preparar seu próprio roteiro de visita e material de apoio.

Nesse sentido, há um grau de concordância com as idéias de Lopes, já que Freire reconhece que a visita ao museu parece carregada da concepção de aprendizagem que o professor traz da escola e reproduz nas atividades extra-classes. O museu aparece, portanto, como o lugar do olhar e da comprovação, uma vez que os objetos estão lá como testemunhos da realidade: “podemos dizer que a observação ou descoberta do objeto

provocada pelo professor, na situação de visita, não realiza a apreensão plena do objeto de museu, mas permanece restrita a uma fase inicial de apreensão, em que se percebem apenas seus aspectos exteriores” (Freire, 1992, p.103). O museu, por sua vez, na maioria das vezes define suas propostas de visitação considerando que os objetos são referências para a penetração na vida social a que pertencem e trazem uma gama de conhecimentos inerentes a seu aspecto físico, função, valor etc. São, de acordo com Freire, pedagogias distintas que separam as escolas e os museus. Justamente essas pedagogias distintas podem fomentar o conflito durante o processo de aproximação entre as instituições. O diálogo, portanto, aparece como condição imprescindível para que o profissional do museu familiarize-se com o cotidiano escolar, uma vez que as práticas do professor baseiam-se nos procedimentos escolares (mas sem que isso signifique submissão do museu à escola), e também para que a escola encare o museu como um cenário efetivo de diversificação da prática de ensino, tomando o objeto como ponto de partida para uma viagem do concreto para o abstrato e não ao contrário, além de possibilitar o desenvolvimento não só dos conteúdos específicos de sua disciplina, mas de aspectos relevantes da relação com o aluno e com os alunos entre si, em situação distinta daquela experimentada na escola. A autora afirma que cabe a cada instituição intensificar seus argumentos e investir no tempo de conversar, de maneira que os dois discursos que se encontram e se desencontram possam configurar efetivamente um diálogo e não um monólogo.

Conceitos como parceria e partilha de competências, desenvolvidos por Köpcke (2001) e retificados por Cazelli (2005), Grinspun (2000), Martins (2006) e Reis (2004), aparecem como boas estratégias nessas tentativas de aproximação. O sucesso da parceria entre o ensino formal e o museu depende, dentre outras coisas, da capacidade da escola em aceitar uma situação de aprendizagem que não está em consonância com suas normas e da capacidade do museu em atentar para o cotidiano da escola, de modo a permitir um exame crítico e uma apropriação real dos saberes escolares. Nessas ações, destaca-se a importância da formação de professores para a utilização pedagógica de instituições culturais por meio de estágios durante a formação inicial e contínua como maneira de harmonizar as lógicas internas da educação formal e da cultura (Köpcke, 2001). Tais propostas, entretanto, consideram necessário relativizar o papel atribuído a essas práticas de capacitação para que elas não sejam concebidas como intervenções capazes de salvar a prática docente de suas possíveis deficiências, afastando-se, assim, das alternativas de

caráter puramente técnico que reduzem a complexidade da instituição escolar e de suas características à ação do professor que teoricamente poderia ser transformada pela posse de novas técnicas de ensino.

Mesmo entre os trabalhos que percebem a necessidade de relativizar o papel atribuído às práticas de capacitação oferecidas pelos museus, sem concebê-las como intervenções capazes de salvar a prática docente de suas possíveis deficiências, não se encontrou nenhum que apontasse a importância das práticas culturais dos professores em sua relação com os museus; ou seja, embora haja a percepção da existência de uma formação inicial deficitária, que exige mais do que cursos rápidos de capacitação, a trajetória do sujeito, o modo como ele atingiu sua formação e as lacunas que aí se inserem, não são elementos norteadores das pesquisas consultadas. Cazelli (2003) é quem mais se aproxima desta vertente, mas a autora mobiliza o conceito bourdieano de capital cultural para se referir a pouca frequência dos alunos da rede municipal do Rio de Janeiro nos museus da cidade.

Como se vê, o levantamento bibliográfico realizado sobre a temática investigada mostra que além dos estudos envolvendo escola e museu não contemplarem o ponto de vista dos professores em relação aos museus, a desigualdade de acesso à cultura e o peso respectivo das variáveis sociodemográficas – grau de escolarização ou localização domiciliar, por exemplo – assim como as heranças familiares, também não aparecem como ponto central para se compreender a relação que os professores mantêm com os bens culturais e especificamente com os museus de arte. Toda prática cultural exige a acumulação prévia de um mínimo de informação e, na maior parte dos casos, de conhecimentos. Como ir ao teatro quando se ignora a existência de um, ou quando nada se sabe a respeito de sua programação? Como comprar um livro numa livraria se não se conhece seu autor nem seu título? Como frequentar um museu de arte quando se desconhece o valor do ingresso ou as regras de comportamento dentro da exposição? Não é exagerado pensar que a ausência dessa familiaridade com os equipamentos culturais disponíveis em nossa sociedade fomenta, por exemplo, o sentimento de incompreensão que assombra os menos cultos, esmagados pelo respeito diante do universo sagrado da cultura legítima.

De acordo com uma pesquisa realizada em 2005 pelo Centro de Estudos da Metrópole – Cebrap, intitulada “O uso do tempo livre e as práticas culturais na região metropolitana de São Paulo”, cerca de 5 em cada 10 entrevistados (44,7%) nunca esteve em um museu; mais de 6 em cada 10 (64,7%) nunca foi a uma exposição de arte. São dados alarmantes, que podem expressar a pouca relevância atribuída pela população a tais espaços culturais ou a sua falta de conhecimento sobre eles. Entre a pequena parcela de entrevistados que visitou um museu ou uma exposição de arte nos doze meses precedentes a pesquisa, a maioria provêm dos grupos cuja renda é maior, mais escolarizados e mais jovens. Esses dados podem ser comparados com a pesquisa “O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam”, empreendida pelo Instituto Nacional de Estudos – Inep e pelo Instituto Paulo Montenegro, em 2004. Investigando professores de todo o país, da rede pública e privada, constatou-se que a maior parte dos eventos culturais é freqüentado pelos professores ao menos algumas vezes por ano. Entretanto, no caso dos museus, 14,8% dos professores investigados declararam nunca visitá-los e 29,8% declararam ter ido uma vez no passado. Tal constatação diz respeito à segunda vertente do levantamento bibliográfico, qual seja, a questão da formação e do perfil cultural de professores de ensino fundamental e médio. As leituras a esse respeito também tiveram como ponto de partida os trabalhos de Pierre Bourdieu, especificamente uma pesquisa que ele e sua equipe empreenderam em alguns museus de arte na Europa (2003).

Tomando como referencial teórico os pressupostos sociológicos do sociólogo francês de que às diferentes posições no espaço social correspondem diferentes estilos de vida, que são a retradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência, deve-se considerar que as estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe) permitem que os agentes obtenham uma determinada percepção sobre o mundo construída pelo *habitus* incorporado. Desse modo, busquei trabalhos que pudessem trazer elementos sobre o *habitus* professoral e a forma como este *habitus* se constituiu (origem social, trajetória escolar e experiências profissionais), além da relação que os professores mantêm com a cultura em geral (cinema, teatro, leituras, museus de arte etc.). Utilizando como descritores principais os termos “prática cultural”, “práticas culturais”, “formação cultural”, e “perfil sócio-cultural”, foram encontrados cinco trabalhos: duas teses (Martins,

2004; Nogueira 2002), uma dissertação (Setton, 1988) e dois livros (Pereira, 2001; Unesco, 2004). As referências bibliográficas destes trabalhos me levaram a consultar mais duas dissertações (Bianchini, 2003; Lacerda, 2000) e um doutorado (Batista, 1996), oriundos de instituições diferentes das consultadas anteriormente (Unesp de Araraquara e Universidade Federal de Minas Gerais). Embora não tratem diretamente sobre as práticas culturais dos professores, três dissertações (Lapo, 1999; Silva, 2002; Ferreira, 2006) e dois livros (Gouveia, 1965; Pereira, 1963) foram consultados, em uma tentativa de caracterizá-los a partir das condições objetivas que levaram à escolha da profissão (conforme demonstram Gouveia e Pereira), as dificuldades encontradas no cotidiano docente (o “mal estar docente” descrito por Lapo, que em casos extremos leva ao abandono da profissão) e valores e representações incorporados em sua trajetória de vida e de escolarização, que inclui a valorização do capital cultural e social como estratégia para que seus filhos obtenham melhores condições de trabalho na sociedade (de acordo com Silva). O trabalho de Ferreira foi valioso na compreensão do perfil dos sujeitos investigados, dada sua preocupação em caracterizar os professores de história ingressantes na rede estadual paulista no concurso de 2003 considerando gênero, idade, instituição formadora e tempo de profissão. As datas dos trabalhos variam de 1988 a 2006 e os professores de ensino fundamental e médio são os sujeitos da maioria das pesquisas; apenas uma dissertação se preocupa com professores universitários (Lacerda, 2000).

Dados específicos sobre a relação dos docentes com a cultura e o modo como esta relação foi construída ao longo de suas vidas, embora tenham essencial relevância pelas implicações que podem trazer ao trabalho dentro da sala de aula, ainda são, a meu ver, insuficientemente estudadas pela academia. O objetivo dessa pesquisa, portanto, é contribuir na compreensão da relação dos docentes com a cultura e o modo como ela foi construída ao longo da trajetória familiar e escolar do professor.

Como contexto para as verificações pertinentes a este trabalho, foi escolhido o Museu Lasar Segall. Essa escolha deve-se à minha experiência profissional em sua Área de Ação Educativa, e ao fato de se tratar de uma instituição federal com forte caráter educativo, contando com um extenso programa de atividades voltadas para o público escolar e recebendo maciçamente a visitação desse tipo de público. Na definição do

planejamento do projeto de pesquisa considerou-se um encadeamento de fases que se iniciou com a identificação do local da pesquisa: o Museu Lasar Segall. Essa identificação passou pelo reconhecimento da estrutura interna do Museu e mais especificamente pelas atividades realizadas pela instituição, mais notadamente aquelas voltadas para o público escolar.

O Museu foi idealizado por Jenny Klabin Segall, viúva do artista, e inaugurado em 1967. O acervo originou-se a partir da coleção da família e hoje está dividido em: 1) Arquivo Lasar Segall: denominação dada ao conjunto de documentos reunidos em vida pelo artista, composto por cerca de 10 mil documentos diversos (correspondência, textos de Segall em vários idiomas, documentos pessoais, médicos, de negócios, anotações técnicas e teóricas sobre artes plásticas, recortes de jornais, objetos diversos, cadernos com assinaturas de visitantes de exposições etc); 2) Arquivo fotográfico Lasar Segall: composto por cerca de 5 mil itens, entre positivos e negativos em acetato ou vidro, reunidos pelo artista ao longo de sua vida; 3) Acervo de móveis: compreende uma série de peças de mobiliário em madeira, desenhadas por Segall em 1932 para sua residência na rua Afonso Celso; 4) Biblioteca Lasar Segall: foi mantida no Museu uma parte da Biblioteca Lasar Segall, composta por livros sobre artes plásticas, teatro, cinema, fotografia e aqueles com dedicatória dos autores, totalizando inicialmente cerca de 600 volumes e 120 catálogos; 5) Acervo de instrumentos e materiais de trabalho e objetos de uso pessoal (pincéis, tintas, pigmentos, vernizes, molduras, lápis e peças de vestuário utilizados por Lasar Segall), além da documentação impressa sobre o artista.

A Área de Ação Educativa mantém os programas denominados Museu-Escola e Museu-Comunidade (Arte em Família e Histórias no Jardim). O programa Museu-Escola consiste em atendimento aos grupos escolares, através das visitas monitoradas que são divididas em três etapas: biografia do artista, visita à exposição e atividade de ateliê. Além das visitas, são oferecidos aos professores empréstimo de material didático e cursos de capacitação estruturados em quatro módulos : Módulo I – Subsídios para utilização do material didático; Módulo II – A gravura de Lasar Segall; Módulo III – Lasar Segall em desenho, pintura e escultura; Módulo IV - A temática social na obra de Lasar Segall. O programa Museu-Comunidade oferece o “Arte em Família” (jogos, brincadeiras e atividades de ateliê que proporcionam a oportunidade de conhecer a vida e a obra de Lasar

Segall) e o “Histórias no Jardim” (atividade que acontece no jardim do Museu, onde são apresentadas às crianças histórias clássicas e também contos de jovens autores).

No ano de 2005, a ênfase dada pelo Museu Lasar Segall ao público escolar foi potencializada por uma parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Surgiu o Projeto denominado "Traços e Passos: visitas ao Museu Lasar Segall", cujo objetivo principal era promover ações focadas na formação dos professores de arte do ensino médio da rede pública estadual, bem como propiciar aos alunos a ampliação do seu repertório de procedimentos de atividades em arte. Iniciado em agosto de 2005, o Projeto inicialmente contou com um curso de capacitação dos professores, no qual eles tiveram contato com princípios teóricos da apreciação estética e exercícios práticos de pintura no ateliê do museu. O curso também forneceu elementos para os professores trabalharem em sala de aula com um material didático produzido pela equipe do Museu, que foi ampliado e atualizado em função do projeto. Em seguida, os professores optaram por um dos roteiros disponíveis de visita ao museu, retornaram às salas de aula e após uma preparação prévia, voltaram ao Museu para uma visita monitorada com grupos de até 48 alunos e ônibus pago pela Secretaria.

Em 2006, o Projeto teve sua versão ampliada, começando em maio e contando com curso para professores, visitas monitoradas e um seminário de avaliação. Mais educadores foram contratados e o público-alvo se expandiu aos professores coordenadores pedagógicos (PCP), além dos professores de arte e de história. São convocados nominalmente dois professores de cada escola de duas diretorias diferentes (indicadas pela própria Secretaria), para participarem dos cursos de capacitação de oito horas oferecidos pelo Museu. Os objetivos gerais do projeto são reestruturados e passam a incluir: promover ações para aprimorar a formação dos professores para o uso pedagógico do Museu Lasar Segall; ampliar o repertório de práticas dos professores, desenvolvendo sua autonomia com os conteúdos específicos a serem trabalhados; otimizar a utilização dos materiais didáticos oferecidos pelo Museu Lasar Segall através da exploração do processo de pesquisa para a produção de unidades didáticas a partir de obras do artista; propiciar aos estudantes e professores a experiência de leitura de obra e conhecimento sobre a vida e carreira de Lasar Segall; incentivar e colaborar na elaboração e desenvolvimento de projetos continuados entre o Museu e a Escola. As visitas monitoradas à exposição continuaram sendo o principal veículo de mediação entre as obras expostas e o público.

Escolheu-se esse museu para apreender algumas questões a respeito da formação cultural e intelectual dos professores de ensino fundamental e médio da rede pública do estado de São Paulo, suas relações com museus de arte e as especificidades dessas relações: afinal, há diferenças entre as relações com o conhecimento (herdado ou adquirido) dos professores que agendam uma visita monitorada para seus alunos de forma espontânea e aqueles que agendam uma visita monitorada para seus alunos de forma obrigatória? No que essas relações interferiram facilitando ou dificultando o aproveitamento de espaços culturais, inclusive o museu de arte? Um professor que não visita museus pode perceber o potencial educativo que esta instituição encerra? Qual a chance de haver interesse por parte deste professor em apresentar um museu aos seus alunos de levá-los a uma visita?

Tais questões foram pensadas tendo em vista a confirmação ou não de uma hipótese inicial: os professores que apresentam um capital cultural com menores lacunas de formação (acesso freqüente ao cinema, teatro, leitura, museus e exposições de arte etc.) são aqueles com maior possibilidade de perceber os museus de arte como espaços de aprendizagem e lazer educativo para seus alunos.

Inicialmente, a intenção desta pesquisa era investigar dois grupos de professores que haviam visitado o Museu no ano de 2006 por demandas diferentes: um grupo que agendou visitas de maneira espontânea, e o fez com mais de uma turma ao longo do ano, e um segundo grupo que havia ido ao Museu devido à participação compulsória da escola no Projeto Traços e Passos. Após um levantamento realizado junto aos arquivos da Área de Ação Educativa do Museu Lasar Segall, foram identificadas dez escolas estaduais de ensino fundamental II e/ou ensino médio que agendaram espontaneamente, mais de uma visita ao Museu durante o ano de 2006. As escolas participantes do Projeto Traços e Passos, ocorrido entre os meses de maio e novembro de 2006, totalizaram 195, distribuídas entre as diretorias de ensino norte 1 e 2, sul 1 e leste 3. Como o universo relativo às escolas participantes do Projeto Traços e Passos representava um número muito grande, optou-se por selecionar aquelas que fossem mais fáceis de serem acessadas fisicamente, perfazendo também um total de dez escolas, de modo a facilitar a comparação com o primeiro grupo. Com esta amostra de vinte escolas e a média de dois professores acompanhando cada visita, pretendia-se aplicar aproximadamente quarenta e dois questionários aos professores

identificados. A idéia era que a própria pesquisadora visitasse cada uma das escolas e, após a anuência da direção, aplicasse os questionários em um dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) que os professores devem cumprir no estabelecimento de ensino. Essa estratégia garantiria uma maior e mais rápida devolução das informações, mas mostrou-se inviável na prática: em primeiro lugar, a maioria dos professores procurados já não estava mais na escola que estavam no ano anterior (o contato com as escolas começou a ser feito em meados de 2007); as escolas de uma maneira geral não se mostraram muito dispostas a colaborar na empreitada e, por último, a falta de tempo hábil para que as vinte visitas fossem realizadas foram motivos suficientes para que nós revíssemos o modo de proceder à coleta de dados.

Como o Projeto Traços e Passos iniciaria sua terceira versão em agosto de 2007 e eu teria a oportunidade de trabalhar como educadora, pensou-se em investigar os professores que visitariam o Museu durante o ano de 2007. Assim, foram aplicados questionários (cujo modelo consta do **Anexo 1**) junto a professores de ensino fundamental II e médio de escolas estaduais de São Paulo, que tiveram algum contato com a Área de Ação Educativa do Museu Lasar Segall no ano de 2007. O questionário é composto por perguntas majoritariamente fechadas, que procuraram reunir informações sobre a história pessoal dos sujeitos, origem socioeconômica, constituição familiar e a caracterização das trajetórias de vida e da trajetória escolar de cada um deles, além de hábitos de lazer e cultura e opinião sobre museus e exposições de arte.

A opção por professores de ensino fundamental II e médio deve-se à aproximação no grau de formação das funções docentes de 5ª a 8ª série e de ensino médio na região sudeste do Brasil, tal como evidenciam os dados disponíveis na publicação “Estatísticas dos Professores no Brasil”, produzidos pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no ano de 2003: em 2002, cerca de 83,3% dos docentes atuantes no ensino fundamental II possuíam ensino superior com licenciatura; em relação ao ensino médio, esse número chegava a 87%. Considerando o grau de formação um fator influente na

formação cultural dos professores, optou-se pelos grupos com maior e mais próximo nível de qualificação.²

Os sujeitos da pesquisa foram reunidos em dois grupos distintos. O primeiro grupo incluiu vinte professores que, durante o ano de 2007, agendaram **espontaneamente** visitas monitoradas para seus alunos no Museu Lasar Segall, e o fizeram mais de uma vez, com turmas diferentes. Esse grupo será denominado de **espontâneo**. Para os professores desse grupo, os questionários foram enviados pelo correio ou por e-mail, conforme combinação anterior. O segundo grupo incluiu outros vinte professores que agendaram visitas monitoradas no Museu Lasar Segall devido à **participação da escola no Projeto Traços e Passos** e que, pudemos verificar posteriormente, não voltaram ao Museu até o final do ano de 2007. Esse grupo será denominado de **projeto**. Para os professores desse grupo, os questionários foram aplicados no próprio Museu, na meia hora final da visita, quando eles acompanham os alunos na elaboração de uma atividade plástica no ateliê.

Para que o leitor compreenda melhor os limites em que os questionários do **grupo 2** foram preenchidos, já que provavelmente esses limites interferiram de alguma forma no comportamento dos sujeitos, cabe fazer algumas observações sobre o processo que resultou na coleta de dados desse grupo. O primeiro contato com o professor se dava logo no início da visita, quando havia uma breve exposição do projeto de pesquisa, tais como tema e objetivos, além da mostra de uma cópia do questionário. Havia uma rápida explicação dos objetivos da pesquisa, e que de maneira nenhuma havia o interesse de avaliá-los, fosse em seu trabalho ou mesmo em suas preferências pessoais. A possibilidade do anonimato foi ressaltada caso houvesse algum tipo de desconforto por parte dos respondentes, embora seus contatos (o nome, número de telefone e e-mail) houvessem sido previamente anotados, já que havia a previsão de realizar algumas entrevistas posteriormente. Era comum que o professor se mostrasse um tanto quanto surpreso com o número de questões, e se propusesse a responder em casa, entregando as respostas depois, quando ele voltasse ao Museu ou através de um colega que o fizesse. Percebendo que a devolutiva nesses casos era praticamente nula, passou-se a aplicar o questionário na parte final da visita, correndo o

² Em 2002, na região Sudeste, 55,1% dos docentes atuantes na educação infantil possuíam formação até o ensino médio com magistério e 33,5% formação superior com licenciatura; em relação ao ensino fundamental I (1ª a 4ª série), 53,4% dos docentes possuíam formação até o ensino médio com magistério e 38,4% formação superior com licenciatura.

risco do professor não conseguir completar o preenchimento das respostas em trinta minutos, o que em alguns casos aconteceu. Assim, é importante considerar que a despeito das precauções tomadas, as condições objetivas do momento da aplicação dos questionários (que transcorreu tranqüilamente na maior parte dos casos) possam ter interferido no julgamento dos sujeitos no momento de escreverem suas respostas e em alguns casos, a parte final do questionário talvez tenha sido negligenciada dada a falta de tempo para terminar com mais calma. Depois de uma análise preliminar dos questionários, percebeu-se aproximações entre os dois grupos de professores no que diz respeito ao gênero e à sua origem social, mas diferenças em relação à idade, instituição de formação e a relação mantida com os bens culturais de uma maneira geral, mais especificamente com o museu de arte. Com o intuito de apreender melhor as condições objetivas dessas diferenças, realizamos duas entrevistas com representantes do **grupo 1, de espontâneos**. Essa escolha deu-se pelo fato de se entender que seria mais frutífero entrevistar dois professores cuja formação escolar e cultural subsidiou, de alguma forma, uma relação mais estreita com os espaços museológicos em questão. O perfil dos professores entrevistados apresentam alguns pontos em comum, tanto no que diz respeito à área de formação quanto no desempenho de atividades profissionais: ambos têm idade entre 25 e 30 anos, são bacharéis em história e já deram aulas em escolas estaduais e particulares. Assim como se percebe pontos em comum na formação e na carreira dos professores, também é possível constatar diferenças marcantes em relação à origem social e o papel da família no que diz respeito ao acúmulo de capital cultural. As entrevistas semi-estruturadas, cuja análise foi feita no capítulo IV deste trabalho, foram realizadas a partir de um único roteiro base (**Anexo 2**). Foi utilizado como forma de registro um gravador digital. Posteriormente as entrevistas foram ouvidas e transcritas em sua totalidade.

O presente trabalho está organizado em três capítulos que buscam traduzir a construção do objeto desta pesquisa bem como a necessidade de análise das informações coletadas sobre a relação entre a formação cultural dos professores e sua percepção das potencialidades educativas dos museus de arte.

No primeiro capítulo apresento o aporte teórico que fundamenta a pesquisa, a teoria de Pierre Bourdieu e mais especificamente seu conceito de capital cultural. A opção pela apresentação do capítulo teórico se deve à necessidade de apropriação dessa teoria e ao

mesmo tempo a explicitação de aspectos fundamentais para a construção de questionamentos aqui realizados.

O segundo capítulo destina-se à caracterização dos sujeitos da pesquisa, destacando as semelhanças e as diferenças de perfil dos professores integrantes dos dois grupos. Nesse perfil são considerados aspectos como dados pessoais, origem social, escolarização e carreira.

O terceiro capítulo traz análises da relação dos professores com a cultura de maneira geral e mais especificamente com os museus de arte. São discutidos mediante o exame das duas entrevistas realizadas com professores do **grupo 1 (espontâneo)**, aspectos do capital cultural das famílias dos professores e como esse capital pôde contribuir para uma relação mais profícua com elementos da cultura considerada legítima.

CAPÍTULO I

Condições socioeconômicas e práticas culturais: uma relação a ser discutida

Em uma cidade como São Paulo, polarizada por carências profundas e privilégios cristalizados, a contradição entre as novas conquistas tecnológicas que possibilitam uma inusitada rapidez nas comunicações e acesso imediato a novas informações e o incremento das desigualdades sociais, econômicas e culturais amplia-se de modo veloz. Destaca-se a centralidade da cultura na organização da vida social e nas análises da sociedade, assim como no panorama educacional, ou seja, nas decisões e reflexões referentes à vida escolar, ao currículo, ao ensino, ao professorado. Entretanto, a não valorização social da docência, e o limitado retorno material e simbólico da função contribui para aquilo que Pereira (2001) denominou de “uma relação infeliz com a cultura”: ao pesquisar os valores e julgamentos do magistério oficial paulista produzidos e disseminados nas e pelas duas das principais associações da categoria durante a década de 1980, o autor chama a atenção para a formação cultural de qualidade inferior à qual os professores estão geralmente submetidos e, como conseqüência, a posse de produtos culturais de baixa qualidade utilizados em substituição de outros mais legítimos: “um indício da degradação [...] pode ser registrado de modo indireto nas disposições culturais do magistério. Condenados à posse de credenciais pouco valorizadas, professores e professoras também revelam-se à análise como consumidores de bens culturais desvalorizados” (2001, p. 42). Baseando-se na relação que Bourdieu traça entre um apartamento moderno (espaço estruturado que contém a indicação de seu uso) e um morador moderno (dotado de disposições culturais e recursos econômicos para habitar adequadamente o apartamento), Pereira percebe a relação problemática dos membros do magistério com a cultura, que assim como simples locatários do tal apartamento moderno, desprovidos das disposições e recursos necessários para definir o que colocar nas paredes, por exemplo, possuem uma maior preferência pelo consumo e pelos lazeres padronizados de forma genérica e uniforme e cujo perfil básico constitui-se na falta de um interesse específico entre os professores.

Esse comportamento pode ser explicado, entre outros fatores, pelo sincretismo e pela homogeneização cultural, conforme já apontado por Setton (1989). A autora buscou caracterizar social e culturalmente o que denominou de camadas médias de nossa sociedade, cuja representação se dá pelos professores pesquisados e observou uma

diferença de gosto entre eles a partir da instituição de ensino cursada na graduação. Verificou-se, portanto, que os indivíduos que freqüentam tipos de faculdades diferentes também se diferenciam na forma de adquirir e de se apropriar das obras culturais: a instituição de ensino, como força formadora de hábitos, propicia aos que se encontram sob sua influência não somente esquemas de pensamento particulares, mas também uma disposição geral formadora de esquemas capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode se dar o nome de *habitus* cultivado.

Aqueles que tiveram acesso a uma formação privilegiada reproduziram em seu gosto e em suas práticas culturais o privilégio de selecionar e adquirir, entre outras coisas, aquilo que de melhor a indústria cultural pode oferecer. Aos outros que não tiveram a mesma oportunidade, foi reservada, na maioria das vezes, um papel passivo de consumidor médio da produção de massa. (Setton, 1989, p. 128).

Entender as condições de produção e de distribuição dos bens culturais e simbólicos, entre os quais se inclui meu maior interesse, qual seja, os museus de arte, é, portanto, ponto central na análise das relações entre a freqüência a esses espaços e as diferentes características econômicas, sociais e escolares dos visitantes. Assim, apreender o conjunto de fatores que determinam ou favorecem a freqüência dos museus e estabelecer o peso relativo de cada um deles e as relações que os unem não é possível sem identificar a gênese e a estrutura da disposição em relação às obras culturais, tornada manifesta, aqui, pela freqüência dos professores aos museus.

Bourdieu observou, em pesquisa realizada na Europa durante a década de 1960, que a freqüência aos museus aumenta consideravelmente à medida que o nível de instrução é mais elevado, o que relaciona esse hábito a um modo de ser, quase exclusivo, das classes cultas: verifica-se que, em relação ao público que freqüenta os museus franceses, por exemplo, a parcela das diferentes categorias sócio-profissionais corresponde quase exatamente à razão inversa de sua parcela na população global. No caso brasileiro, segundo Canen (1997), há uma associação entre o consumo e o capital cultural na formação de identidades sociais, construídas pelo acesso (ou não) a bens econômicos e culturais por parte de diferentes grupos, em que o determinante da classe social atua de forma marcante.

O capital cultural identifica-se como um conjunto de estratégias, valores e disposições promovidos principalmente pela família, pela escola e pelos demais agentes da educação, que predispõe os indivíduos a uma atitude dócil e de reconhecimento ante as práticas educativas. Este conceito foi formulado por Bourdieu para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças oriundas de diferentes classes sociais, procurando relacionar o sucesso escolar com a distribuição desse capital específico entre as classe ou frações de classe.

O capital cultural pode existir sob três formas: no *estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no *estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas etc; e, enfim, no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais (Nogueira & Catani, 1998, p. 74).

O segundo estado do capital cultural descrito por Bourdieu refere-se ao estado objetivado do capital, certo número de propriedades associadas aos suportes materiais (escritos, pinturas, monumentos etc.) transmissíveis apenas em sua materialidade e que exigem o capital cultural incorporado para que possam ser desfrutados:

O capital cultural no estado objetivado detém um certo número de propriedades que se definem apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada [...] Uma coleção de quadros, por exemplo, transmite-se tão bem (senão melhor, porque num grau de eufemização superior) quanto o capital econômico. Mas o que é transmissível é a propriedade jurídica e não (ou não necessariamente) o que constitui a condição da apropriação específica, isto é, a posse dos instrumentos que permitem desfrutar de um quadro ou utilizar uma máquina e que, limitando-se a ser capital incorporado, são submetidos às mesmas leis de transmissão (Nogueira & Catani, 1998, p. 77).

Além desses dois estados, Bourdieu indica igualmente a existência de uma outra forma de capital cultural, a do capital cultural institucionalizado, típica daqueles menos favorecidos socialmente que têm a possibilidade de converter capital econômico em capital cultural. Bourdieu dá como exemplo os diplomas que, como “certidões de competência cultural”, conferem aos seus portadores um valor constante, convencional e garantido em relação à cultura:

Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao eu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente em um dado momento histórico. (Bourdieu, 2003a, p. 78).

Bourdieu afirma que, mesmo para os indivíduos escolarizados, as diferenças de origem social se expressam no capital cultural, já que a cultura legítima pressupõe um modo legítimo de se relacionar com ela. Para ele, o ato de transmissão cultural é a “atualização exemplar de um certo tipo de relação cultural” (2001, p. 218). Dando continuidade às suas investigações neste sentido, Bourdieu observa que existe uma correlação estreita entre algumas variáveis pertinentes ao perfil da família e o sucesso escolar de seus filhos. Elementos como a escolarização dos pais e dos avós, tipo de estabelecimento de ensino cursado, local de residência da família, embora não desempenhem de maneira isolada um papel determinante, configuram-se em variáveis importantes e fortemente relacionadas com o desempenho educacional dos estudantes. São, portanto, fatores que transcendem o âmbito escolar, fatores econômicos e culturais que assumem grande importância na trajetória escolar do sujeito. As diferenças de acesso aos bens culturais, existentes entre as famílias influenciam no comportamento do aluno na escola e no seu desempenho escolar também.

Sabe-se que é possível constatar fortes variações nas práticas culturais, assim como nas preferências artísticas de indivíduos do mesmo nível escolar ou social, segundo o nível cultural de sua família de origem (avaliado pelo nível de instrução e pela profissão de seus ascendentes em linha materna e paterna). Em razão da lentidão do processo de aculturação, sobretudo, em matéria de cultura artística, determinadas diferenças sutis, associadas à antiguidade do acesso à cultura, continuam, portanto, separando indivíduos aparentemente iguais no que diz respeito à situação social e, até mesmo, ao nível escolar. A nobreza cultural possui, igualmente, seus redutos (Bourdieu, 1997, p. 46).

Para Bourdieu, “cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar” (1998, p. 42). A posse de um certo capital cultural familiar liga-se, de maneira estreita, ao grau de valorização que a família possui (e conseqüentemente passará às crianças), acerca da escola e do conhecimento escolar. Neste

sentido, crianças mais abastadas e com maior acesso aos bens culturais seriam aquelas que teriam as maiores chances de obter um bom desempenho escolar.

Setton afirma que, “em síntese, Bourdieu alertou para as diferenças nas condições de acesso a uma cultura geral e, como decorrência, apontou para as condições diferenciadas de aquisição de uma cultura escolar” (2005, p. 79). A autora chama a atenção para a necessidade de se entender que existem diversas estratégias na busca da posse desse tipo de capital, que pode advir de investimentos culturais diversos, na forma de diplomas, visitação a museus ou assistência a concertos eruditos, por exemplo. Para Bourdieu, a cultura é uma forma de capital justamente porque é possível apoderar-se dos meios existentes para a sua produção, acumulá-la e transmiti-la para outras gerações, tal qual outro bem material. Assim, a investigação do capital cultural das famílias de origem dos professores investigados é importante para compreender a relação que estes professores vão manter com o mundo da cultura, já que possuir cultura implica formas específicas de apropriar-se dela. Assim, embora a relação entre o nível de instrução e a prática cultural não deva ser ignorada, considerando os pressupostos implícito que comandam a ação educativa do sistema escolar tradicional, esse processo só pode alcançar toda a sua eficácia quando se exercer sobre

indivíduos previamente dotados, pela educação familiar, de uma certa familiaridade com o mundo da arte: daí, segue-se que a ação da Escola – exercida de forma bastante desigual (nem que fosse no que diz respeito à duração) sobre as crianças oriundas das diferentes classes sociais e que não é bem sucedida senão de forma bastante desigual junto àqueles que ela atinge – tende, pelo menos, em países como a França ou a Holanda, a reduplicar e consagrar, por suas sanções, as desigualdades iniciais diante da cultura. (Bourdieu, 1997, p. 54).

Se esse fenômeno é visível em países como a França ou a Holanda, o que podemos dizer sobre o Brasil? Considerando que a parcela daqueles que receberam da família uma iniciação precoce em termos culturais cresce consideravelmente com o nível de instrução atingido, o que é possível identificar através do nível de instrução limita-se a ser o “acúmulo dos efeitos da formação adquirida no seio da família com as aprendizagens escolares, por sua vez, pressupostas por tal formação” (Bourdieu, 1997, p. 54). A força da tradição cultural, princípio da relação privilegiada com a cultura socialmente valorizada, é fundamental, portanto, na compreensão das relações que os professores pesquisados mantêm com os museus de arte. Assim, o que se

percebe é que, de maneira geral, os professores não são herdeiros de um capital cultural necessário para a apropriação destes espaços de forma a transcender o mercado das expectativas comuns em matéria de cultura (achar “lindas”, “maravilhosas”, “muito bem feitas” as obras de arte expostas). São poucas as lembranças significativas envolvendo os museus, o que nos leva a pensar na pequena probabilidade que sua utilização, no grupo familiar, pudesse facilitar (mesmo que sua total complexidade e suas verdadeiras dimensões não tenham sido fielmente reconstituídas com base nos dados apresentados) a criação de uma familiaridade com a cultura museológica e com as formas legítimas de sua apropriação. Em alguns casos observa-se uma intensa mobilização da família ou de membros da comunidade próxima que, sem saber exatamente o por quê ou como, valoriza sobremaneira a aquisição de um capital cultural através da escolarização, fornecendo hipotéticas condições necessárias ao êxito em matéria de cultura, mas sem formar necessariamente um visitante de museu. E, pensando nos processos de escolarização, em que sentido contribuem para superar os limites de origem social, *habitus*, capitais acumulados? Sabendo que os professores são, em sua maioria, sujeitos oriundos de segmentos pouco privilegiados da população (conforme discutiremos mais profundamente no capítulo 3 deste trabalho), ainda assim não há uma atenção específica para a questão do acesso aos bens culturais de maneira geral. Como essa relação da cultura, do acesso à esses bens culturais, pode ser trabalhada por alguém cuja relação com esses elementos é muito rarefeita?

As ações e as percepções dos agentes sociais estão, enfim, de acordo com seu *habitus* internalizado mediante as relações entre as probabilidades objetivas cientificamente construídas e as aspirações subjetivas ou as motivações, tendo em vista as conjunturas de um campo que o estimulam. O conceito de *habitus* é uma maneira de explicar o comportamento dos indivíduos, mas não como sendo determinadas apenas pelo mundo exterior ou apenas como decorrência de interioridades independentes. Trata-se de reconhecer a “interioridade da exterioridade”, ou seja, os modos de incorporação do funcionamento da realidade social num processo de interiorização que obedece às especificidades do lugar e da posição de classe dos agentes: trata-se de saber quem fala e de onde fala. A interiorização de disposições para a ação que compõem o *habitus* relaciona-se ao aprendizado realizado pelo agente em sua relação com o mundo. Assim, ele adquire compreensão prática do mundo, cujas estruturas cognitivas são produto da incorporação das estruturas sociais: são disposições apreendidas durante o processo de socialização.

O princípio da ação histórica, tanto a do artista, do erudito ou do governante como a do operário ou do pequeno funcionário, não é algo que se configura

socialmente como um objeto constituído na exterioridade. Não reside nem na consciência nem nas coisas, mas na relação entre dois estados do social, isto é, entre a história objetivada nas coisas sob a forma de instituições e a história encarnada nos corpos sob a forma desse sistema de disposições que eu chamo *habitus*. O corpo está no mundo social, e o mundo social está no corpo. E a incorporação do social, realizada pela aprendizagem, é o fundamento da presença no mundo social, que supõe a ação socialmente bem-sucedida e a experiência ordinária desse mundo como evidentes (Bourdieu, 1983, p. 37).

Para o autor, o *habitus* não é calculado, mas é referente a uma determinada classe ou grupo e, por isso, mesmo constitui um lugar de solidariedade entre os pares, cujas condições e condicionamentos se assemelham. As condições de produção de um *habitus* encontram sua origem na posição que os agentes, ou uma classe de agentes, ocupam no interior do espaço social global ou ainda nas suas esferas relativamente autônomas, os campos. O campo representa um espaço social de dominação e de conflito, em que há autonomia, regras próprias de organização, hierarquia e estratégias de constrangimento do comportamento do indivíduo.

Um campo se define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputas e dos interesses específicos que são irredutíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos [...] Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputas e pessoas prontas para disputar o jogo, dotada de *habitus* que impliquem no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputas, etc (1983, p. 89).

A noção de campo representa, assim, um espaço social de dominação e de conflitos. Setton afirma que o conceito de campo “traduz a concepção social do autor. Campo seria um “espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaço de disputa e jogo de poder” (2002, p.64). Cada campo tem uma certa autonomia, possui suas próprias regras de organização e de hierarquia e constrangem o comportamento do indivíduo, atrelando-o a sua posição social.

A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação à este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada. E uma das grandes questões que surgirão a propósito dos campos (ou dos subcampos) científicos será precisamente acerca do grau de autonomia que eles usufruem (Bourdieu, 2004, p. 21)

A sociedade é composta de diversos campos (político, científico, artístico), em que os agentes buscam a apropriação de determinado objeto material ou simbólico através de

estratégias que, embora inconscientes (no sentido de naturais), são produtos do *habitus* ajustados a uma determinada demanda social.

Digo que para compreender uma produção cultural (literatura, ciência etc), não basta referir-se ao conteúdo textual dessa produção, tampouco referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto. [...] minha hipótese consiste em supor que, entre esses dois pólos, muito distanciados, entre os quais se supõe [...] que a ligação possa se fazer, existe um universo intermediário que chamo o campo literário, artístico, jurídico ou científico, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que estabelece as leis sociais mais ou menos específicas (Bourdieu, 2004, p. 20).

Os agentes buscam a apropriação de determinado objeto material ou simbólico através de estratégias que, embora inconscientes, são produtos do *habitus* ajustados a uma determinada demanda social.

A estrutura do campo é um estado da relação de força entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferirmos, da distribuição do capital específico que, acumulado no curso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores. Esta estrutura, que está na origem das estratégias destinadas a transformá-la, também está sempre em jogo: as lutas cujo espaço é o campo têm por objeto o monopólio da violência legítima (autoridade específica) que é característica do campo considerado, isto é, em definitivo, a conservação ou a subversão da estrutura da distribuição do capital específico (Bourdieu, 1983, p. 90).

As estratégias, portanto, assumem um caráter inspirado pelas determinações históricas derivadas de uma mesma trajetória social, o que inclui a possibilidade de acumulação de capitais (econômico, social, cultural) que contribuem para situar os agentes em posições definidas no espaço social.

Os agentes sociais que têm o sentido do jogo, que incorporaram uma cadeia de esquemas práticos de percepção e de apreciação que funcionam, seja como instrumento de construção da realidade, seja como princípios de visão e divisão do universo no qual eles se movem, não têm necessidade de colocar como fins os objetivos de sua prática... De fato, essas antecipações pré-perceptivas, espécie de induções práticas fundadas na experiência anterior, não são dadas a um sujeito puro, a uma consciência transcendental universal. Elas são criadas pelo *habitus* do sentido do jogo. Ter o sentido do jogo é ter o jogo na pele; perceber no estado prático o futuro do jogo; é ter o senso histórico do jogo (Bourdieu, 1997, p. 143).

Dessa forma, quem não recebeu da família ou da escola os instrumentos que somente a familiaridade pode proporcionar está condenado a “uma percepção da obra de arte que toma de empréstimo suas categorias à experiência cotidiana e termina no simples reconhecimento do objeto representado”:

Um ensino artístico que se reduza a um discurso (histórico, estético outro) sobre as obras é necessariamente um ensino de segundo plano: a semelhança do que ocorre com a língua materna, a educação literária ou artística (ou seja, as “humanidades” do ensino tradicional) pressupõe necessariamente – sem nunca, ou quase, se organizar em função dessa condição prévia – indivíduos dotados de uma competência previamente adquirida e de um verdadeiro capital de experiências (visitas de museus ou de monumentos, audições de concertos, leituras, etc) que se encontram distribuídas, de forma bastante desigual, entre os diferentes meios sociais (Bourdieu, 2003b, p. 106).

Faz-se necessário, portanto, compreender a crítica àquilo que Bourdieu denominou de ideologia carismática, que ignora a necessidade de possuir os sistemas concretos de significação da obra cultural para realmente apreendê-la:

Contra a ideologia carismática que instala a oposição entre a experiência autêntica da obra de arte como “afeição” do coração ou compreensão imediata da intuição, por um lado, e, por outro, os procedimentos laboriosos e frios comentários da inteligência, passando sob o silêncio as condições sociais e culturais que tornam possível tal experiência e tratando, concomitantemente, como graça de nascimento a virtuosidade adquirida por uma longa familiarização ou pelos exercícios de uma aprendizagem metódica, a sociologia estabelece, do ponto de vista lógico, e ao mesmo tempo, experimental que a apreensão adequada da obra de arte erudita, pressupõe, a título de ato de decifração, a posse da cifra que serviu para codificá-la (Bourdieu, 2003b, p.110).

Essa forma de perversão ascética, que privilegia o saber em detrimento da experiência, não considera que

La competencia del “conocedor”, dominio inconsciente de los instrumentos de apropiación, que es producto de una lenta familiarización y que cimienta la familiaridad con las obras, es un “arte”, una habilidad práctica que, como un arte de pensar o un arte de vivir, no puede ser transmitida exclusivamente mediante preceptos o prescripciones, y cuyo aprendizaje supone el equivalente del contacto prolongado entre el discípulo y el maestro en una enseñanza tradicional, es decir, el contacto repetido con las obras culturales y con las personas cultivadas (Bourdieu, 1978, p. 65).

Daí segue-se que a percepção das potencialidades educativas dos museus de arte por parte dos professores depende do controle que estes detêm do código genérico e específico destes espaços, fruto de um treino metódico iniciado no meio familiar:

Reconocer que toda obra legítima tiende em realidad a imponer las normas de su propia percepción, y que define tacitamente como único legítimo el modo de percepción que establece cierta disposición y cierta competencia, no es constituir em esencia um modo de percepción particular, sucumbiendo así a la ilusión que fundamenta el reconocimiento de la legitimidad artística, sino hacer constar el hecho de que todos los agentes, lo quieran o no, tengan o no tengan los medios de acomodarse a ello, se encuentran objetivamente medidos com estas normas. Esto significa darse la posibilidad simultánea de determinar si, como lo quiere la ideología carismática de la relación con la obra de arte, estas disposiciones y competencias son dones naturales o productos Del aprendizaje, y de sacar a la luz las condiciones ocultas Del milagro de la desigual distribución entre las distintas clases sociales de la aptitud para el inspirado contacto com la obra de arte y, más generalmente, com las obras de la cultura erudita (Bourdieu, 1978, p. 26).

Considerando as leis que regem a transmissão do capital cultural, em que o capital cultural leva ao capital cultural, compreende-se como é difícil quebrar este círculo vicioso, um tanto mais complexo do que se poderia supor:

O museu fornece a todos, como se tratasse de uma herança pública, os monumentos de um esplendor passado, instrumentos da glorificação santuária dos grandes de outrora: liberdade fictícia, já que a entrada franca é também entrada facultativa, reservada àqueles que, dotados da faculdade de se apropriarem das obras, têm o privilégio de usar dessa liberdade e que, por conseguinte, se encontram legitimados em seu privilégio, ou seja, na propriedade dos meios de se apropriarem dos bens culturais ou, para falar como Max Weber, no monopólio da manipulação dos bens de cultura e dos signos institucionais da salvação cultural (Bourdieu, 2003b, p.169).

É preciso considerar o fato de que a disposição estética, embora se apresente como universal, se enraíza em condições particulares de existência – das quais ela é a dimensão mais rara, distintiva e diferente de um estilo de vida – para compreender que só se pode descrever a relação das diferentes classes com a obra de arte numa perspectiva de relação de força tão desigual que tem poucas chances de se demonstrar como tal, “mesmo para aqueles que, na sua relação com a arte ou os artistas (essa forma irreconhecível de luta de classes), defendem obscuramente sua arte de viver” (Bourdieu, 2005, p.111).

Uma vez que a experiência da obra de arte como imediatamente dotada de sentido e de valor é um efeito do *habitus* culto, dado que a obra de arte só existe enquanto tal se for apreendida por espectadores dotados da atitude e da competência estéticas exigidas e compreendendo a relação que Bourdieu estabelece entre o prazer estético em sua forma erudita (aqui representada pela frequência aos museus de arte) e a aprendizagem anterior necessária para alcançar esse prazer, esta pesquisa procura colaborar para a compreensão da formação cultural dos professores de ensino fundamental e médio da rede pública do

Estado de São Paulo, considerando as relações que estes professores mantêm com os museus de arte.

Para alcançar tal objetivo, o questionário aplicado aos professores investigados buscou trazer elementos para a compreensão de questões tais como: Quais as relações com o conhecimento (herdado ou adquirido) que estes professores tiveram a oportunidade de vivenciar e no que essas relações interferiram facilitando ou dificultando o aproveitamento de espaços culturais? Um professor que não visita museus pode perceber o potencial educativo que esta instituição encerra? Qual a chance de haver interesse por parte deste professor em apresentar um museu aos seus alunos e de levá-los a uma visita? A partir da análise desses instrumentos, pretendeu-se obter a confirmação (ou não) de uma hipótese inicial: os professores que apresentam um capital cultural com menores lacunas de formação (acesso freqüente ao cinema, teatro, leitura, museus e exposições de arte etc.) são aqueles com maior possibilidade de perceber os museus de arte como espaços de aprendizagem e lazer educativo para seus alunos.

CAPÍTULO II

Perfil sócio-cultural dos professores pesquisados

A relação entre o padrão cultural dos profissionais docentes e suas apropriações dos bens culturais existentes em museus, tal como proposta e formulada neste trabalho, indicou a necessidade da utilização de um instrumento que permitisse uma melhor apreensão das origens sociais, dos processos de escolarização e da própria interação com a cultura em geral que levam determinados indivíduos a se familiarizarem (ou não) com o mundo da arte. Para tanto, a utilização de um questionário relativamente detalhado impunha-se. Tendo como base os questionários utilizados por Setton (1989) e Bianchini (2005), elaborou-se um instrumento (**Anexo 1**) que relaciona uma série de variáveis tais como dados pessoais do entrevistado e da família, formação escolar, formação profissional, informações sobre hábitos de lazer e cultura e opiniões sobre os museus e suas exposições.

Conforme já foi dito, a escolha dos sujeitos incidiu sobre professores do ensino fundamental II e/ou ensino médio que visitaram o Museu Lasar Segall com seus alunos durante o ano de 2007. Houve uma mudança de foco em relação ao projeto originalmente esboçado já que, ao realizar o levantamento de dados junto aos arquivos da Área de Ação Educativa do Museu Lasar Segall, foi possível notar que era comum a *mesma escola* ir ao Museu com professores diferentes e que o contrário também ocorria, ou seja, o *mesmo* professor ir ao Museu com escolas diferentes. Dessa forma, optou-se por privilegiar o nome dos professores responsáveis pela visita, e não mais o nome das escolas visitantes, privilegiando assim a relação pessoal professor-museu, muito mais próximo dos objetivos desta pesquisa, e não a relação escola-Museu. A idéia inicial, investigar os professores que haviam visitado o Museu no ano de 2006, tornou-se inviável na prática, dada a dificuldade de localizá-los e de acessar a escola onde se encontravam. Assim, como o Projeto Traços e Passos iniciaria sua terceira versão em agosto de 2007 e eu teria a oportunidade de trabalhar como educadora, pensou-se em investigar os professores que visitariam o Museu durante o período do Projeto. Assim, a aplicação dos questionários foi realizada entre os meses de setembro e novembro de 2007, entre dois grupos distintos de professores.

O primeiro grupo incluiu vinte professores que, durante o ano de 2007, agendaram espontaneamente visitas monitoradas para seus alunos no Museu Lasar Segall, e o fizeram

mais de uma vez, com turmas diferentes (**grupo espontâneo**). Os questionários foram enviados pelo correio ou por e-mail, conforme preferência do professor. O segundo grupo incluiu outros vinte professores que agendaram visitas monitoradas no Museu Lasar Segall devido à participação da escola no Projeto Traços e Passos e que, pôde-se verificar posteriormente, não voltaram ao Museu até o final do ano de 2007 (**grupo projeto**). Os questionários eram entregues aos professores na parte final da visita, momento em que os alunos realizavam uma atividade prática no galpão ateliê. Após uma pequena explanação sobre o projeto de mestrado, solicitava-se o preenchimento das questões durante a meia hora em que os alunos se ocupavam de construir uma pintura ou uma colagem, e os professores ficavam observando.

Em sua terceira edição, o Projeto Traços e Passos atendeu 14 escolas da diretoria leste 3 entre agosto e novembro de 2007, e capacitou 42 professores que, teoricamente, deveriam ser aqueles presentes às visitas. No entanto, no decorrer do Projeto percebeu-se que nem sempre o professor que havia participado do curso de capacitação era o mesmo que acompanhava os alunos ao Museu. Assim, embora o número de sujeitos que compunham o **grupo 2 (projeto)** fosse maior do que os sujeitos que compunham o **grupo 1 (espontâneo)**, optou-se por equipará-los como forma de facilitar a análise dos dados. O critério para escolher os professores do segundo grupo foi cronológico: com o auxílio das outras educadoras do museu, aplicamos os questionários na meia hora final da visita, e contabilizou-se aqueles que nos entregaram até completar vinte instrumentos respondidos.

Pretendeu-se com a aplicação dos questionários, apreender experiências distintas vivenciadas pelos professores no Museu Lasar Segall, quais sejam, uma que pode ser considerada mais espontânea, motivada pela própria iniciativa do sujeito, já que os professores buscaram o Museu por iniciativa própria e retornaram com turmas ou escolas diferentes (**grupo 1 - espontâneo**) e outra mais direcionada, dirigida, por se tratar de um projeto cuja participação era compulsória (**grupo 2 - projeto**).

A partir da análise dos questionários, elaborou-se um roteiro de entrevista semi-estruturada (**Anexo 2**), como forma de aprofundar as informações obtidas inicialmente. Dentre os 40 sujeitos investigados foram escolhidos 2 deles, que apresentaram respostas bem específicas às questões propostas.

O perfil dos professores pesquisados

A sistematização dos dados obtidos por meio dos questionários respondidos pelos professores que participaram de visitas monitoradas no Museu Lasar Segall em 2007 permitiu caracterizar os dois grupos de modo a evidenciar aproximações e diferenças entre eles. As informações dos questionários foram dispostas em tabelas que auxiliaram na compreensão das características desses professores. A análise das tabelas destaca alguns pontos importantes, tais como os descritos a seguir.

2.1. Aproximações

a) Uma profissão feminina

Um primeiro ponto levantado sobre o perfil dos professores que participaram de visitas monitoradas no Museu Lasar Segall em 2007 e que os aproxima refere-se ao gênero: dos 40 professores que responderam aos questionários, 35 são do sexo feminino.

Tabela 1
Distribuição dos professores quanto ao gênero

Gênero	Grupo 1	Grupo 2
Feminino	17	18
Masculino	3	2

O fato da maioria dos agentes investigados serem mulheres vai ao encontro dos dados sobre a composição do magistério no Brasil. A pesquisa realizada pela UNESCO em 2004, tratando do perfil dos professores do ensino fundamental e médio, apontou que 81,3% dos professores brasileiros são mulheres e 18,6% são homens. Em censo elaborado pelo INEP também com professores da educação básica, verificou-se a existência de 85,7% mulheres e 14,1% homens. A predominância do sexo feminino entre os professores do ensino fundamental da rede pública de São Paulo remete-nos à questão da feminização do magistério, tratada por diferentes autores, dentre os quais podemos destacar Gouveia (1965) e Pereira (1963).

Aparecida Joly Gouveia (1965), em seu estudo sobre as decisões vocacionais da mulher na década de sessenta, baseou-se nas respostas de 1.448 moças que freqüentavam, no período, vinte e três escolas normais nos Estados de Minas Gerais e São Paulo, como forma de focalizar o problema da escolha vocacional em relação a duas fontes gerais de influências – o lar e a escola. Conforme a autora previra em sua hipótese inicial, verificou-se que nem todas as normalistas desejavam exercer o magistério e que eram variadas suas aspirações profissionais: a escolha vocacional mostrou-se relacionada com a origem social da estudante (quando se define origem social pela profissão paterna), e as inclinações para o magistério mostravam-se duas vezes mais freqüentes entre as normalistas de famílias de trabalhadores manuais do que entre as normalistas do escalão mais alto do estrato médio. É clara a associação entre origem social e persistência ao longo do curso na intenção de seguir o magistério, uma vez que a proporção de “persistentes no magistério” aumenta à medida que se vai do estrato médio-alto para a base, constituída de normalistas filhas de trabalhadores manuais. Para Gouveia,

Seria admissível que as circunstâncias relativas à preparação e ao ingresso no magistério, constituíssem uma explicação razoável para esta constatação. De maneira semelhante, ‘fatores da realidade’ poderiam explicar o padrão de freqüências apresentado pelas moças orientadas por aspirações domésticas (exclusivas). As moças dos estratos mais altos poderiam mais facilmente do que as moças de menos recursos despreocuparem-se a respeito de um trabalho ou profissão que lhes assegure o futuro (Gouveia, 1965, p. 43).

Dessa forma, e considerando o aumento de escolas que passaram a oferecer o curso normal nos anos sessenta, o magistério primário poderia representar uma opção viável às moças que, vindas de famílias mais pobres, desejassem outra forma institucionalizada de emprego que não a do trabalho doméstico remunerado ou a de operária nas indústrias têxteis ou de consumo. Como o tradicionalismo é um traço marcante nestas famílias mais modestas e pouco instruídas, em que, por exemplo, o pai é a autoridade máxima e a mãe não trabalha nem nunca trabalhou fora, o magistério viria unir o útil ao agradável: uma possibilidade objetiva de ascender socialmente com a preservação dos valores familiares.

Luiz Pereira (1963) ratifica a idéia do magistério como uma das mais bem sucedidas modalidades de participação da mulher na população economicamente ativa ao considerá-lo como uma das principais e tradicionais modalidades de profissionalização da mulher na sociedade brasileira da década de cinquenta e sessenta:

A longa predominância feminina no magistério primário resulta, ao que tudo indica, do fato de essa ocupação ser privilegiada, em face de outras, quanto às possibilidades que oferece para a acomodação entre o padrão doméstico de atividades – ideal e tradicionalmente defendido para e pelas mulheres adultas – e o padrão profissional de atividades ao qual as professoras se vinculam. Essas possibilidades ligam-se, fundamentalmente, à estrutura familiar, à estrutura dos sistema escolar primário e ao prestígio relativamente elevado associado ao magistério primário, que permite a ponderável quantidade de mulheres assumir papéis profissionais sem depreciar socialmente suas famílias – quando não chegam, mesmo, a aumentar o prestígio destas pela sua condição de professoras primárias (Pereira, 1963, p. 75).

Entretanto, o autor afirma:

Contudo, a profissionalização feminina constatada na ocupação em foco não atinge o estágio “qualitativo” da profissionalização masculina [...] Tal fato [...] explica-se pelas tendências conservadoras, gerais ao sistema social global, que envolvem o magistério primário e se prendem à condição tradicional da mulher em nossa sociedade. Tendências desta natureza acarretam o traço estrutural do sistema escolar público estadual, consistente na esmagadora maioria de mulheres nas posições docentes e na pequena penetração delas nos cargos detentores de

maior poder, na hierarquia interna institucionalizada desse sistema (Pereira, 1963, p. 75).

Assim, embora o magistério tenha agido positivamente em relação à entrada da mulher no mercado de trabalho, essa feminização da categoria trouxe aspectos negativos, caracterizados pelo menor poder de barganha da mulher na sociedade. Em seu dizer,

Todavia, a profissionalização do magistério primário, imposta pela formação da sociedade de classes e tendo uma das suas manifestações nos movimentos reivindicatórios de salário e prestígio para a ocupação, é grandemente refreada, ao que tudo indica, pelo fato de os desempenhantes dessa atividade serem quase totalmente pessoas do sexo feminino, vivendo numa situação de classe que, para a maioria delas, apresenta traços de classe média assalariada – situação essa para a qual elas contribuem de modo ponderável, garantida pelas ocupações a que se vinculam os membros masculinos das suas famílias, especialmente pais ou esposos. Nessas circunstâncias, a ocupação que as professoras primárias exercem seriam menos “vital” para elas do que se o magistério primário fosse, ao contrário, ocupação exclusivamente masculina [...] essa menor profissionalização “qualitativa” do magistério primário explicar-se-ia, então, também pela condição social genérica da mulher, tida pela quase totalidade dos filiados a essa ocupação (Pereira, 1963, p. 213).

A julgar pelos dados apresentados por Gouveia, a origem social da normalista inclinada ao magistério explicaria, em parte, o rendimento escolar inferior destas alunas em relação àquelas advindas de origem social mais alta. Verificou-se ainda que a inclinação

pelo magistério era, entre as normalistas de categoria social baixa, menos freqüentemente manifestada pelas normalistas que se destacam do que pelas que obtêm notas mais baixas, resultando assim em uma relação inversa entre o rendimento escolar à inclinação pelo magistério: a normalista inclinada ao magistério provavelmente não era daquelas que revelavam grande motivação para o trabalho intelectual. Por fim, a autora conclui que “a inclinação pelo magistério encontraria o terreno mais propício entre moças tradicionais, provenientes de famílias modestas e pouco instruídas” (1965, p. 153) e cujas médias escolares não configurassem entre as mais altas. Já Luiz Pereira adverte que, embora a expansão quantitativa das escolas normais tenha contribuído para a elevação do nível cultural da categoria de sexo feminino, tal aspecto está associado à deterioração da eficiência pedagógica destas escolas, fenômeno este que repercute negativamente na formação das professoras e na própria função socializadora das escolas primárias, realizada através dos papéis docentes exercidos por ex-normalistas. O autor percebe que a grande urbanização e as oportunidades mais amplas de formação pedagógica especializada e de exercício profissional do magistério primário possibilitou uma maior permeabilidade de indivíduos precariamente identificados com o magistério primário.

Embora devam ser feitas ressalvas em relação a estas pesquisas, uma vez que tratam especificamente do antigo magistério primário, e que é necessário considerar as mudanças socioeconômicas ocorridas no país dos anos cinquenta aos anos oitenta, alguns de seus aspectos continuam válidos: afinal, já em 1963 Luiz Pereira observou que 89% dos professores primários da cidade de São Paulo consideravam que sua ocupação não estava recebendo do governo e da sociedade o prestígio que merece; têm o mesmo teor as avaliações sobre o salário recebido, julgado, quando muito, suficiente para a mulher auxiliar o marido nas despesas da casa, mas insatisfatório para um homem sustentar sua família com dignidade. Com uma boa dose de amargura, muitos professores se diziam proletários de gravata, demonstrando o que Wright Mills designa de “pânico de status”, ou o medo de se aproximar (no salário e no prestígio social) dos trabalhadores manuais. Questões como essas, atuais até hoje, já se encontravam na ordem do dia quarenta anos atrás.

Gilson Pereira (2001), ao estudar os valores do magistério oficial paulista, percebe como a extensão do acesso à escola nos anos setenta foi acompanhada pela banalização e degradação dos bens oferecidos pela escola pública básica. A “mortalidade escolar”, como

o autor se refere à redução dos valores simbólicos credenciais dos agentes do magistério, inclui a desvalorização do salário do professor se comparado a outros integrantes do funcionalismo público do Estado de São Paulo. Luiz Pereira refere-se à “tendência a proletarização” do professor primário na sociedade de classes: “a formação e o desenvolvimento da sociedade de classes coincide com a degradação da ocupação dos professores primários, tanto no plano econômico quanto no social” (1963, p. 211). Dado que a posse de capitais amplia consideravelmente o espaço do possível, o menor poder aquisitivo dos professores e sua menor valorização social registra-se de maneira direta em suas disposições culturais e no menor consumo de bens culturais valorizados:

As opções culturais de agentes colocados nas posições menos legítimas do espaço simbólico, condenados por causa da precariedade dos recursos propriamente culturais, à submissão de uma arbitrariedade cultural que lembra o acaso das forças econômicas (Pereira, 2001, p. 73).

Segundo Penna, pode-se apontar que “a feminização do magistério alterou o próprio exercício da função, que se viu desvalorizada ao ser associada a trabalho com características tidas socialmente como femininas, como o cuidar de crianças” (2007, p. 80). Assim, embora o magistério primário tenha agido positivamente em relação à entrada da mulher no mercado de trabalho, essa “feminização” da categoria trouxe aspectos negativos, caracterizados pelo menor poder de barganha da mulher na sociedade, tendência posteriormente observada também no ensino secundário.

b) Camadas populares e docência

Diferentes pesquisas realizadas sobre as características dos professores da rede pública no Brasil apontam para o fato destes sujeitos terem sua origem social localizada junto às camadas populares (Gouveia, 1970; Novaes, 1984; Melo, 2003; Pereira, 1969; Pessanha, 1992). Esse dado pode ser observado empiricamente na publicação da UNESCO (2004) que traz informações a respeito do perfil dos professores brasileiros³. Os dados coletados nessa pesquisa vão ao encontro destes resultados, o que pode ser verificado a partir das informações relativas à escolarização e profissão dos pais e avós maternos e

³ Dos 5000 professores investigados pela UNESCO que responderam à questão: “Atualmente, com qual classe social o (a) sr. (sra.) se identifica?”, verificou-se se que 80,5% dos professores com renda familiar mensal de até 2 salários mínimos responderam que pertencem à classe social média baixa e baixa e 75,9% dos professores com renda familiar mensal de 2 até 5 salários mínimo também consideram-se da classe social média baixa e baixa.

paternos: observa-se que os professores advêm, em sua maioria, de famílias cujo progenitor exerce ou exercia profissões de menor status social e com baixo nível de qualificação.

Tabela 2

Distribuição dos professores quanto à profissão dos avôs maternos e paterno

Profissão	Grupo 1	Grupo 2
Açougueiro	1	-
Agricultor	13	16
Caminhoneiro	-	1
Comércio	-	1
Encanador	1	-
Escultor	-	1
Feitor da Sorocabana	1	-
Funcionário da Fepasa	1	-
Funcionário Público	1	-
Livreiro	1	-
Marceneiro	1	-
Mecânico	2	-
Metalúrgico	1	1
Metroviário	-	1
Motorista	1	1
Padeiro	1	-
Sapateiro	1	-
Segurança	-	1
Sitiente	-	1
Tecelão	1	-
Não informado	13	16

Tabela 3**Distribuição dos professores quanto à escolarização dos avôs maternos e paternos**

Escolaridade	Grupo 1	Grupo 2
Ensino Fundamental I	7	5
Ensino Fundamental I Incompl.	4	2
Sem escolaridade	6	3
Não informado	23	30

Se observados os dados relativos à profissão dos avôs maternos e paternos, verifica-se a existência de 29 sujeitos dos quais essas informações não foram obtidas, de um total de 80 sujeitos, ou seja, 40 pares de avôs. Dos avôs cuja formação foi indicada pelos professores, 12 possuíam o antigo primário. Aqueles que foram considerados analfabetos ou que nunca freqüentaram a escola foram incluídos no grupo sem escolaridade e somaram 9 sujeitos. Com relação à profissão, de 51 avôs dos quais se sabia a atividade profissional a que se dedicavam, a maioria realizava profissões manuais, tais como agricultor (29), motorista (2), metalúrgico (2), comerciante (1), mecânico (1) etc. Verifica-se a existência de um avô que era funcionário público, um escultor e um livreiro.

Tabela 4**Distribuição dos professores quanto à profissão das avós maternas e paternas**

Profissão	Grupo 1	Grupo 2
Dona de casa	11	15
Agricultora	9	13
Doméstica	2	2
Professora	1	-
Costureira	-	1
Não informado	17	19

Tabela 5

Distribuição dos professores quanto à escolarização das avós maternas e paternos

Escolaridade	Grupo 1	Grupo 2
Ensino Fundamental I	3	4
Ensino Fundamental I Incompl.	4	2
Sem escolaridade	6	3
Não informado	27	31

Já em relação às avós, tanto as maternas quanto as paternas, das 22 que possuíam a formação conhecida por seus netos, têm-se 7 com o ensino fundamental I completo. Com relação à profissão, a maioria trabalhava em casa e, dentre as que trabalhavam fora de casa, todas exerciam profissões manuais. O fato de grande parte dos professores desconhecerem ou não informarem a formação e profissão de seus avôs e avós, é uma informação a ser considerada. Em pesquisa realizada sobre as características dos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental da rede pública do Estado de São Paulo, Penna observou que a maioria dos professores investigados não informou a formação e a profissão de seus avós. De acordo com a autora,

Pode-se questionar se o fato de os professores desconhecerem ou não informarem a formação e a profissão de seus avós está relacionado ao fato de possuírem origem social nas camadas populares, dizendo respeito a um passado que não se deseja cultivar. Conforme apontam Pinçon & Pinçon-Charlot (2002), o culto aos antepassados é estratégia de transmissão de capital cultural familiar nas famílias burguesas da França, em que os herdeiros aprendem desde cedo a usufruir e valorizar a posição social a eles relacionada. Já as professoras que participaram da pesquisa por mim realizada não possuíam um passado a ser preservado, mas um passado do qual era preciso processar um afastamento (Penna, 2007, p. 82).

Tabela 6**Distribuição dos professores quanto à profissão da mãe**

Profissão	Grupo 1	Grupo 2
Agricultora	-	1
Aposentada	-	1
Atendente	-	1
Babá	-	1
Bancária	1	-
Cabeleireira	-	1
Caixa	1	-
Comerciante	3	1
Corretora	1	-
Costureira	-	1
Doméstica	1	2
Dona de casa	7	8
Funcionária pública	2	1
Gerente de produção	1	-
Professora	3	2

Tabela 7**Distribuição dos professores quanto à formação da mãe**

Escolaridade	Grupo 1	Grupo 2
Ensino Fundamental I	5	10
Ensino Fundamental I Incompl.	3	3
Ensino Médio	7	2
Ensino Médio Incompl.	1	2

Com relação às mães dos professores, a maioria delas tinha por formação o ensino fundamental completo. Verifica-se, no entanto, algumas variações apontadas pelo

surgimento de 9 mães com o ensino médio completo e 6 com o ensino superior, revelando pequena elevação na escolarização das mães em relação à geração que as antecede. Ao considerar-se a profissão exercida, têm-se 15 mães que não trabalhavam fora de casa. Dentre as que exerciam ocupações remuneradas, a maioria o fazia em trabalhos como: professora (5), comerciante (4), funcionária pública (3).

Tabela 8
Distribuição dos professores quanto à profissão do pai

Profissão	Grupo 1	Grupo 2
Açogueiro	-	1
Agricultor	-	1
Armeiro	1	-
Autônomo	1	2
Bancário	1	-
Comerciante	2	1
Contra mestre	1	-
Economista	1	-
Encarregado	1	1
Funcionário público	1	-
Funileiro	1	1
Gerente	-	1
Médico	1	-
Metalúrgico	2	2
Motorista	-	3
Professor	1	1
Serralheiro	1	-
Soldador	1	-
Torneiro mecânico	-	1
Vendedor	1	1
Não informado	3	3

Tabela 9

Distribuição dos professores quanto à formação do pai

Escolaridade	Grupo 1	Grupo 2
Ensino Fundamental I	5	8
Ensino Fundamental I Incompl.	1	5
Ensino Médio	3	1
Ensino Médio Incompl.	4	-
Superior	3	1
Superior Incompl.	1	-
Não informado	1	2
Sem escolaridade	2	3

O mesmo se verifica com os pais, uma vez que 13 deles possuíam apenas o ensino fundamental por formação. Da mesma forma que em relação às mães, verifica-se pequena elevação na formação dos pais, uma vez que há 4 deles com o ensino médio completo e mais 4 que atingiram o nível superior. No que diz respeito à profissão exercida, a maioria dos pais concentrava-se em profissões manuais, com destaque para a presença de um professor, um médico e um economista. Com relação ao tipo de escola freqüentada, tanto em relação aos avós como em relação aos pais dos professores, a maioria que estudou realizou sua escolarização em estabelecimentos públicos, na mesma cidade em que moravam e sem retenções.

c) Uma pequena ascensão social

De uma maneira geral, os professores apontaram melhorias nas condições de vida em relação à sua infância. A escolaridade dos professores é maior que a de seus pais, uma vez que todos possuem o ensino superior completo ou estão em vias de concluí-lo. Este dado também se verifica ao considerar a escolaridade de seus cônjuges, quando é o caso. Dos 40 professores que fizeram parte desta pesquisa, 19 eram casados, 17 solteiros e 1

divorciado⁴. Entre os 40 professores questionados, 24 possuíam casa própria, 1 morava em casa alugada e 7 na casa cedida por familiares. Com relação aos bens de consumo, todos possuíam televisão, telefone e eletrodomésticos variados, 29 possuíam computador com *internet*, 32 carro e 25 convênio médico particular. A maior posse desses bens em relação à infância dos professores pode expressar a possibilidade de uma vida mais confortável em relação àquela que desfrutavam em sua família original.

Embora essa possibilidade de mobilidade social relacionada ao exercício docente possa parecer animadora, há que se relativizar esse fenômeno uma vez que essa pequena ascensão ficou restrita àquilo que José de Souza Martins chamou de “mera escalada nos degraus inferiores da sociedade”. A ideologia da ascensão social pelo trabalho, eficaz no ritmo lento mas seguro das conquistas (como a casa própria e a educação dos filhos), difundiu-se também entre a classe docente e o que se percebe atualmente são aspirações pequenas e imediatas, menos de natureza econômica e muito mais de natureza simbólica, como o diploma de curso superior, o carro, o celular com câmera fotográfica. São pequenos itens de consumo ostensivo que dão à impressão ao possuidor de ser socialmente igual ao médico, ao advogado, ao engenheiro. O salto estatístico no que diz respeito à posse de diploma de curso superior, casa própria, carro ou eletrodomésticos colabora na disseminação do engodo do progresso e esconde o problema da falta real de desenvolvimento econômico e social; não se baseia nos itens próprios da condição de classe, medido não só por bens, mas no próprio modo de vida. Talvez o que esteja sendo medido realmente não seja a classe social ou a ascensão social, mas simplesmente o maior potencial de compra para consumo.

De acordo com Bourdieu (2005), às diferentes posições no espaço social correspondem estilos de vida e sistemas de desvios diferenciais que são a retradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência. Assim, as estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe) permitem que os agentes obtenham uma determinada percepção sobre o mundo construída pelo *habitus* incorporado. A teoria do

⁴ Nos casos em que o total de respostas não contabilizar o número de professores investigados, ou seja, 40, entenda-se como “não respondido”.

habitus, sistematizada por Bourdieu a partir das reflexões de Panofsky sobre a relação de afinidade entre a arte gótica e o pensamento escolástico, é aqui compreendida como:

Sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser produto da obediência a regras objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expreso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (Bourdieu, 2005, p. 54).

Com esta ferramenta teórica, o sociólogo buscou apreender o mundo social sob a ótica do que esse mundo deixa em cada um de nós, em nossos modos de perceber, pensar, sentir, agir, em nossas preferências e repulsas, rompendo com as explicações fundadas apenas em aptidões e gostos naturais e individuais. É necessário, portanto, captar as condições objetivas de vida às quais os agentes estão submetidos (o que se relaciona diretamente ao volume dos capitais acumulados) para apreender os condicionamentos que se traduzem em práticas e estilos de vida e que os posicionam no espaço das relações sociais.

A análise dos dados apresentados até o momento evidenciou que, de maneira geral, trabalhar na escola representou a obtenção de algumas conquistas. O fato de exercerem a docência possibilitou, para a maioria dos professores investigados, melhorias em suas vidas em relação às suas famílias no que diz respeito a elementos materiais e/ou culturais, ainda que essas melhorias devam ser relativizadas. Dada a constatação dos sujeitos terem sua origem social localizada junto às camadas populares, com pais e avôs exercendo funções manuais e possuindo baixa escolarização, o trabalho como professor possibilitou relativo aumento do volume do capital econômico e do capital cultural que a família de origem possuía.

2.2. Diferenças

Se por um lado as características descritas anteriormente aproximam os dois grupos pesquisados, por outro foi possível notar diferenças principalmente segundo a formação, práticas e preferências culturais e opiniões dos professores sobre aspirações profissionais, condições de trabalho e temas relacionados. Vejamos algumas dessas diferenças.

a) Idade: jovens professores e docentes de meia-idade

Na tabela 10, é possível observar a composição do conjunto de professores no que se refere à variável idade. Do total de 40 professores investigados, 26 têm de 20 a 40 anos, 9 entre 40 e 50 anos e 5 mais de 50 anos de idade. Observa-se que os professores do **grupo 2 (projeto)** são mais velhos que os professores do **grupo 1 (espontâneo)**. A variável idade certamente contribui para a relação que os professores constroem com os espaços museológicos: é natural que os professores mais novos, formados há menos tempo, com menos experiência dentro da sala de aula, cheguem ao Estado com mais energia e vontade de propor atividades que envolvam uma boa dose de iniciativa, paciência e tempo, como uma visita ao museu. Já os professores mais velhos, com mais tempo dentro da sala de aula, e maior experiência no Estado, possivelmente não se sintam tão motivados a fazer o mesmo, dadas as próprias condições objetivas nas quais o exercício docente se desenvolve e que, na maioria das vezes, não inclui nenhum tipo de apoio ou reconhecimento a qualquer proposta diferenciada. As condições de trabalho do professor em nada contribuem para as dificuldades encontradas no seu cotidiano. Em pesquisa sobre as precárias condições de trabalho dos professores no Brasil, e conseqüentemente sobre a precariedade do sistema de ensino no país, Marin (1998) retoma dados elencados desde a década de 1970 nas quais fatores como a falta de investimento, material didático inadequado ou inexistente, problemas relacionados à formação inicial dos professores, questões salariais, falta de plano de carreira etc., são sistematicamente denunciados. A precariedade das condições de trabalho dos professores acentuou-se na década de 1970 e se expressou no salário com menor poder de compra, nas condições de trabalho (maior quantidade de turmas, mais alunos por sala, carga horária mais extensa, necessidade de dar aula em mais escolas etc.) e na qualidade da formação inicial do docente. O magistério, em face às condições de trabalho às quais o professor está submetido, encontra-se desvalorizado, e essa desvalorização se dá por parte dos gestores, da sociedade e, claro, do próprio professor, o que repercute nas possibilidades (e na própria vontade, por que não?) dele se aventurar em novas estratégias e espaços de aprendizagem, como o museu de arte, por exemplo.

Tabela 10
Distribuição dos professores conforme a idade

Idade	Grupo 1	Grupo 2
20 a 30	12	4
30 a 40	4	6
40 a 50	3	6
Mais de 50	1	4

b) O local de nascimento e a necessidade de migração

Em relação ao **grupo 1 (espontâneo)**, a maioria dos professores nasceu em São Paulo, na capital. 3 deles são naturais de Osasco e 1 de Santo André. No **grupo 2 (projeto)**, 8 professores são oriundos de outros estados, de cidades afastadas das capitais.

Tabela 11
Estado onde nasceu

Estado de nascimento	Grupo 1	Grupo 2
São Paulo	19	12
Bahia	-	1
Mato Grosso	-	1
Minas Gerais	-	2
Pará	-	1
Paraná	-	2
Pernambuco	-	1
Rio Grande do Sul	1	-

Tabela 12
Cidade onde nasceu

Cidade de nascimento	Grupo 1	Grupo 2
São Paulo (SP)	14	8
Arapongas (PR)	-	1
Barra (BA)	-	1
Belém (PA)	-	1
Floreal (SP)	-	1
Guanhães (MG)	-	1
Jundiaí (SP)	1	-
Jupi (PE)	-	1
Paranapuã (SP)	-	1
Ponte Nova (MG)	-	1
Porto Alegre (RS)	1	-
Poxoréu (MT)	-	1
Rancharia (SP)	-	1
Rolândia (PR)	-	1
Santo André (SP)	1	-
Suzano (SP)	-	1
Osasco	3	-

A observação desses dados nos remete à necessidade que 12 professores do **grupo 2 (projeto)** tiveram de migrar dos seus estados de origem para a cidade de São Paulo. Com exceção de uma professora natural de Belém do Pará, todos os outros 11 professores do **grupo 2 (projeto)** vieram de cidades menores, com menos de 100.000 habitantes. Esse grande fluxo migratório para São Paulo, iniciado após a década de 1930, foi resultado dos processos de industrialização e urbanização ocorridos principalmente na região sudeste e de forma intensa na cidade de São Paulo. Dentro desse panorama de progresso econômico ocorrido no sudeste brasileiro a região metropolitana paulista continua atraindo um

contingente diversificado de pessoas oriundas dos mais variados lugares do Brasil, que buscam melhores condições de vida, de emprego e de educação, mais difíceis de serem obtidos em cidades afastadas dos grandes centros urbanos. No caso do **grupo 2 (projeto)**, percebe-se que a migração foi um fenômeno recorrente na vida destes professores. A julgar pela constatação de que a maioria dos professores desse grupo cursou a graduação fora de sua cidade de origem (conforme tabela 13), podemos considerar duas possibilidades: a primeira, que esses professores tenham se mudado justamente para poderem estudar; a segunda, que a mudança de cidade tenha proporcionado a possibilidade desses professores continuarem os estudos, estimulados inclusive pela própria família. Vale ressaltar que os migrantes que não conseguem investir na sua própria escolarização, investem na escolarização dos filhos, crenças na ascensão social que a escola pode proporcionar. Marília Pontes Sposito, em seu artigo “Indagações sobre a Educação de Jovens Filhos de Migrantes”, mostra que, a despeito das adversidades sofridas por quem se propõe a mudança tão significativa, “os migrantes e suas famílias lutam por um destino melhor e condensam nos filhos a possibilidade de sua realização” (Sposito, 1992, p. 27). Ainda de acordo com a autora,

É um projeto que se delineia imprecisa mas fortemente, porque nele está contido o desejo de recusar a condição de vida que lhe foi imposta, lutando por um futuro melhor, mediante a vontade de um outro destino para o filho. É preciso oferecer aos filhos o que não se teve: a escola. Mas essa educação desejada não integrou a experiência concreta de sua existência anterior (...) Os filhos, entretanto, precisam ser “sabidos”, donos de um saber que permita não só enfrentar a pobreza, mas as várias dimensões da subalternidade: a opressão, a dominação e a humilhação” (Sposito, 1992, p. 27).

Evidencia-se, dessa forma, o sentimento de valorização que os migrantes nutrem pela educação e, conseqüentemente, pela escola: esse sentimento é externalizado através da fala de um dos entrevistados, o professor Marcos, que, refletindo sobre a sua família, comenta: “Talvez porque ambos não tenham estudado além das primeiras séries do antigo curso primário [sobre a importância que os pais davam ao fato dos filhos irem à escola] Meu pai era o único entre os seus irmãos que sabia ler e escrever, o que era motivo de orgulho para ele e de admiração para mim”⁵.

⁵ Essa entrevista será analisada mais profundamente no capítulo III.

Tabela 13
Cidade em que cursou a graduação

Cidade	Grupo 1	Grupo 2
São Paulo	15	10
Campinas	2	-
Guarulhos	-	2
Mogi das Cruzes	1	4
Osasco	1	-
Paranapuã	-	1
Sem resposta	1	3

A questão do local de nascimento dos professores se relaciona diretamente com o maior ou menor acesso aos bens culturais: em cidades com menos habitantes, onde as opções são mais limitadas, é natural que o acesso a espaços como cinema, teatro, museu seja menor. Para Bourdieu (1997), se o indivíduo não possui capital cultural simbólico e capital cultural incorporado acerca dos bens materiais objetivados, a ausência dos mesmos pode passar despercebida: a privação em matéria de cultura pode não ser percebida quando o aumento da privação contribui para que haja um enfraquecimento da consciência dessa privação. Como esperar, assim, que professores que tiveram pouco contato com esses bens culturais objetivados, e com os museus de arte especificamente, possam formar indivíduos propensos a visitar esses espaços se eles mesmos não possuem como capital cultural incorporado o gosto por este tipo de atividade?

Bianchini, em sua pesquisa sobre a dimensão das regularidades das lacunas de formação das professoras-alunas do Curso Normal Superior, detectou ausências de relações com o capital cultural dominante e a reprodução das condições objetivas culturais e materiais de existência desses sujeitos. A transmissão doméstica de capital cultural dominante não poderia ser garantida pelos pais destas professoras uma vez que eles não possuíam como capital cultural incorporado o capital cultural considerado como legítimo pela sociedade, ou seja, eles não possuíam como capital incorporado a cultura culta ou a alta cultura. O mesmo

se pode dizer sobre o capital cultural institucionalizado, pois a maioria dos pais das professoras só possuía o curso primário completo. Percebe-se, por exemplo, que as visitas aos museus não se constituíram como experiências proporcionadoras de facetas de um *habitus* primário (promovido pela primeira instituição socializadora, ou seja, a família), pois apenas 15% afirmaram visitar instituições deste tipo na infância.

Como não pensar na reprodução das condições objetivas e materiais de existência dos indivíduos das classes populares em um país que se diz democrático ao garantir o acesso à escola pública a mais de 90% das crianças em idade escolar se em suas salas de aula têm professoras que já passaram por elas e não foram supridas, em sua formação, naquilo que Bourdieu considera prioritário para o sucesso nos meios escolares, ou seja, o acesso aos bens culturais objetivados que possibilitam o domínio da língua culta? (Bianchini, 2005, p. 85).

No exame dos saberes transmitidos pelos docentes, é preciso, portanto, associar os condicionamentos externos aos condicionamentos internos dessa ação, ou, nas palavras de Batista, “voltar os olhos para a própria relação do professor com os saberes que transmite” (1996, p. 363). Trata-se de uma tentativa de compreender a lógica das práticas cotidianas, os modos adequados de agir socialmente, modos que, de tão naturais que parecem ser, não são questionados. É nesse sentido que Bourdieu fala de disposições incorporadas, impulsos pré-conscientes que nos levam a fazer as coisas de determinada forma e não de outra. A noção de *habitus* proposta por Bourdieu constitui-se, assim, um instrumento eficaz para pensarmos as relações entre as práticas dos indivíduos e a sociedade.

c) Instituição formadora: universidades públicas e estabelecimentos particulares

Tendo como eixo o tipo de instituição de formação dos professores investigados, considerando as instituições públicas e privadas, verifica-se que a maior parte deles cursou o ensino fundamental e o ensino médio em escolas da rede do ensino oficial. Entretanto, a situação muda no ensino superior. No total, 24 professores são egressos de instituições privadas, e 14 de instituições públicas. Observa-se, portanto, a predominância de professores formados em universidades ou faculdades privadas, o que nos faz pensar que as instituições formadoras no ensino fundamental e médio não foram capazes de preparar os professores para o acesso ao ensino superior nessas mesmas instituições, dada a migração para o ensino privado nesse nível de ensino. Bianchini retoma as idéias de Bourdieu ao afirmar que

A democratização do ensino que tem garantido aos indivíduos das camadas populares o acesso às instituições públicas de ensino não os têm preparado para cursar a universidade pública onde, certamente, teriam acesso a um ensino de melhor qualidade, provavelmente capaz de alterar suas condições objetivas e materiais de existência. Tem sido bastante debatido nos meios educacionais e na mídia a diferença de exigência quando se comparam as provas de ingresso para as instituições privadas e públicas de ensino superior (Bianchini, 2005, p. 73).

O fato da quantidade de instituições particulares superar a quantidade de instituições públicas pode nos ajudar a entender esse quadro. Há que se pensar, da mesma forma, no aumento massivo dos cursos de licenciatura dentro dessas instituições e em sua própria dinâmica, tendendo ao aligeiramento e descomprometimento com a questão da formação docente.⁶

Tabela 14

Distribuição dos professores conforme a instituição formadora na graduação

Instituição	Grupo 1	Grupo 2
pública	14	-
privada	6	18
s/ resposta	-	2

Dos 14 professores egressos de universidades públicas (USP, UNESP e UNICAMP), todos estão concentrados no **grupo 1 (espontâneo)**. Entre os professores do **grupo 2 (projeto)**, a maioria deles (18) cursou instituições privadas e metade do grupo (10) estudou fora da cidade de São Paulo. Tal constatação permite retomar o trabalho de Setton (1988) e sua percepção das maneiras distintas de apropriação dos bens culturais (livros, peças de teatro, cinema, exposições de arte) entre dois segmentos de professores da rede pública estadual. Os professores, divididos em dois grupos de status diferenciados (aqueles que completaram o curso universitário em instituições de maior legitimidade cultural e aqueles que completaram o curso superior em faculdades menos legítimas do ponto de vista acadêmico), embora tenham manifestado, de uma maneira geral, um consumo relativamente homogêneo entre si, isto é, disposição e hábitos semelhantes à aquisição dos bens veiculados pela indústria cultural, apresentaram pequenas variações em relação a este consumo. O professorado do primeiro grupo manifestou maior tendência em

⁶ Sobre a questão, ver AZANHA (1996) e TANURI (2000).

consumir bens culturais com caráter mais intelectual ou artístico, e o professorado do segundo grupo apresentou uma tendência mais modesta por hábitos de consumo, na maioria mais próximos ao *mass* mídia. A autora afirma que:

Aqueles que tiveram acesso a uma formação privilegiada, reproduziram em seu gosto e em suas práticas culturais o privilégio de selecionar e adquirir, entre outras coisas, aquilo que de melhor a indústria cultural pode oferecer. Aos outros que não tiveram a mesma oportunidade, foi reservada, na maioria das vezes, um papel passivo de consumidor médio da produção de massa”. (SETTON, 1988, p. 128).

Assim, Setton considera que os indivíduos que frequentam tipos de faculdades diferentes também se diferenciam na forma de adquirir e de se apropriar das obras culturais. A transmissão de uma determinada maneira de aquisição e apropriação da cultura, também responsabilidade do sistema de ensino (no caso representado pelo ensino superior), ou seja, a relação que um indivíduo mantém com a sua cultura, depende fundamentalmente das condições nas quais ele a adquiriu: a instituição de ensino, como força formadora de hábitos, propicia aos que se encontram sob sua influência não somente esquemas de pensamento particulares, mas também uma disposição geral formadora de esquemas capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, aos quais pode se dar o nome de *habitus* cultivado. Entretanto, a autora em trabalho intitulado: “Um novo capital cultural – Pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos populares”, analisa aspectos das trajetórias pessoais e familiares de alunos que tiveram um sucesso acadêmico improvável, como forma de enfatizar que o capital cultural enquanto recurso estratégico pode derivar de investimentos culturais diversos. Assim, ao propor a ampliação do conceito de capital cultural, Setton foca a heterogeneidade das configurações familiares estudadas a fim de contextualizar as suas vivências, caminho que esta pesquisa busca seguir. Sem desconsiderar a importância da instituição de ensino nas formas do indivíduo apropriar-se dos bens culturais, procuramos entender a fase imediatamente anterior a essa: afinal, o que faz com que alguns indivíduos de origem popular, com baixos rendimentos e pequena herança de uma cultura escolar ingressem em universidades consideradas prestigiosas e outros ingressem em universidades com menor renome acadêmico? Daí a importância da compreensão de sua trajetória pessoal familiar, o que buscamos alcançar nas entrevistas. Nesse contexto, seria importante apontar para as contribuições metodológicas de Bernard Lahire, que se preocupou em explorar com cuidado a complexa rede de determinação dos fatores relativos ao sucesso escolar nos meios populares (configurações familiares e escolares) em seu livro “Sucesso Escolar nos Meios Populares – As

razões do improvável”; essa reflexão, no entanto, demandaria um esforço que foge ao escopo dessa dissertação.

Entre os professores do **grupo 1 (espontâneo)**, 3 estão cursando pós-graduação no nível mestrado e 1 em especialização. Entre os professores do **grupo 2 (projeto)**, 2 estão concluindo a graduação e outros 2 estão cursando uma segunda faculdade. A formação diferenciada na graduação é um dado relevante a ser considerado em associação a essas informações: o professor que está cursando especialização e os professores mestrados são egressos de universidades públicas, onde o estímulo para a pesquisa é maior do que nas instituições privadas, cujo interesse se concentra, de maneira geral, no atendimento as demandas do mercado de trabalho. Nota-se a existência de ao menos dois professores eventuais no segundo grupo, já que eles ainda estão cursando a graduação, e não é possível ser efetivo ou contratado temporariamente na rede estadual sem possuir o diploma de licenciado. Da mesma forma, existem dois professores que estão cursando uma segunda graduação, também de licenciatura, provavelmente almejando um novo cargo dentro da rede e a possibilidade de expandir o número de aulas dadas. Outros 2 professores desse grupo responderam de maneira aleatória que estão fazendo “cursos”, sem especificar sobre o que se tratava.

Tabela 15

Você estuda atualmente?

	Grupo 1	Grupo 2
especialização	1	-
mestrado	3	-
graduação	-	2
segunda graduação	-	2
curso (s/especificar)	-	2
não está estudando	15	10
s/ resposta	1	4

d) Escolha profissional e condições de trabalho: resignação e descontentamento

Como é possível supor, o fator idade influencia o quesito tempo de atuação. De acordo com a tabela, nota-se que os professores do **grupo 2 (projeto)** possuem uma maior experiência no magistério: 11 deles trabalham há mais de 10 anos dentro da sala de aula, enquanto no **grupo 1 (espontâneo)** a maioria dos professores está na profissão há até 5 anos.

Tabela 16
Tempo de atuação na docência

Tempo	Grupo 1	Grupo 2
até 5 anos	11	2
até 10 anos	1	2
até 20 anos	5	10
até 30 anos	1	1
sem resposta	2	5

Os professores do **grupo 2 (projeto)** possuem uma maior carga horária semanal dentro da sala de aula, conforme nos mostra a tabela 17.

Tabela 17
Carga horária semanal de trabalho dentro da sala de aula

Carga horária	Grupo 1	Grupo 2
até 20 horas	11	2
até 30 horas	1	7
até 40 horas	5	6
mais de 40 horas	1	1
s/ definição	-	4
s/ resposta	2	-

A maioria dos professores pesquisados (32) trabalha de 20 a 40 horas semanais dentro da sala de aula: somente 2 ultrapassam essa média. É provável que os 4 professores do **grupo 2 (projeto)**, que assinalaram não ter uma carga horária definida sejam eventuais, principalmente se considerarmos que 2 deles ainda estão cursando a graduação. A menor carga horária de trabalho dos professores do **grupo 1 (espontâneo)** pode ser associada ao fato de 4 deles estarem cursando pós-graduação (conforme mostrado na tabela 15) e 8 deles exercerem outras funções paralelas à docência. Essas outras atividades citadas por estes professores não permitem que eles assumam mais aulas na rede estadual e tenham uma carga horária maior. No **grupo 1 (espontâneo)**, foram citadas como atividades exercidas paralelamente à docência, por exemplo, as funções de educador em museu, atriz, assessor de cultura, musicista e artista plástico. No **grupo 2 (projeto)**, a maioria dos professores (16) não exerce outra atividade paralela à docência, com exceção de uma microempresária, uma professora de yoga e artesanato e uma professora que citou como atividade paralela o trabalho doméstico.

Tabela 18

Exercício de atividade paralela à docência

Outra atividade	Grupo 1	Grupo 2
sim	8	3
não	5	16
sem resposta	7	1

Para a maioria dos professores de ambos os grupos, a profissão foi uma escolha, e pouco influenciada pelos pais. Há uma diferença, entretanto, em relação a essa escolha, uma vez que 6 professores do **grupo 1 (espontâneo)** deixaram a questão sem resposta e 1 deles escreveu no questionário o termo “em partes”. Essa opinião me parece um tanto quanto mais crítica em relação aos professores do **grupo 2 (projeto)**, que responderam majoritariamente que sim, ser professor foi uma escolha, embora 1 deles tenha respondido simplesmente que não. Sabe-se que os cursos de licenciatura oferecidos pelas faculdades particulares não possibilitam muitas opções para além do exercício da docência; assim, quem cursa história em uma dessas faculdades, sabe que, impreterivelmente, será professor de história. O mesmo não se pode dizer das universidades públicas, onde muitas vezes o aluno entra com pretensões de seguir a carreira acadêmica ou

atuar em outra área que não a docência, mas em um dado momento se depara com a necessidade de dar aulas. Assim, esses 6 questionários sem resposta e o “em termos” podem se encaixar nesse tipo de situação.

Tabela 22

Ser professor foi uma escolha?

	Grupo 1	Grupo 2
sim	13	19
não	-	1
em partes	1	-
s/resposta	6	-

Tabela 23

Seus pais influenciaram a escolha da profissão?

	Grupo 1	Grupo 2
sim	2	5
não	13	15
em partes	1	-
s/resposta	4	-

É curioso observar, porém, que o hipotético apoio que estes professores dariam aos seus filhos caso eles optassem pela docência é pontilhado de observações, em ambos os grupos: “a escolha é dele, mas eu alertaria para as dificuldades que existem na profissão” (Q1, grupo 1); “apoiaria, mas acho a profissão muito sacrificada” (Q5, grupo 2); “acho que os filhos devem ter liberdade para escolher sua profissão, mas chamaria a atenção para outras áreas possíveis” (Q7, grupo 1). Alguns professores assumem abertamente que não apoiariam essa escolha: “financeiramente é muito pouco, especialmente para homens, mas se ele quisesse muito, claro que eu apoiaria” (Q9, grupo 1); “a profissão é muito desvalorizada pela sociedade” (Q13, grupo 2); “o sistema educativo brasileiro tem muitas falhas” (Q16, grupo 2); “é uma profissão muito sofrida” (Q17, grupo 2). Assim, embora esses professores tenham, em sua maioria, optado pela profissão e assinalem gostar do que fazem, quando se trata do filho escolher o mesmo caminho, os professores se preocupam

em ressaltar as dificuldades que possivelmente essa escolha traria. Contraditório, mas perfeitamente compreensível considerando-se as condições de trabalho em que se encontra grande parte dos docentes no sistema educacional brasileiro.

Tabela 24

Você apoiaria seu filho caso ele optasse pela profissão docente?

	Grupo 1	Grupo 2
sim	8	11
não	4	8
s/resposta	8	1

Em relação a gostar da atividade exercida, a maioria dos professores respondeu afirmativamente à questão; no entanto, os professores do **grupo 1 (espontâneo)** fazem observações mais contundentes em relação às dificuldades da profissão docente, do pouco tempo livre disponível e dos baixos salários. Uma professora desse grupo é bastante específica:

Apesar do salário e das condições de trabalho, gosto muito do magistério, gosto de ensinar, de trocar experiências, gosto de falar, de escrever, de pensar, de ajudar, de aprender e de poder oferecer algo às pessoas em geral. Confesso que, às vezes, tenho raiva de trabalhar numa estrutura escolar na qual a própria comunidade, corpo docente e governo não valorizam. Mas não é do magistério que tenho raiva. É do rumo que nossa sociedade e modo de viver tomaram... Tento trabalhar, mas também penso muito em mudar de área, dado o esgotamento físico que me encontro nesse princípio de carreira... Estou dando aula há menos de cinco anos, as pessoas falam, “ih, você é nova, sai dessa profissão” e realmente olho para os meus colegas mais experientes, em vias de se aposentar e penso, será? Mas acredito no potencial transformador da educação, na possibilidade de mudar tanta coisa que está errada por aí, e vou levando, mas até quando não sei”(Q3, grupo 1).

As outras respostas seguem esse mesmo sentido, embora não tão longas: “gosto de trabalhar em educação, me sinto útil, mas já tive muitas decepções dentro da sala de aula” (Q8, grupo 1); “são muitas as dificuldades, mas acredito que faço um trabalho importante socialmente”(Q14, grupo 1); “foi o que eu quis fazer, mas gostaria de me dedicar à pesquisa acadêmica” (Q18, grupo 1).

Tabela 25
Você gosta do que faz?

	Grupo 1	Grupo 2
Sim	14	18
Não	4	1
em partes	1	-
s/resposta	1	1

14 professores do **grupo 1 (espontâneo)** afirmam não estar satisfeitos com seu estilo de vida atual :“falta tempo livre e recursos para viajar” (Q8, grupo 1), “está tudo muito caro e o salário não dá” (Q18, grupo 1), “estou trabalhando muito” (Q14, grupo 1), “não consigo estudar” (Q3, grupo 1). Esses professores tem menos horas de trabalho dentro da sala de aula, mas mesmo assim sentem-se sem tempo, dadas as outras atividades que afirmam exercer, e sem recursos materiais suficientes para realizar projetos como viajar ou voltar a estudar. Entre os professores do **grupo 2 (projeto)**, embora observações envolvendo falta de tempo e dinheiro também apareçam, mais da metade dos questionados (12) está satisfeito com seu estilo de vida : “posso o necessário” (Q9, grupo 2); “estou realizada pessoalmente e profissionalmente” (Q14, grupo 2); “faço o que gosto” (Q7, grupo 2). Entretanto, é perceptível uma certa dose de resignação em algumas respostas, como se o conformismo diante da situação vivida já tivesse sido interiorizado pelo respondente: “ser é melhor do que ter” (Q13, grupo 2), “ter saúde é o que importa” (Q6, grupo 2), “minha família é a coisa mais importante na minha vida” (Q11, grupo 2). Nesses casos, o trabalho e os frutos simbólicos e materiais que ele pode trazer aparecem como elementos secundários, como se houvesse coisas na vida (a família, a saúde) muito mais importantes para serem consideradas.

Tabela 24
Está satisfeito com seu estilo de vida atual?

	Grupo 1	Grupo 2
Sim	1	12
Não	14	6
em partes	1	-
s/resposta	4	2

e) Religião e opiniões pessoais: certezas e imprecisões

Existe, naturalmente, um risco na tentativa de compreender o significado da religião na vida das pessoas. As questões existenciais, embasamento do sentimento religioso, estão presentes no interior de todas sociedades humanas. Durante toda a existência do homem, houve (e há) uma busca incansável por qualquer forma de energia que sirva de força e consolo para as dificuldades enfrentadas ao longo da vida. A religião se faz presente entre os professores pesquisados, mas de maneiras diferentes entre os dois grupos. Grande parte dos professores do **grupo 1 (espontâneo)** sentem dificuldade em definir a sua religião: dos 20 professores que compõem este grupo, 7 afirmaram ser católicos, 1 espírita, 1 protestante, 6 declaram não ter nenhuma religião, 3 não possuem uma religião definida, 1 se considera ateu e 1 agnóstico. Já em relação aos professores do **grupo 2 (projeto)**, 10 afirmaram seguir a religião católica, 8 são evangélicos e 1 é budista. 1 professor não respondeu.

Tabela 19
Religião

Religião	Grupo 1	Grupo 2
Católica	7	10
Espírita	1	-
evangélico	-	8
protestante	1	-
Budista	-	1
Ateu	1	-
Agnóstico	1	-
s/ religião definida	3	-
s/resposta	6	1

O que nos interessa notar a partir das informações apresentadas é a diversidade religiosa presente entre os respondentes do **grupo 1 (espontâneo)**, inclusive de professores que admitem possuir um sentimento religioso, mas sem uma religião definida: entre os

professores desse grupo, 11 deles se encaixariam na generalização “sem religião”, adotada pelo IBGE, e 6 deles não responderam à questão, enquanto apenas 1 professor do **grupo 2 (projeto)**, deixou a questão sem resposta. Inversamente, nota-se a ausência de professores evangélicos no **grupo 1 (espontâneo)**, exceto por um professor que se denominou protestante, sem maiores especificações, enquanto que, no **grupo 2 (projeto)**, eles perfazem quase metade do número total de professores pesquisados (8).

De fato, ainda pouco se sabe sobre quem são os brasileiros "sem religião" do século XXI. Entretanto, o número de brasileiros "sem religião", sobretudo jovens de 15 a 24 anos, tem chamado a atenção pelo seu crescimento. Relacionando religião e transferência intergeracional no Rio de Janeiro, o demógrafo René Decol (2001) afirmou que o fluxo atitudinal de católicos para outros grupos ganhou proporções de "mudança social" na medida em que está alterando significativamente e de forma definitiva o perfil religioso da população. Segundo o autor, o processo tem um componente demográfico: à medida que os grupos populacionais (coortes) se sucedem no tempo, menos adultos em idade de reprodução se declaram católicos, resultando em número cada vez menor de crianças recebendo influência desta natureza. A tendência é, portanto, um menor número de católicos no interior de cada coorte, fazendo com que a percentagem de católicos no conjunto da população decline de forma cada vez mais acentuada. Segundo o demógrafo, a estrutura social tradicional, onde valores e normas são transmitidos verticalmente, de geração em geração, passa a ser afetada cada vez mais por processos culturais, que atuam em planos horizontais, agindo sobre as coortes de forma diferenciada. Em sua análise, Decol (2001) enfatiza os ventos secularizantes que têm soprado pela sociedade. O Censo de 2000 confirma tais observações. Para uma pergunta única e aberta - "qual é sua religião?" - em 2000, o IBGE recebeu 35 mil respostas diferentes, o que dá uma idéia da variedade com que o brasileiro define sua fé. E a tendência de diminuição dos que se declaram católicos se acentua entre os jovens, de quinze a 24 anos (que somam 73,6%). Em relação a outras faixas etárias, segundo o Censo, o crescimento evangélico é um pouco menos acelerado entre os jovens (os jovens evangélicos somam 14,2%, sendo 3,9% de denominações tradicionais e 10,2% de denominações pentecostais). E, finalmente, é entre os que se declaram "sem religião" que os jovens (9,3%) se destacam em relação ao conjunto da população (7,4%). Considerando-se que é no **grupo 1 (espontâneo)** que se

encontram os professores mais jovens dentre os pesquisados, é compreensível a presença dos “sem religião” e a ausência de evangélicos.

Simone Bohn, em pesquisa sobre o perfil socioeconômico, afinidades ideológicas e determinantes do comportamento eleitoral dos evangélicos no Brasil, observa que a maior parte dos membros das igrejas evangélicas advém de estratos sociais de baixa renda (cerca de 67,7% dos evangélicos recebem mensalmente, no máximo, dois salários mínimos; entre os segmentos sociais com renda maior do que seis salários mínimos, somente 8,9% optaram por se filiar ao credo evangélico) e possuem uma forte tendência a opiniões mais conservadoras, comparado a outros grupos religiosos. A autora recupera Pierucci (1989) que, baseado na atuação dos deputados federais na Assembléia Nacional Constituinte Brasileira reconhece a existência de uma "esquerda evangélica", mas afirma que os parlamentares membros das denominações pentecostais e não-pentecostais compõem uma espécie de "nova direita", na medida em que, além da defesa de bandeiras socioeconômicas direitistas tradicionais, eles se auto-proclamam como os guardiões de uma moralidade familiar e social. Além do posicionamento do público evangélico à direita do espectro político-partidário, há a questão dos determinantes do seu voto. Os eleitores evangélicos votam em seus pares, seus irmãos e pastores e demonstram uma associação especialmente intensa no que se refere aos pentecostais da Igreja Universal do Reino de Deus. Em relação à escolaridade, as pessoas com nível superior completo que se consideram fiéis da Igreja Católica correspondem a 6.3% do total dos adeptos dessa religião. Entre os evangélicos, essa proporção é de 5.6%. Os dados revelam, consoante a literatura, uma relação linear negativa entre nível educacional e pertencimento à religião evangélica: quando maior a educação formal, mais baixos são os níveis de filiação a esse grupo religioso. O grau de religiosidade é uma variável que distingue o evangelismo de maneira inequívoca do cristianismo ou de outras religiões. Por nível de religiosidade entende-se seu grau de exposição às autoridades religiosas, medido pela frequência com a qual ele participa de missas ou de cultos. Desse modo, um baixo grau de religiosidade indica que o fiel raramente vai a missas e cultos ou só participa deles algumas vezes por ano. Fiéis que possuem um nível médio de religiosidade vão à Igreja uma ou duas vezes por mês. Já o nível alto é composto por pessoas que vão à missa ou ao culto uma ou mais vezes por semana, caso dos evangélicos, que possuem um alto grau de exposição às autoridades religiosas (cerca de 82.6% deles vão ao culto uma ou mais vezes por semana).

O declínio histórico do catolicismo no Brasil - relacionado com o crescimento evangélico e com o aumento daqueles que se declaram "sem religião" - produz mudanças fundamentais nas estratégias de apresentação social, e no que diz respeito ao docente, na própria maneira de exercer seu trabalho dentro da sala de aula. Assim, pode-se arriscar que o tradicionalismo, tão comum entre os evangélicos no que diz respeito a valores e opiniões, pode se traduzir na menor busca de estratégias didáticas diferenciadas, como uma visita a um museu de arte.

Essas informações vêm ao encontro de outras questões propostas aos professores investigados, sobre a legalização do aborto e a redução da maioria penal. No **grupo 1 (espontâneo)**, a maioria dos pesquisados é a favor da legalização do aborto (13); no **grupo 2 (projeto)**, a maioria dos professores é contra a legalização do aborto (15), certamente por conta de questões religiosas. De acordo com Bohn, a maior porcentagem de pessoas que aprovam a realização de práticas abortivas em qualquer situação encontra-se entre os indivíduos sem vínculos religiosos e é de apenas 16,9%. Isso significa, portanto, que em todos os grupos religiosos listados na pesquisa, mais de 80% se revelam favoráveis a proibição total ou parcial do aborto. Os evangélicos são os mais tradicionalistas a esse respeito: entre eles encontra-se a maior proporção de pessoas contrárias ao aborto em qualquer situação (46,7%). Entre os demais grupos religiosos, a maioria defende a limitação do aborto aos casos de gravidez indesejada decorrentes de violência sexual. Portanto, os evangélicos, de fato, são os mais tradicionalistas no que diz respeito a esse tema, mas é fundamental perceber, no entanto, que a postura anti-aborto é comum a todos os segmentos religiosos, como demonstra a tabela 20. Embora não tenha sido perguntada a justificativa (o que talvez possa configurar uma falha na elaboração do questionário), uma das professoras do **grupo 2 (projeto)**, evangélica, escreveu ao lado da resposta a frase “pode virar rotina”.

Tabela 20
A favor da legalização do aborto

A favor da legalização	Grupo 1	Grupo 2
Sim	13	4
Não	2	15
s/ resposta	5	1

De forma inversa, a maioria dos professores do grupo **1 (espontâneo)** é contra a redução da maioridade penal (17) enquanto no **grupo 2 (projeto)**, a maioria (13) é a favor, o que evidencia a crença, por parte destes professores, na repressão como forma de coibir os altos índices de violência na atualidade (“se já pode votar”; “jovens abusam devido à falta de punição”; “forma de diminuir a violência”).

Tabela 21
A favor da redução da maioridade penal

A favor da redução	Grupo 1	Grupo 2
sim	-	13
não	17	6
s/ resposta	3	1

De acordo com os dados apresentados até o momento, pode-se observar o delineamento de duas tendências no que se refere ao perfil dos professores investigados. A primeira tendência aponta para um grupo de professores mais jovens, com menos experiência na área educacional e egressos de universidades públicas, dentro da cidade de São Paulo, com grande diversidade religiosa e cuja procura pelo Museu Lasar Segall se deu de forma espontânea, uma vez que os professores agendam visitas com os seus alunos por iniciativa própria e mais de uma vez ao longo de um ano. A segunda tendência aponta para um grupo de professores mais velhos, com mais experiência na área educacional, egressos de universidades ou faculdades privadas (inclusive fora do município de São

Paulo) e predominantemente católicos ou evangélicos, cuja procura pelo Museu Lasar Segall se deu através da participação de um Projeto idealizado pela Secretaria de Estado de Educação.

Ferreira (2006), que investigou 2.205 professores de história ingressantes na rede estadual paulista por meio do concurso realizado em 2003, chama a atenção para uma tendência semelhante a encontrada nesta pesquisa. O autor localizou um grupo formado por professores mais jovens, com pouca ou nenhuma experiência no magistério (entre os professores com menos de 30 anos, 52,1% nunca haviam lecionado e 43,8% declararam ter pouca experiência – até cinco anos de trabalho), provenientes de universidades públicas e cuja licenciatura havia sido finalizada entre 1998 e 2005, inseridos nos primeiros intervalos de classificação, e um segundo grupo, composto por professores mais velhos, com mais tempo de atuação no magistério (77,6% declararam já ter experiência na rede, e 57,1% mais de onze anos de atuação), menor tempo de formação e provenientes de universidades privadas (93%), inseridos nos intervalos de classificação posteriores:

Esses dados revelaram duas tendências predominantes quanto ao perfil do professor de História: professores mais jovens, provenientes de instituições públicas de ensino, nas melhores classificações e com pouca ou nenhuma experiência de trabalho na rede; e professores mais velhos, oriundos de instituições particulares, com longo tempo de trabalho na rede como temporários, muitos dos quais concluíram a licenciatura recentemente, provavelmente em virtude da necessidade de complementar a licenciatura para se manterem na rede e, especialmente, para se efetivarem, pois esta passou a ser uma exigência nos concursos, em decorrência da Lei 9394-96 (Ferreira, 2006, p. 103)

Embora Ferreira aponte para um grupo específico dentro do magistério público estadual (professores de história ingressantes no concurso de 2003), é possível relacionar suas conclusões com os resultados obtidos nesta pesquisa, uma vez que pudemos observar a presença de dois grupos com características próximas daquelas encontradas no trabalho do autor. O capítulo a seguir traz dados sobre a relação dos docentes com a cultura, especialmente relevantes por trazerem à tona dimensões da vida social cuja consideração pode alargar a compreensão que esses docentes mantêm com os museus de arte.

CAPÍTULO III

Os professores e sua relação com a cultura

Os dados a seguir estão relacionados à formação que os professores investigados receberam da família e da escola, ou seja, ao capital cultural incorporado ao longo da vida social e escolar pregressa e ao acesso ao capital cultural objetivado. Analisando as respostas dadas às questões que tinham como objetivo compreender o acesso aos espaços culturais que os professores tiveram a oportunidade de vivenciar desde a infância até o momento da aplicação dos questionários, observa-se que, em ambos os grupos, a frequência ao teatro, cinema e museu não se constituíram como experiências que proporcionassem a constituição de um *habitus* primário para os professores.

a) Hábitos culturais na infância

No que diz respeito à frequência aos museus, interesse maior nesta pesquisa, verificou-se que a maioria dos professores, quando crianças, não tinham o costume de frequentá-los: **no grupo 1 (espontâneo)**, apenas 4 professores o faziam com a família, 8 com a escola e 5 responderam que simplesmente não frequentavam. No **grupo 2 (projeto)**, a situação não é muito diferente: 3 professores afirmaram visitar museus com a família, 9 com a escola e 8 professores não frequentavam estes espaços.

Tabela 27

Acesso aos locais culturais na infância com a família

	Grupo 1	Grupo 2
teatro	5	4
cinema	19	11
museu	4	3
biblioteca	5	2

Tabela 28

Acesso aos locais culturais na infância com a escola

	Grupo 1	Grupo 2
teatro	5	6
cinema	3	5
museu	8	9
biblioteca	18	15

A maioria dos professores do **grupo 1 (espontâneo)** assinalou freqüentar ou usar, regularmente, a maior parte dos eventos e locais listados: cinema, teatro, shows, parques, viagens, museus e exposições, inclusive sozinhos. A freqüência a teatros e concertos é bastante baixa. Não são citados muitos nomes de filmes ou peças assistidos recentemente, mas aparecem produções brasileiras (“Pro dia nascer feliz”) e latino-americanas (“Leis de família). Em relação aos livros, se observa que apenas 2 professores não responderam à questão. Entre os títulos, aparecem auto-ajuda (“O segredo”), literatura brasileira (“O país do carnaval”), literatura estrangeira (“Cem anos de solidão”, “A divina comédia”) e específicos da área de atuação (“Para entender o negro no Brasil de hoje”; “Tudo que é sólido desmancha no ar”), o que sugere que estes professores ocupam significativa parte do seu tempo livre com leituras relacionadas ao seu trabalho e área profissional. Dentre as revistas lidas nas últimas semanas, os professores citam títulos como *Caros Amigos* e *Piauí*, publicações focadas em discussões políticas, sociais e políticas e que se autodefinem como “elementos alternativos da imprensa alternativa brasileira”. Alguns professores afirmam acessar jornais on-line, além de ler as edições comuns. 6 deles desenvolvem alguma atividade artística (artes plásticas, música, teatro). Descansar é a atividade mais realizada no tempo livre destes professores, mas no campo “outros” aparecem alternativas como ler, ir ao cinema ou comer fora. O acesso à *internet* é freqüente (16 acessam a rede), 7 deles já saíram do país para estudar, trabalhar ou passear e 5 afirmam saber um segundo idioma, aprendido em cursos específicos de línguas. Era comum que estes professores realizassem, quando crianças ou adolescentes, atividades extracurriculares, tais como música, esportes ou cursos de idiomas. Em matéria de música, os professores desse grupo se interessam por “música brasileira em geral” (Q5, grupo 1): “sou eclética” (Q7, grupo 1); “sendo música boa, eu gosto” (Q12, grupo 1); “com exceção de pagode e sertanejo, gosto

de ouvir de tudo” (Q16, grupo 1). São citados cantores como Chico Buarque (7), Djavan (3), Marisa Monte (2). Nenhum professor deixou de citar o nome de algum cantor ou grupo de sua preferência, e 2 professores protestaram : “só três?” (Q5, grupo 1); “três é pouco” (Q18, grupo 1).

Em relação aos professores do **grupo 2 (projeto)**, a maioria assinalou freqüentar ou usar, regularmente, a maior parte dos eventos e locais listados: cinema, teatro, shows, parques, viagens, museus e exposições, sempre acompanhados de familiares ou amigos. Da mesma forma que no **grupo 1 (espontâneo)**, teatro e concertos quase não são freqüentados. São poucos os professores do **grupo 2 (projeto)** que se arriscam a exemplificar alguma peça de teatro ou filme assistido recentemente (e quando o fazem, geralmente optam por citar *blockbusters* ou filmes de forte caráter comercial, como “Missão Impossível III” ou “Transformers”), assim como não citam nomes de livros, revistas (*Veja* e *Nova Escola* são as mais lembradas) ou jornais. Majoritariamente, as atividades foram realizadas decorridos mais de três meses do momento da aplicação dos questionários. São poucos os professores que afirmam desenvolver alguma atividade artística (3) ou praticar esportes com regularidade (6). Descansar é a atividade mais realizada no tempo livre dos professores, alternativa assinalada por quase todos eles. Os professores **do grupo 2 (projeto)** destacam especial interesse pelo sertanejo e música brasileira em geral, assim como pela música *gospel*. Pode-se observar que a música sertaneja é mais indicada entre as preferidas pelos docentes naturais de cidades do interior, locais nos quais esse gênero, muitas vezes, tem sua origem e maior difusão; em relação a música *gospel*, ela aparece como a mais indicada entre os professores que são evangélicos. Alguns cantores e grupos citados como preferidos são Roberto Carlos (3), Bruno e Marrone (2), Daniel (2). 7 professores deixaram a questão em branco ou responderam que não se lembravam de nenhum nome específico. O acesso à Internet entre os professores desse grupo é limitado (8 não acessam nunca a rede), e nenhum deles nunca saiu do país para estudar, trabalhar ou passear. Destes 20 professores, 6 afirmam saber falar outra língua, decorrente da freqüência em cursos de idiomas ou da própria faculdade.

Os dados apresentados permitem apreender algumas diferenças no que diz respeito aos hábitos e às preferências culturais entre os professores dos dois grupos. Em relação ao acesso aos locais culturais na infância com a família e com a escola, percebe-se uma ligeira

vantagem dos professores do **grupo 1 (espontâneo)** em relação ao **grupo 2 (projeto)**. Em ambos os grupos, a maioria dos professores afirmou freqüentar espaços culturais em geral, com exceção de teatro e concertos, que apareceram em pouquíssimas respostas. Os professores do **grupo 1 (espontâneo)** foram muito mais objetivos ao responder o nome do último filme visto ou o último livro lido, o que aponta uma maior familiaridade com a leitura. A mesma situação é observada no quesito música, em que a preferência dos professores do **grupo 1 (espontâneo)** recai sobre música popular brasileira ou rock, enquanto os professores do **grupo 2 (projeto)** preferem ouvir música *gospel* ou sertaneja. São significativas as freqüências dos professores do **grupo 2 (projeto)** que nunca acessam a Internet

b) Diferentes percepções sobre os museus

Entre os professores do **grupo 1 (espontâneo)**, 7 afirmam ser freqüentadores; 4 dizem freqüentar pouco e 7 regularmente. A maioria dos professores visitou de 3 a 5 museus durante o ano de 2007. Devido às dificuldades práticas (assinaladas por 9 professores), os professores consideram que organizam poucas visitas aos museus com seus alunos. Durante o ano de 2007, a maioria levou os alunos aos museus de 3 a 5 vezes. 7 dos 20 professores afirmam não se lembrar de quando visitaram um museu pela primeira vez; a maioria lembra de ter sido na época da escola, embora não dêem muitos detalhes. 5 preferem visitar os museus individualmente, e 2 vão acompanhados e depois voltam sozinhos; 9 preferem estar acompanhados de amigos ou familiares e 4 assinalaram a alternativa de ter um guia ou monitor como acompanhante. O guia ou o monitor ajuda na compreensão da exposição, mas de acordo com 3 professores, isso não é uma regra. A opção pela visita monitorada é maior quando se trata de atendimento aos alunos. Dentre os pintores citados como os preferidos desses professores aparecem nomes como Segall (3), Dali (1), Gauguin (1), Kandinsky (1), Amélia Toledo (2); Livio Abramo (1); a pergunta sobre o último museu visitado trouxe respostas como Pinacoteca do Estado, Museu de Arte de São Paulo (MASP) e Museu de Arte Moderna (MAM).

No que diz respeito à freqüência em museus, apenas 1 professor do **grupo 2 (projeto)** afirma ser freqüentador; 16 dizem freqüentar pouco ou regularmente e 3 afirmam que não o fazem. A maioria dos professores visitou de 1 a 2 museus durante o ano de 2007,

provavelmente aí incluindo a visita que fizeram ao Museu Lasar Segall, em decorrência da participação no Projeto Traços e Passos. Devido às dificuldades práticas (preço dos ingressos, dificuldade de transporte etc) que 13 professores deste grupo assinalaram, são poucas visitas aos museus que eles organizam com seus alunos. Todos os professores trouxeram os alunos por conta do Projeto e 18 dos 20 professores que acompanharam as visitas não conheciam o Museu Lasar Segall antes da visita, o que evidencia que, a despeito do curso de capacitação que é oferecido pelo Museu anteriormente ao início das visitas para os professores que acompanharão os alunos, nem sempre é o mesmo professor que participa do curso e o que vai com os alunos. 13 dos 20 professores afirmam não se lembrar quando visitaram um museu pela primeira vez e, surpreendentemente, para 2 deles a visita ao Lasar Segall foi também a primeira visita a um espaço museológico. Apenas 1 professor prefere visitar museus individualmente; 19 preferem estar acompanhados de amigos ou familiares e 5 assinalaram a alternativa de ter um guia ou monitor como acompanhante. Todos acreditam que um guia ajuda na compreensão da exposição e 16 optam pela visita monitorada quando há essa possibilidade. Os pintores citados como os preferidos desses professores são o próprio Lasar Segall (8), Picasso (6), Tarsila do Amaral e Leonardo Da Vinci (4). 6 professores deixaram essa questão sem nenhuma resposta. Em relação ao último museu visitado, a maioria dos professores considerou o próprio Museu Lasar Segall.

É possível perceber a partir destes dados um grau de diferenciação entre os professores dos dois grupos sobre freqüência a museus. No **grupo 1 (espontâneo)**, 7 professores ser freqüentadores desse espaço e nenhum assinalou que não freqüenta; no **grupo 2 (projeto)**, apenas 1 professor afirma ser freqüentador desses espaços e 3 deles simplesmente não freqüentam. Claro que aqui cabe a discussão sobre o que define um freqüentador de museu, mas considerando as respostas assinaladas pelos professores, percebe-se que esse tipo de percepção também é diferente entre os dois grupos. No **grupo 2 (projeto)**, por exemplo, a maioria dos professores levou seus alunos de 1 a 2 vezes aos museus durante o ano de 2007 e consideraram que esse foi um número baixo, devido, entre outros fatores, às dificuldades práticas que envolvem a organização da visita. Certamente, a visita feita ao Museu Lasar Segall foi contabilizada por estes professores, e a probabilidade de esta ter sido a única visita a um museu durante o ano é bastante grande. Já os professores do **grupo 1 (espontâneo)** levaram seus alunos aos museus de 3 a 5 vezes

durante o ano de 2007 e também consideraram que foram poucas as oportunidades de uma experiência como essa. Assim, embora os professores do **grupo 1 (espontâneo)** tenham levado seus alunos aos museus quase duas vezes mais que os professores do **grupo 2 (projeto)**, eles ainda consideraram que foi um número insuficiente de visitas. O que se nota a julgar pelas respostas assinaladas é uma certa timidez dos professores do **grupo 2 (projeto)** dentro dos espaços museológicos: a maioria destes professores não se sente a vontade visitando um museu sozinho, e acha que o acompanhamento de um monitor pode ajudar na compreensão da exposição. Da mesma forma, grande parte destes professores não conheciam o Museu Lasar Segall e surpreendentemente, 2 deles assinalaram que para eles, a visita era a primeira visita a um museu! Ao citar o último museu visitado, a maioria citou o próprio Museu Lasar Segall e na lista dos artistas preferidos desses professores figuram, além de muitas respostas em branco ou respostas vagas como “muitos”, medalhões das artes plásticas como Picasso, Da Vinci e o próprio Lasar Segall. Já entre os professores do **grupo 1 (espontâneo)**, há uma preferência por visitar as exposições individualmente, e a opção pela visita monitorada não é uma regra. Todos os professores deste grupo já conheciam o Museu Lasar Segall antes de levar seus alunos, e entre os museus visitados recentemente apareceram instituições diversas. Os artistas preferidos destes professores incluíram brasileiros menos conhecidos pelo grande público, como Livio Abramo e Amélia Toledo.

Pode-se detectar, nesse momento da análise dos dados, que é provável que o arbitrário cultural dominante não se constitua como capital cultural incorporado originalmente pelos sujeitos investigados nesta pesquisa, uma vez que sua herança familiar não inclui o hábito de freqüentar museus de arte. Inspirando-se nas concepções antropológicas de cultura, Pierre Bourdieu postula que nenhuma cultura pode ser objetivamente definida como superior a outra. Os valores e significados que orientam cada grupo social em suas atitudes e comportamentos seriam, por definição, arbitrários, não estando, portanto, fundamentados em nenhuma razão objetiva, universal:

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções desta cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à natureza das coisas ou a uma natureza humana (Bourdieu, 2005, p. 110).

Apesar de arbitrários, esses valores e significados, ou seja, a cultura de cada grupo, seriam vividos pelos indivíduos como os únicos possíveis, ou pelo menos, como os únicos legítimos. Para Bourdieu, os valores e significados arbitrários capazes de se impor como cultura legítima, seriam aqueles sustentados pelas classes dominantes, e a privação desses valores e significados, ou seja, a privação em matéria de cultura pode não ser percebida, principalmente quando o aumento da privação contribui para que haja um enfraquecimento da consciência dessa privação. Conforme Bianchini, “se o indivíduo não possui capital cultural simbólico e capital cultural incorporado acerca dos bens materiais objetivados (peças teatrais, concertos musicais, obras literárias, obras de arte), a ausência dos mesmos pode passar despercebida” (Bianchini, 2005, p. 93). Assim, cabe refletir sobre o que teria proporcionado uma diferenciação na percepção das potencialidades educativas de um museu de arte entre os professores investigados, uma vez que, a princípio, a amostragem leva a pensar que os professores de ambos os grupos possuem características semelhantes, como o fato da maioria ser mulher e advir das camadas populares, dada as ocupações e o nível de escolaridade dos pais e dos avós.

Os informantes demonstraram, de maneira geral, um baixo consumo nos itens culturais abordados por nós: foram poucos os professores que informaram o nome da última peça de teatro ou o último filme visto no cinema, por exemplo. A maioria declarou não participar de organizações sociais (clubes, igrejas, sindicatos) e uma parte pequena informou viajar para fora do estado de São Paulo. As iniciativas de práticas esportivas também são mínimas. Observa-se que o número de professores que declarou usar seu tempo livre para descansar e cuidar da casa e dos filhos foi bastante expressivo. As dificuldades de ordem financeira, as poucas horas destinadas ao repouso e ao lazer e a necessidade da reposição da força de trabalho podem ser hipóteses para explicar essa situação. No entanto, uma análise mais cuidadosa da amostragem traz diferenças significativas entre os dois grupos pesquisados, principalmente no que diz respeito às preferências culturais e o modo de apropriar-se dessas preferências.

No que concerne especificamente aos museus, os dados apontam para uma maior familiaridade entre os professores do **grupo 1 (espontâneo)** na utilização desses espaços. Todos os professores, por exemplo, já conheciam o Museu Lasar Segall antes de levar os seus alunos; a maioria se considera um freqüentador regular de museus, citou o último

museu visitado e lamentou o fato de só ter podido levar os alunos, em média, de 3 a 5 vezes aos museus durante o ano de 2007, dadas as dificuldades práticas e a falta de tempo. Os professores desse grupo acreditam que elementos como o *folder*, textos de parede e material didático auxiliam muito a compreensão da exposição, mas em relação à visita monitorada, preferem que ela aconteça em uma situação de grupo e não individualmente. Da mesma forma, grande parte dos professores assinalou a preferência por visitar as exposições desacompanhados.

Entre os professores do **grupo 2 (projeto)**, quase a totalidade desconhecia o Museu Lasar Segall anteriormente ao dia da visita; 2 professores disseram que a visita foi a primeira experiência que tiveram em um museu; a maioria citou como último museu visitado o próprio Museu Lasar Segall e poucos se consideraram freqüentadores desse tipo de espaço. De maneira geral, os professores desse grupo levaram os alunos aos museus de 1 a 2 vezes durante o ano de 2007, provavelmente calculando a visita ao Museu Lasar Segall. Apenas 1 professor prefere fazer visitas desacompanhado, enquanto a maioria prefere estar com familiares ou amigos, ou ainda, com um monitor que auxilie na compreensão da exposição.

Inicialmente, podemos pensar na possibilidade das diferenças existente entre os dois grupos no que concerne à percepção dos museus de arte e sua utilização como espaço educativo a partir dos diferentes tipos de instituições de ensino que nossos informantes tiveram a oportunidade de cursar (faculdades paulistas consideradas centros de excelência ou faculdades de menor renome, muitas vezes fora de São Paulo), quadro já sugerido por Setton:

Logo, partindo do pressuposto de que o sistema de ensino (e, em nosso caso particular, as faculdades), é também responsável pela transmissão de uma certa maneira de adquirir, de se apropriar da cultura (e, que também dentro do sistema de ensino brasileiro encontramos dois tipos de instituições que se diferenciam pela mensagem e pelo público que os freqüenta), podemos afirmar que encontramos duas disposições culturais no interior da nossa amostra. Em tese, uma cultura mais comprometida com a originalidade e a cientificidade e que exigiria para seu manejo um instrumental sofisticado, veiculado principalmente pelos centros de excelência acadêmica, e uma cultura que exigiria de seu consumidor apenas o manejo de categorias do entendimento médio veiculadas principalmente pelas faculdades de pouco renome intelectual (Setton, 2002, p. 80).

Assim, a instituição de ensino superior agiria como força formadora de hábitos, propiciando aos que se encontram sob sua influência não somente esquemas de pensamento particulares, mas também uma disposição geral formadora de esquemas capazes de serem aplicados em campos diferentes de pensamento e de ação, inclusive no que se refere aos hábitos culturais. Entretanto, há que se pensar, anteriormente, sobre as condições que possibilitaram o fato de indivíduos vindos majoritariamente do mesmo grupo social possam ter vivenciado experiências diferentes durante a sua escolarização. Nesse contexto, a compreensão das diferenças secundárias entre famílias populares cujo nível de renda e nível escolar se aproximam se configura como elemento central em nossa análise. O papel da família na transmissão primeira de um conjunto de estratégias, valores e disposições que predispõe o indivíduo a uma atitude de reconhecimento ante as práticas educativas e aos bens culturais considerados legítimos é fundamental na aquisição da competência cultural valorizada socialmente.

Tais constatações nos levaram à realização de duas entrevistas entre professores do **grupo 1 (espontâneo)**, na tentativa de apreender configurações familiares específicas em alguns de seus aspectos. O primeiro entrevistado, o professor de história Marcos, destacou a importância que a participação em movimentos religiosos da Igreja Católica e a participação política tiveram em seu processo de escolarização até a chegada na universidade pública, e como a influência de determinadas pessoas foi importante em suas escolhas. A segunda entrevistada, a arte-educadora e professora de história Valéria, nos contou sobre o papel da sua mãe na transmissão de um pequeno capital cultural, e a relação de sua experiência como arte-educadora com o modo como enxerga o papel dos espaços museológicos dentro do processo educativo.

c) Relações fecundas com os museus: uma tentativa de compreensão

De acordo com Bourdieu,

Tentar saber o que se faz quando se inicia uma relação de entrevista é em primeiro lugar tentar conhecer os efeitos que se podem produzir sem o saber por esta espécie de *intrusão* sempre um pouco arbitrária que está no princípio da troca (especialmente pela maneira de se apresentar a pesquisa., pelos estímulos dados ou recusados etc.) é tentar esclarecer o sentido que o pesquisado se faz da situação, da pesquisa em geral, da relação particular na qual ela se estabelece, dos fins que ela busca e explicar as razões que o levam a aceitar de participar da

troca. É efetivamente sob a condição de medir a amplitude e a natureza da distância entre a finalidade da pesquisa tal como é percebida e interpretada pelo pesquisado, e a finalidade que o pesquisador tem em mente, que este pode tentar reduzir as distorções que dela resultam, ou, pelo menos, de compreender o que pode ser dito e o que não pode, as censuras que o impedem de dizer certas coisas e as incitações que encorajam a acentuar outras (Bourdieu, 2007, p. 695).

Assim, a tentativa de compreender as trajetórias que possibilitaram a alguns dos professores pesquisados construir uma relação mais fecunda com os museus de arte incluiu a busca por uma relação de escuta “ativa e metódica”, equilibrada entre a não intervenção e o dirigismo, postura aparentemente contraditória e difícil de ser colocada em prática. Para tanto, tomou-se a decisão de entrevistar, entre os professores do **grupo 1 (espontâneo)** duas pessoas conhecidas cuja proximidade social (o fato de sermos professores) e a familiaridade (o fato de sermos amigos) asseguraram condições para que a violência simbólica, intrínseca ao ato da entrevista alguém fosse efetivamente minimizada.

De um lado, quando o interrogador está socialmente muito próximo daquele que ele interroga, ele lhe dá, por sua permutabilidade com ele, garantia contra a ameaça de ver suas razões subjetivas reduzidas a causas objetivas; suas escolhas vividas como livres, reduzidas aos determinismos objetivos revelados pela análise. Por outro lado, encontra-se também assegurado neste caso um acordo imediato e continuamente confirmado sobre os pressupostos concernentes aos conteúdos e às formas de comunicação: esse acordo se afirma na emissão apropriada, sempre difícil de ser produzida de maneira consciente e intencional, de todos os sinais não verbais, coordenados com os sinais verbais, que indicam quer como tal o qual o enunciado deve ser interpretado, quer como ele foi interpretado pelo interlocutor (Bourdieu, 2007, p. 697).

Quando um professor interroga outro professor, uma série de fatores que os unem funciona como explicação para certas práticas e representações, às quais eles estão unidos por uma relação de profunda familiaridade (“sei como é”; “já passei por algo parecido”; “isso realmente é um problema”). Nisso há também o risco de se captar somente um “discurso natural”, que em nada acrescenta à temática pesquisada; assim, tomou-se o devido cuidado para que o discurso fosse construído de maneira a fornecer elementos necessários à sua própria explicação, instigando o que Bourdieu chamou de “auto-análise provocada e acompanhada”, ou seja, proporcionando a possibilidade ao entrevistado de realizar um trabalho de explicitação e enunciação de experiências e reflexões gratificantes ou dolorosas. Foi feita com cada entrevistado uma entrevista prévia, destinada a recolher as informações gerais baseadas em um roteiro semi-estruturado, e uma segunda entrevista visando o aprofundamento das questões levantadas anteriormente.

Professor Marcos: Capital de relações sociais

Parecendo inicialmente intimidado frente ao gravador digital (“É realmente necessário?”), Marcos logo se acostuma com a idéia; de fala mansa, pausada, quase didática, ele vai desfiando seus comentários impregnados de otimismo e de fé no futuro, em parte explicados pelo fato do catolicismo ser parte importante na sua vida. Marcos cursou a faculdade de história em uma instituição privada localizada na zona norte de São Paulo. Formou-se bastante jovem, depois de ter cursado o ensino fundamental e médio em escolas públicas. Iniciou há dois anos a graduação em pedagogia, agora em uma instituição pública, onde esta entrevista foi realizada. Marcos acredita que o curso de pedagogia pode lhe proporcionar a possibilidade de “estudar mais coisas na área da educação e atuar como dirigente educacional”. Ele não esconde sua vontade de, posteriormente, sair da sala de aula para atuar como coordenador pedagógico ou diretor de escola, uma vez que “a experiência docente sempre foi uma mescla de expectativas e frustrações (...) Sempre achei que as escolas onde trabalhei dificilmente conseguirão ser na vida dos meus alunos o que foram para mim nas escolas por onde passei”. Marcos acredita que, ocupando um cargo de gestor pode trabalhar mais efetivamente na melhoria da escola em que atuar, já que o professor encontra sérias limitações ao seu trabalho, impostas por trâmites burocráticos, por exemplo.

“A vida era dura para meus pais, faltava tempo e dinheiro”

Marcos é o segundo de uma família de quatro filhos. Seus pais, migrantes pernambucanos, vieram para São Paulo em 1976 em busca de melhores condições de trabalho. Aqui, trabalharam em ofícios diversos e desenvolveram a disposição de “subir de vida” com alguns sacrifícios e a valorização do investimento no sistema educacional: “Talvez porque ambos não tenham estudado além das primeiras séries do antigo curso primário (...) Meu pai era o único entre os seus irmãos que sabia ler e escrever, o que era motivo de orgulho para ele e de admiração para mim”. A vida da família era modesta, sem grandes luxos materiais, inclusive no que diz respeito ao local de moradia: “Moramos em uma casa alugada durante boa parte da minha infância. Era um pouco apertada para seis pessoas, acomodações precárias, móveis meio velhos... Era um quintal particular, com mais três casas e bem perto de uma favela. Hoje ainda moramos no mesmo bairro, mas em

uma casa bem melhor”. A vida escolar de Marcos começou aos seis anos em uma escola pública municipal onde ficou até o fim do ensino fundamental, sem necessidade de acumular outras funções que não a escola. Embora Marcos considere que não passava de um aluno “mediano, que participava pouco das aulas, quase não falava, era extremamente tímido, sem predileção por nenhuma matéria específica ou vontade de estudar mais alguma coisa”, recursos como castigos ou agressões de qualquer tipo nunca precisaram ser utilizados pelos seus pais em relação à exigência de boas notas. A disciplina sempre esteve presente em casa, com a justificativa de “facilitar a futura inserção no mundo, no trabalho, nas próprias relações sociais (...) Tinha que ter respeito pelos mais velhos, uma coisa de hierarquia, alguns horários eram estipulados (...) As demonstrações de afeto nunca foram muito intensas, conversávamos bastante, mas é hoje que me sinto mais à vontade para beijar e abraçar minha mãe, por exemplo”. Estudando parte do dia e tendo a outra livre, Marcos aproveitava para brincar bastante na rua; lembra de ter ido muitas vezes com os irmãos ao Parque da Água Branca. Os outros passeios eram bastante restritos, já que “a vida era dura para meus pais, faltava tempo e dinheiro (...) íamos principalmente na casa de parentes, mas me lembro de termos ido uma única vez ao Museu do Ipiranga, que, veja só, hoje sei que na verdade se chama Museu Paulista”. A tevê era uma companhia constante, assim como os gibis, que preenchiam a cota de leitura das crianças na casa embora nem sempre o acesso a esse tipo de material fosse freqüente. O primeiro contato com as atividades relacionadas à igreja se deu por iniciativa da mãe de Marcos, que o matriculou no catecismo. Desse período, as lembranças incluem “um livrinho com desenhos, muitos desenhos, que falava de religião, mas não só de religião, falava também de problemas sociais como a questão das desigualdades. A catequista era bem rígida com a questão da disciplina, freqüência, horário”.

“Para entender melhor as coisas”

A morte de seu pai trouxe, dentre outras mudanças, a necessidade de Marcos cursar o ensino médio em uma escola noturna para trabalhar durante o dia e ajudar no sustento da casa: “Era cansativo, algumas vezes eu dormia durante as aulas, não gostava tanto da escola”. As disciplinas de história e geografia conseguiam despertar-lhe a atenção, em grande parte por conta dos professores que as ministravam: “Pelos temas que abordavam,

por serem mais ousados que os outros professores, comprometidos, não fazerem corpo mole, discutirem política, falarem de suas idéias e não só dos conteúdos a serem ensinados. Motivado por suas aulas passei a participar do Conselho de Escola como representante dos alunos, era uma reunião que ocorria uma vez por mês e discutia a atuação da escola”. Marcos considera que o fato de ter escolhido cursar história na graduação foi muito influenciado por estes dois professores que o acompanharam durante os dois últimos anos do ensino médio. Seu interesse posterior pela política também se iniciou nesse estágio da sua vida: “No caso da política identifiquei minha iniciação no período em que estava nos dois últimos anos do ensino médio. Após as aulas de história e geografia me sentia instigado a saber mais, a participar, fazer alguma coisa. Fiquei pensando em me filiar a um partido político”, assim como a busca por leituras que o “ajudassem a entender melhor as coisas”. Temos aqui, portanto, um marco na vida de Marcos: o ingresso ao ensino médio, o contato com professores “ousados e comprometidos”, a volta à igreja por iniciativa própria (“aos dezessete anos, me inscrevi em um grupo de crisma por iniciativa própria. A experiência nesse grupo foi muito intensa, fiz amizades, saímos bastante, a gente organizava festas e conversávamos muito sobre tudo. Era aquela coisa de grupo de jovens, sabe? Hoje percebo esse tipo de atividade como um espaço de socialização muito importante para os adolescentes... Contanto que isso não inclua uma “lavagem cerebral”, é claro, mas não era o caso. Foi na igreja que percebi, antes de qualquer outro lugar, o quanto o mundo é injusto, que não é correto que seja assim, que não é possível que Deus esteja satisfeito com um mundo assim, então nós também não devemos estar satisfeitos com isso. Na igreja também percebi que cabe a nós a organização e a transformação dessa bagunça toda. É claro que estou falando de um ramo bem específico dentro da igreja, aquele ramo que estuda e defende a Teoria da Libertação, que eu nem tinha ouvido falar, acho, antes de entrar na igreja, já que lá em casa quase não se falava sobre política”) e a posterior entrada na faculdade de história. Durante esse percurso, Marcos conseguiu estabelecer relações mais individualizadas com pessoas que proporcionaram maior interação com um mundo que não lhe era tão familiar *a priori*, experiências sociais que contribuíram para moldar disposições favoráveis ao trabalho intelectual.

Foi sobretudo a ação dos professores que Marcos cita, a descoberta da política e sua vinculação à ação da igreja que lhe permitiu vencer a timidez e as inibições de linguagem, assim como lhe trazer uma progressiva competência e um desembaraço tão necessários à

sua profissão: “No Partido e na Igreja obtive lições muito importantes, sem as quais acho que não conseguiria exercer tão bem minhas atividades profissionais... Falo o tempo todo, estou em contato com gente o tempo todo, e gente que nem sempre está me entendendo ou concordando comigo... Fui aprendendo, por exemplo, falar em público depois de ter planejado minha fala, organizar uma reunião, debater idéias, argumentar, defender meu ponto de vista, elaborar propostas de intervenção... Sinto que muitas vezes, meus alunos me testam, de maneira consciente ou não, mas, de qualquer maneira, acho que estou muito melhor preparado agora... Claro que a prática, o dia-a-dia é muito importante, mas enfrentar uma classe de quarenta alunos sem estar minimamente preparado me parece loucura”.

“Tive contato com pessoas muito cultas”

Logo no início da graduação, M. abandonou o trabalho que realizava em uma agência de propaganda como operador de *photoshop* e passou a dar aulas, incentivado pelo próprio coordenador do curso de História e sua esposa que, na época cursava doutorado em história na Universidade de São Paulo. De acordo com Marcos, eram pessoas muito “cultas”: “Tive contato com essas pessoas muito cultas, que conheciam muito de literatura, política, música, arte. Eles me provocavam e me motivavam muito, em especial quando indicavam leituras. Eu comecei a comprar montes de livros, aproveitando os descontos que os professores geralmente têm nas editoras. Também freqüentava muito a biblioteca da faculdade, que, para uma instituição privada, até que era bem boa”.

“Não vislumbro a possibilidade de mudar de ofício”

É compreensível a atração que a profissão docente exerce sobre Marcos e seu otimismo em relação à mesma: “Nunca me arrependi da minha opção, mesmo em momentos críticos, todas as más condições de trabalho, salário, classes lotadas, falta de incentivos, burocracia... Correndo o risco de parecer ingênuo, tento responder às dificuldades me aperfeiçoando... Fui fazer pedagogia por conta disso, essa fundamentação teórica me faz falta, preciso ler, preciso saber sobre aquilo que estou fazendo, entender

como as coisas chegaram a esse ponto e o que pode ser feito a partir disso... De maneira geral sempre tive boas relações com meus alunos e com os colegas, claro que sempre tem um problema aqui ou ali, sei que posso ser bem intransigente quando estou convencido de alguma coisa, posso até ser bem chato, mas não me lembro de nenhum episódio que possa ter me marcado tão negativamente a ponto de lembrar dele... Hoje estou bastante satisfeito e não vislumbro a hipótese de mudar de ofício”. A possibilidade de servir de exemplo para outros, influenciar escolhas ou ajudar efetivamente na formação do sujeito certamente pesa muito na imagem que Marcos tem de sua profissão, afinal, sua história envolveu professores muito especiais, e seu caminho foi pontilhado de encontros e acontecimentos fortuitos que colaboraram na mudança da sua trajetória escolar e profissional. Foi a escola noturna que inicialmente contribuiu para moldar seu interesse por outras esferas, como a política e a cultura: se na infância ele se lembra de ter visitado o Museu do Ipiranga uma única vez com os pais, hoje ele é um professor que se preocupa de, alguma forma, promover o contato entre os museus e seus alunos, mesmo porque ele nos conta que a própria escola básica teve um papel reduzido nesse sentido: “Em relação aos museus, houve pouco estímulo por parte da família e da escola. Acho que fui ao museu três ou quatro vezes até os catorze anos. Lembro que na oitava série fomos, adivinha? Ao Museu do Ipiranga, claro!”. Assim, embora a escola não tenha contribuído diretamente com a prática de visitar museus, no ensino médio Marcos teve contatos com as ferramentas que seriam úteis depois para que ele percebesse o museu como um potencial espaço pedagógico e não meramente uma ilustração daquilo que estava sendo mostrado em sala de aula: “escolho a exposição pela temática que ela traz. Procuro fazer isso ao menos uma vez por mês, sozinho, para depois pensar na possibilidade de levar meus alunos. Acho importante ir antes, conhecer os objetos expostos, ver o tipo de material educativo que está disponível, se tem visita monitorada... Presto atenção às etiquetas, textos de parede, embora nem sempre leia tudo, claro. É difícil não cair na tentação de utilizar o museu como uma bengala daquilo que estamos dando na aula, algo do tipo, “olha, é verdade tudo aquilo que falei para vocês, estão vendo aqui, existe de verdade”, mas eu tento, acho que o museu possibilita uma outra interação com o conhecimento, é o objeto que está ali, é justamente o concreto, diferente dos conceitos abstratos que trabalhamos durante as aulas. É um desperdício ir ao museu e dar uma aula normal, ignorando o objeto, para isso não seria preciso sair da escola, e sair da escola é sempre uma barra, tem a questão do transporte, das autorizações, tem que justificar por a mais b o por quê da saída para o

diretor, para o coordenador etc... Desgasta, demanda tempo, então pra quê tudo isso se não por um bom motivo? Então quando é possível eu opto pela visita monitorada, eu não gosto de monitoria individual, aquela coisa de chegar em um monitor, ou educador como eles, vocês (*O entrevistado refere-se ao fato de eu ser educadora de museu*) preferem, e pedir para me acompanhar, acho o cúmulo do individualismo, eu estou ali para olhar não é mesmo? E vou deixar alguém fazer isso por mim? Mas quando se trata de um grupo, acho uma estratégia importante, é alguém que conhece bem o acervo, estudou especificamente para falar sobre o que está exposto... Fora que os alunos gostam quando é uma outra pessoa que fala no meu lugar, afinal eles me vêem todo dia, é sempre bom dar uma variada... (*risos*) Mas falando sério, acho que existem museus fazendo um trabalho que ajuda muito nessa situação, escolhi o Segall justamente por isso, não é aquele blá blá blá, aquela aula que eu te falei... Tem conteúdo, claro, mas tem a parte em que os alunos participam, se os alunos não falam nada a visita não vai pra frente, e as educadoras têm essa paciência de esperar o tempo deles, de ouvir o outro, de valorizar o que cada um fala, não é um despejo louco de conteúdo, aquela coisa que a gente pensa, “meu Deus, ela não vai parar?”

“A escola não tem que visitar o museu, mas sim freqüentar o museu”

Embora fosse necessário uma pesquisa de grande monta para confirmar ou não essa hipótese, é provável que grande parte dos alunos da rede pública estadual tenham entrado (ou venham a entrar) pela primeira vez em um museu através da iniciativa de um professor de sua escola: não há que se desprezar o papel desempenhado pela escola e por seus agentes no que diz respeito à apresentação dos espaços museais aos estudantes. O professor Marcos parece se dar conta disso quando revela a preocupação de levar seus alunos ao museu e não só levá-los ao museu, mas a um museu que possa proporcionar um espaço de observação, mas principalmente de reflexão por parte dos alunos: “As condições ideais de visita envolvem, além da questão estrutural que eu já comentei, e o transporte talvez seja a principal delas, os museus deveriam ter uma relação mais intensa e melhor planejada com as escolas, e vice-versa... Não somos todos educadores? A escola não tem que visitar o museu, mas sim freqüentar o museu, não era para ser um grande acontecimento, uma coisa extraordinária... Nesse sentido, é preciso que a ida aos museus seja concebida como parte do projeto pedagógico da escola, desde lá de cima... Tem que fazer parte do projeto

pedagógico, não dá para sempre ficar contando pela boa vontade de um ou outro professor, ou que um ou outro professor vá se responsabilizar, sozinho, por esse tipo de atividade... Eu por exemplo, faço quando dá, mas estou completamente consciente que isso está longe de ser o bastante, e mesmo eu, estou fazendo cada vez menos...”

“Fome de beleza”

Se Marcos pôde operar uma melhoria no que diz respeito à posição dos seus pais no campo educacional: “Enquanto converso com você, prestei atenção em uma coisa, em um certo avanço, meus pais eram semi-analfabetos e eu hoje gasto parte considerável do meu salário com livros, tenho muito livro mesmo, coisa que eu ainda não li e não sei quando terei tempo de ler... Quando compro livro tenho que esconder os pacotes da minha mãe, ela chega a ficar bem brava, brava de verdade”, isso se deve a acontecimentos pontuais que ele soube aproveitar o que havia de melhor em cada um deles: a intervenção de um professor que desperta a atenção para a disciplina que ensina, o grupo católico que prega a igualdade entre os homens, a filiação a um partido cuja causa é defender os direitos dos trabalhadores, o incentivo dos professores da faculdade para que ele fosse dar aula: o capital social acumulado pelo professor ajudou a contrabalançar certas desvantagens anteriores e possibilitaram, senão engatar uma lógica do sucesso irrestrito, pelo menos reativar certas aspirações produzidas pela educação familiar, ainda que essas aspirações tenham sido produzidas sem muita ordem: “Hoje considero a arte essencial, é aquilo que ajuda a matar a nossa fome de beleza. Não falo especificamente de museus de arte, claro que também, mas falo de teatro, cinema, literatura, música que eu gosto tanto (...) Tudo isso me interessa muito e faz parte das minhas necessidades, sabe? Ir ao cinema, ouvir boa música, ver algo que te agrada esteticamente ou simplesmente te faz pensar... Acho que a gente precisa disso, não é?”

Professora Valéria: O investimento materno em uma educação diferenciada

“Gosto de estudar, e receber para isso então, é perfeito!”

Valéria passa longe de ser alguém que mede as palavras antes de falar. A energia interior que ela manifesta no meio das dificuldades do dia-a-dia parece estar intimamente ligada à confiança que tem na capacidade de realizar bem as suas atividades: estudar para o mestrado, escrever textos para um *site* educacional e cuidar, sozinha, de sua filhinha de quatro anos. Valéria está momentaneamente fora das salas de aula. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ, ela faz mestrado em arte-educação por uma instituição pública de São Paulo e, portanto, não pode ter vínculo empregatício até a pesquisa acabar. Essa circunstância não parece ser, realmente, um grande problema para ela, que não esconde seu principal objetivo de fazer o doutorado logo em seguida à defesa da dissertação e dar aulas apenas no ensino superior: “Minha frustração no momento tem sido não conseguir lecionar no ensino superior. Esse ano estou fora das escolas, sou bolsista e não posso ter vínculo empregatício. Mas o que eu posso falar sobre minha experiência em sala de aula é a satisfação que tive em trabalhar com adultos no antigo supletivo, hoje ensino de jovens e adultos. Realmente acredito que conseguia fazer um excelente trabalho, muito por conta dos alunos também, que eram dedicados, tinham outra relação com o conhecimento e com os próprios professores... Já com adolescentes, xiii... Não, não era bom, mas isso talvez tenha mais a ver comigo do que com qualquer outra coisa. Não gosto, não tenho paciência. Por isso não estou tão frustrada com o fato de não estar dando aula hoje, se não for para adultos ou no ensino superior eu não faço muita questão, não. Quero começar meu doutorado assim que terminar o mestrado. Com bolsa, claro... Gosto de estudar e receber para isso então, é perfeito!”.

Dotada, originalmente de um pequeno capital cultural provindo do ramo materno da sua família (o avô materno fazia brinquedos de madeira para ela e a ajudava a inventar jogos; a mãe, que antes de se casar era bancária mas se interessava muito pela carreira de atriz, matriculou Valéria em aulas de piano, lia histórias e sempre dava livros de presente: “Em relação às leituras é legal lembrar, eu ganhei da minha mãe uma coleção de uns seis volumes chamada Fantasia, acho... Uma porção de contos infantis, uma coletânea, tinha Grimm, Andersen, La Fontaine, até histórias orientais, era muito legal. Minha mãe lia para

mim, e quando eu comecei a ler, eu mesma lia e relia. Lembro de um natal que a minha mãe me deu um livrinho da coleção Vaga-Lume, você deve ter lido também, chamava “O mistério dos cinco estrelas”, eu gostei tanto! Eu ganhava roupa, boneca, mas não lembro de nenhum presente que eu tenha gostado tanto, é engraçado isso, lembro direitinho de como minha mãe me entregou o embrulho, me marcou por algum motivo. Era minha mãe quem me levava para passear: “Lembro de termos ido ao cinema, ao teatro, aos museus aqui do bairro, eu estou no Ipiranga, museu é o que não falta! (risos) Lembro de ter ido ao circo algumas vezes.”), Valéria teve uma trajetória escolar sem grandes complicações. Estudante de escola pública durante todo o ensino fundamental, lembra de ser sempre muito elogiada pelos professores (“como eu sou convencida!”) e é capaz de citar o nome de grande parte deles (o João era o professor de matemática, a Cary e o Fabiano, professores de português, ah, a Luiza, professora de ciências, eu fui secretária dela na sétima série, ela era ótima, colocava nossos trabalhos em um quadro de madeira que havia em um dos corredores, e ela expunha todos, sem essa hierarquização, ah, esse tá feio, esse tá bonito... A aula de educação física que era meu grande suplício, a professora era uma nazista, não lembro o nome dela, acho que era Mércia, soube que ela esteve doente aí uma época. Na hora de dividirem os times para jogar qualquer coisa, é claro que eu era a última a ser escolhida, eu era realmente uma negação nos esportes, sou até hoje, não me arrisco a fazer nada nesse sentido (risos) Teve uma época que eu pedia para minha mãe me deixar fazer balé ou dança, mas ela me colocou para fazer aula de piano, três anos eu fiquei estudando piano”).

“Ela olhava meus cadernos da escola todo dia”

A mãe de Valéria sempre teve um papel central em sua vida: havia uma espécie de acordo entre seus pais, e uma divisão de tarefas que deixava ao pai a função de sustentar a casa e à mãe a função de cuidar dos filhos. Ela não entende exatamente em que condições esse acordo foi estabelecido por que não lembra de ter conversado com a mãe sobre isso, mas lembra das recomendações que a mãe lhe dava de nunca seguir o mesmo caminho: “Minha mãe falava para que eu nunca aceitasse isso de meu marido, acho que ela se ressentia um pouco de ter parado de trabalhar, ela dizia que eu deveria ter meu próprio dinheiro, para não depender de homem nenhum. Apesar disso, o relacionamento dos meus pais era muito bom, foram raras as vezes que eles discutiram na nossa frente, quando isso acontecia, geralmente era pelo mesmo motivo, as bebedeiras do pai do meu pai, que

morava nos fundos da nossa casa e era uma pessoa por quem eu não tinha muito carinho. Mas mesmo assim, minha mãe ficava nervosa, meu pai tentava acalmá-la, ele sempre foi super pacífico, e tudo ficava bem depois. Hoje que sou mãe, tenho consciência do quanto é difícil cuidar de criança, até preparar festa de aniversário é difícil, e ela fazia isso tudo praticamente sozinha, e me lembro que fazia muito bem, cozinhava coisas super gostosas, lembro do pudim de leite, que saudade... Ela fazia janta todo santo dia, meu pai levava comida para o trabalho, e aí no almoço a gente comia o jantar do dia anterior, menos de sábado e domingo à noite, que sempre tinha alguma bobagem do tipo pizza ou hambúrguer, essas coisas que criança adora, mentira, eu também adoro! Minha mãe nunca diferenciou a mim e ao meu irmão, ele entrava na roda para lavar louça e arrumar a cama. Ela olhava meus cadernos da escola todo dia, estipulava horário pra tudo: pra comer, tomar banho, assistir televisão, coisa que tento manter com a minha filha, mas como é difícil! Acho que a disciplina passava muito por aí, às vezes eu achava ruim ter que voltar para casa às cinco horas da tarde ou esperar todo mundo estar na mesa nos almoços de domingo, embora eu obedecesse sem sofrer muito, mas sabe de uma coisa? Um dia desses uma amiga dessa época, que é minha amiga até hoje, falou que tinha uma certa invejinha da minha mãe porque ela era “mãe mesmo”.

“Peguei o diploma de ensino médio e tchau”

No ensino médio, Valéria manifestou a vontade de fazer magistério. Sua mãe, entretanto, foi contra a idéia, dizendo que “professor ganhava muito mal” e achou que a filha deveria fazer escola técnica federal, assim como o irmão mais velho. Valéria fez o vestibulinho para processamento de dados, mas não passou na prova (“Nem sei o por quê, de onde tirei essa idéia, processamento de dados? Ainda bem que não entrei, acho que teria odiado!). Prestou então nutrição na escola técnica estadual Getúlio Vargas: “Passei, mas detestei, muita mulher junta, estava meio frustrada por não ter passado na federal e para piorar tudo minha mãe morreu no ano que eu entrei na GV, foi super, super difícil. Larguei a nutrição e prestei federal de novo, no auge da minha revolta de adolescente, e acabei passando em mecânica, veja só!” Valéria considera que essa mudança veio em um momento importante, em que ela estava sofrendo muito com a perda da mãe: “Foi muito bom por vários motivos, a escola era bem longe de casa e eu tinha que pegar condução,

coisa que nunca precisei fazer antes, porque sempre tinha estudado perto de casa. Pegava ônibus e metrô; tudo bem que no terceiro ano eu já estava cansada de fazer isso, mas foi bom mudar de ares, fazer um caminho novo para chegar na escola, conhecer outras pessoas. Fora que a federal tinha um esquema diferente do que suponho ser o esquema de hoje, que é dar uma certa liberdade para o aluno, a maioria dos professores não fazia chamada, você assistia aula se quisesse, mas depois tinha que arcar com as conseqüências. E eu, arcando com as conseqüências, fiquei de recuperação pela primeira vez na vida, levei um susto, sempre tinha sido tão boa aluna e de repente de recuperação? As aulas eram puxadas, os professores eram muito bons, lembro bastante do professor de literatura, sempre gostei de literatura, acho que era meio natural que eu tivesse simpatia pelos professores que davam essa disciplina, mas o Raul era legal mesmo. Em algumas situações sentia um certo machismo por parte dos professores, que deviam se perguntar o que uma mulher fazia ali em um curso de mecânica, mas nada muito grave, uma piada aqui outra ali, fui levando até o quarto ano quando finalmente percebi (bingo!), que exatas não era minha área. Definitivamente, não era minha área. Eu ia bem , tirava até notas acima da média sete, mas larguei, peguei o diploma de ensino médio e tchau”.

“Eu fui praticamente jogada dentro da sala de aula”

Depois de sair da federal, Valéria teve alguns empregos burocráticos até começar o curso de história. Sua primeira experiência como professora foi nessa época, quando assumiu algumas aulas de filosofia em uma escola pública estadual, onde teve uma péssima impressão sobre o exercício da docência: “Logo no primeiro ano de faculdade fui dar aula para dois terceiros anos, à noite, em uma escola do Estado. Decidi ali que nunca, nunca mais faria isso, nunca mais daria aula!” As dificuldades inerentes à própria profissão (más condições de trabalho, salário ruim, relações conflituosas com a coordenação da escola e com os próprios alunos) assustaram a iniciante na sala de aula; Valéria procurou outras possibilidades de atuação em sua área e foi trabalhar como estagiária na Estação Ciência, em uma biblioteca e depois novamente como professora, mas dessa vez em um projeto específico voltado para os funcionários da universidade: “Na USP, tive uma porção de bolsas... sacoleira mesmo, trabalhei com bolsa Coseas na Estação Ciência durante mais de um ano, e isso foi muito importante porque foi lá que descobri o mundo da educação

não-formal, e passei a me interessar por ele, nunca tinha pensado em trabalhar em um centro de ciências, um museu ou algo desse tipo, e a Estação me despertou essa possibilidade. Quando saí da Estação Ciência, fui trabalhar na biblioteca do Museu de Arqueologia e Etnologia, durante três anos fiquei por lá. Fui me aprofundando nessa questão de educação em museus porque conversava com o pessoal do educativo lá do MAE, tinha contato com as pessoas que estão lá até hoje e me falavam para ler isso, ler aquilo, para assistir uma visita... E eu ia fazendo, lendo uma coisa aqui, outra ali, conversando com os estagiários de lá, fiz alguns cursos nesse sentido. Nesse mesmo período eu consegui uma bolsa reitoria com um colega da geografia e lecionei no Núcleo de Educação de Adultos, na Educação. Fui meio com medo, afinal eu não queria voltar a dar aula, tinha sido tão ruim a primeira vez, mas eu precisava do dinheiro e o projeto parecia bem mais interessante do que simplesmente o que me propuseram no Estado, aliás, o que não me propuseram no Estado, onde eu fui praticamente jogada dentro da sala de aula. Esse projeto foi muito bacana, na verdade foi maravilhoso! Aprendi muito por lá, a gente preparava material didático, umas fichas temáticas que priorizavam a reflexão e a crítica, nada de decorar coisas, esse jeito chato de aprender história... Os alunos, já adultos, vinham fazer o curso por uma série de demandas pessoais, podia ser simplesmente para conseguir evolução funcional e passar a ganhar mais, mas não importava, porque lá todo mundo parecia interessado em participar, aprender, ouvir e falar também”. Valéria diz dela mesma que refletiu muito sobre as situações pelas quais passou como professora: se, em um primeiro momento, por conta de uma experiência bastante traumática, ela pensou em desistir da profissão docente, percebeu que talvez essa não fosse uma opção possível de ser descartada, dada a natureza da graduação que havia escolhido. Afinal, como cursar história e manter-se longe da sala de aula? Assim, a experiência no Núcleo de Educação de Adultos apareceu como uma “tábua de salvação”: era possível, sim, dar aula e gostar de dar aula, dependendo das condições que fossem oferecidas para que isso ocorresse. Fora do NEA, Valéria assumiu aulas em um curso supletivo particular e acumulou o trabalho de monitora na Mostra do Redescobrimento⁷. A partir daí, diz: “fiquei me dividindo entre educação formal e educação não-formal, em exposições temporárias”.

⁷ Ocorrida entre abril e setembro de 2000, no Ibirapuera, a Mostra do Redescobrimento Brasil +500 foi idealizada pela extinta Brasil Connects, com o intuito de alcançar o grande público. A exposição trouxe um levantamento das artes visuais brasileiras desde suas mais remotas origens (arqueologia) até os dias atuais (arte contemporânea).

“Virei meio rata de teatro”

O fato de Valéria ter experiência como educadora de museu, assim como seu contato anterior com outras manifestações artísticas (como o teatro), certamente contribui na forma como ela compreende as potencialidades educativas desses espaços: “Talvez pelo fato da minha mãe não ter terminado o primeiro grau, ela valorizava muito os estudos, via nisso uma possibilidade de melhorar de vida. Como ela não podia nos ajudar de maneira efetiva nas tarefas da escola, se preocupava em proporcionar outras situações de aprendizagem, em passeios culturais; cinema, a gente ia bastante, no Segall mesmo, antes da reforma grande que teve por lá, tinha sessão de cinema de graça, uma espécie de cineclube. Acho até que fui ao cinema lá do museu antes mesmo de conhecer a exposição. Na federal tinha curso de educação artística só no primeiro ano e podia escolher a especialidade, eu escolhi artes cênicas. Depois virei meio rata de teatro, estava sempre atrás de peças gratuitas, espetáculos populares, mas às vezes conseguia juntar um dinheiro pra ver peças um pouco mais caras. Quando eu entrei na faculdade, comecei a fazer parte de um grupo de teatro amador, montamos duas peças, foi bem bacana. Fiz curso de teatro, participei de outros grupos, assistia os trabalhos dos colegas. Eu queria muito conciliar o trabalho de educadora com o trabalho de atriz, mas nada deu muito certo, chegou um momento em que tive que optar e acabei deixando o teatro de lado”. Hoje, Valéria considera estar mais próxima das artes visuais, pelo próprio rumo que sua vida profissional tomou, mas também por uma questão de afinidade: “me interessa muito por história da arte, vou sempre a exposições e museus, principalmente se forem gratuitos, volto uma, duas vezes, para poder conversar com os amigos que estão trabalhando na exposição e para ver as obras com mais cuidado. Levo minha filha também, mas com ela a coisa tem que ser mais corrida, ela não tem muita paciência ainda, mas gosta, se diverte, pergunta”. Valéria se considera freqüentadora assídua de alguns espaços específicos, tais como o Centro Cultural Banco do Brasil. Não sabe dizer ao certo se toda a publicidade feita para as grandes exposições é bom ou ruim, mas vê como aspecto positivo o fato das pessoas irem ao museu, mesmo que seja por influência do tipo de propaganda que é feita: “Não são só os museus que têm problemas em atrair o público, o cinema têm, o teatro também... Lembro

de quando eu trabalhei na exposição *Parade na Oca*⁸, a frase “Venha ver 100 anos de arte” não fez o mesmo efeito que a posterior, que foi “Venha ver Picasso, Monet, Matisse”, aí lotou, os medalhões atraíram um público enorme. Se isso é bom ou ruim ainda não sei dizer, mas que funciona, funciona! Caso contrário, sempre vão as mesmas pessoas, aquelas poucas que têm esse hábito de visitar museu, como os cinéfilos que assistem filmes ótimos, mas em salas vazias, vazias...” Valéria prefere ir aos museus sozinha porque tem o seu “próprio ritmo de observação”, e não faz questão de mediação, a não ser que seja para perguntar algo mais pontual, como a idéia do curador, se isso não se fizer claro ao longo da mostra, “ou se o texto de parede for imenso. Se for curto, eu leio”.

“Abaixo a educação por questionários!”

Nota-se, portanto, que Valéria possui um jeito muito próprio de se relacionar com os museus: entende a sua importância, mas ao mesmo tempo, não os vê como um templo sagrado, que deve ser respeitado e onde só se vêem coisas maravilhosas: “Silêncio no museu? Nem acho indispensável, lógico que não dá para ter um barulho infernal, gente que atende celular no meio do espaço... Mas tem que ter aquele barulho normal, de gente falando, conversando, trocando, né? A Bienal⁹, por exemplo, é super barulhenta, e eu gosto... Não acredito que para que uma visita ao museu ocorra, ela deva estar necessariamente ligada ao currículo escolar. Se fosse assim, alguns museus estariam sempre abarrotados e outros, sempre às moscas. Só o fato de proporcionar uma experiência nova ao aluno, de repente despertar a atenção para um lugar que ele nunca imaginou visitar sozinho por n motivos... Isso já não é um bom começo?” Valéria acredita “muito, muito mesmo” no potencial educativo dos museus: a relação com o objeto, a possibilidade de entender aspectos da sociedade que o produziu através da observação e interpretação: “A questão da educação patrimonial, estudar a partir do objeto... O acompanhamento do

⁸ *Parade* foi a obra que deu título à mostra que ocupou o Pavilhão Lucas Nogueira Garcez, conhecido como Oca do MAM (Museu de Arte Moderna), no Ibirapuera, com cerca de 250 obras do acervo do Museu Nacional de Arte Moderna do Centro Georges Pompidou, localizado em Paris.

⁹ A Bienal Internacional de Artes de São Paulo é uma exposição de artes que ocorre a cada dois anos na cidade de São Paulo. O evento é constantemente responsável por projetar a obra de artistas internacionais e costuma acontecer no Pavilhão Ciccillo Matarazzo do Parque do Ibirapuera.

educador da instituição pode deixar a visita muito mais proveitosa, dependendo das bases em que elas foram feitas, você sabe, aquele tipo de visita que mais parece uma palestra, já falei, né, lugar de aula é na escola, o museu é outra coisa, não dá para querer fazer do museu uma sala de aula. E professor que dá um questionário e faz os alunos entrarem com o questionário na exposição, ficam todos copiando etiquetas desenfreadamente, querendo achar as respostas e nem aí para o que realmente importa... Preparar aluno não é dar questionário, acho que não funciona de jeito nenhum, abaixo a educação por questionários! A preparação anterior à visita que eu proporcionei aos alunos foi mais no sentido de aproximar a obra do Segall com o conteúdo que estava sendo dado nas aulas de história, e claro, falar um pouco da vida do artista e das regrinhas básicas que todos os museus exigem dos visitantes”. As condições objetivas que tornaram possível essas experiências de Valéria com os museus pressupõem a aprendizagem e, neste caso em particular, a aprendizagem pela familiaridade (já apontada pelas ações de sua mãe em relação aos “passeios culturais” que propunha aos filhos) e pelo exercício (o fato de ter se aproximado do mundo das artes visuais através do trabalho em exposições temporárias): “Uma grande vantagem que vejo em relação à sala de aula é o fato de dar uma quebrada na rotina, sai um pouco do texto, da aula expositiva e entra em contato com o objeto; tem a questão da experiência também, como já comentei. Mas tudo isso não serve de muita coisa se o professor não tiver claro o seu objetivo ao levar os alunos. Brinco que o aluno pode até não estar sabendo exatamente por que está indo, mas o professor tem que saber exatamente por que está levando”.

De acordo com Bourdieu (2005) a capacidade das pessoas adquirirem um gosto artístico e conseqüentemente passarem a freqüentar museus, pressupõe uma formação anterior proporcionada pela família e cultivada pela escola. Para ele, o amor pela arte não é inato, mas adquirido através da instrução. O capital cultural existente sob o estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo, é privilégio de grupos mais favorecidos na estrutura social e corresponde a um “ter que se tornou ser”, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, algo que não pode ser transmitido instantaneamente, mas que demanda tempo para sua aquisição:

Sabe-se, por um lado, que a apropriação do capital cultural objetivado – portanto, o tempo necessário para realizá-la – depende, principalmente, do capital cultural

incorporado pelo conjunto da família [...] e de todas as formas de transmissão implícita. Sabe-se, por outro lado, que a acumulação inicial do capital cultural – condição da acumulação rápida e fácil de toda a espécie de capital cultural útil – só começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural: nesse caso, o tempo de acumulação engloba a totalidade do tempo de socialização. Segue-se que a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a forma mais dissimulada da transmissão hereditária do capital (Bourdieu, 2003a, p. 76).

Bourdieu destaca como essa primeira forma de transmissão do capital cultural, através da família, é fundamental na apreensão da competência cultural legítima ou a cultura valorizada socialmente. Ao discutir a relação estabelecida entre os sujeitos e a cultura dominante, Bourdieu refere-se à marca de origem, definida pela forma como esta competência foi adquirida e perpetuada no modo de sua utilização. Embora essa marca de origem não possa ser, efetivamente, identificada entre os professores entrevistados (uma vez que ambos são oriundos de camadas populares), percebe-se que em ambas as famílias havia a valorização da competência cultural legítima, fosse por meio da importância dada à escolarização (caso do professor Marcos) ou acrescida de bens culturais objetivados, como os livros (caso da professora Valéria).

Aprendida na família e não necessariamente na escola, essa competência cultural legítima é valorizada sobremaneira no ambiente escolar, que se encontra muito mais ligado ao reconhecimento da cultura dominante do que ao seu conhecimento. A diferença na trajetória escolar dos entrevistados pode encontrar aí uma explicação: enquanto Valéria, (sempre estimulada pela mãe à leitura, ao piano), não teve grandes dificuldades na escola e era considerada uma das melhores alunas da turma, Marcos (cujos pais, embora reconhecessem a importância de ler e estudar, proporcionavam poucas oportunidades efetivas para que isso ocorresse) se considerava um aluno mediano e só foi realmente se interessar pela escola quando mais velho, por influência de alguns professores.

Para Bourdieu, a influência da instituição escolar no amor pela arte não é efetiva porque o amor pela arte vem da infância, no seio familiar, no hábito de frequentar museu periodicamente. Penna afirma que “a escola ensina a cultura legítima, mas não a relação legítima a ser estabelecida com essa cultura, que possui marcas de origem social” (2007, p 192). Entretanto, conforme o sociólogo constatou empiricamente, a transmissão da competência cultural legítima não acontece no cenário geral das famílias francesas e pode-se inferir que tampouco entre as famílias brasileiras. Assim, a escola desempenha o papel

de iniciador e apresentador da criança no mundo das artes, ou seja, na maioria das vezes a criança limita-se a entrar em contato com pinturas e história da arte durante o seu período escolar. Os dois entrevistados se recordam de experiências de visitas aos museus realizadas com a escola, e embora Valéria tivesse um maior acesso a esses espaços dada a região onde sua casa estava localizada, ambos admitem que a escola teve sua importância nesse aspecto. Entretanto, há que se admitir que a escola não atua de forma a incutir no aluno um hábito de apreciação e valorização da arte, e sim faz da imagem do museu um espaço que prolonga a sala de aula e reproduz, visualmente, o que é visto em sala. A presença de crianças e mais crianças em mostras de grande monta torna-se um tanto quanto artificial, pois transforma o espaço museológico em um prolongamento da hora do intervalo, já que não lhes são dirigidas nenhum projeto de reflexão sobre a obra artística que estão observando. Essa corrida temporária às mega-exposições passa a ser apenas um índice de participação da sociedade dita culta, isto é, o ato de frequentar ambientes ligados a arte (seja museu, concerto, teatro) é visto como algo prestigioso socialmente.

Para Bourdieu, a frequência aos museus dos países europeus estudados deve-se à prática de colocar a arte como um tópico a ser aprendido e discutido dentro da família. O turismo, apesar de permitir o acesso a um número maior de pessoas, não garante o hábito de frequentar o museu, assim como as grandes exposições anunciadas pela mídia. Bourdieu é a favor de uma publicidade que incentive a visita desses espaços, mas acusa a falta de um trabalho efetivo que propicie a essas pessoas um sentido real para a visita. Apesar de ser embasado nos dados da década de 1960 e na sociedade francesa, a obra de Bourdieu nos faz perceber que a situação não mudou e que pode ser comparada à realidade brasileira. Nosso sistema educacional é deficitário, os museus não são valorizados, não há um programa que valorize o estudo e reflexão sobre a arte e a elite detentora do capital cultural e limita drasticamente o acesso universal aos bens culturais, já que a posse do capital cultural considerado legítimo confere ao agente poder e distinção frente à sociedade. Bourdieu ressalta que o gosto, muitas vezes associado ao fato de ser ou não culto, não é natural, mas sim socialmente construído a partir dos processos de socialização sofridos ao longo da trajetória dos sujeitos. Pode-se considerar, então, que a disposição estética e a competência específica correspondente que dão margem à apropriação legítima de uma obra de arte configuram-se como a dimensão de um estilo de vida no qual se exprimem as características específicas de uma determinada condição social.

A posse de capital cultural diz respeito à apropriação dos bens simbólicos que uma formação social selecionou como dignos de serem desejados e possuídos. A cultura dominante ou legítima se institui como tal e sua posse pode ser mais ou menos valorizada, dependendo das condições sócias em que os agentes estão inseridos. Uma parte do universo cultural é legitimada e consagrada como tal, e essa hierarquia, fruto de relações sociais, objetiva-se nas coisas (2007, p. 190).

Além da associação quase imediata que há entre o acesso aos bens culturais e a classe denominada culta, pode-se identificar um outro modo de perversão implícito nesse fenômeno. Trata-se do fato desse privilégio se revestir da aparência de legitimidade. Com efeito, nesse 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” (Bourdieu, 1997, p. 69). Teoricamente, os museus oferecem a todos a possibilidade pura de tirar proveito de suas obras: estão abertos a todo tipo de público e muitas vezes oferecem gratuidade na entrada. No entanto, a propensão em consumir aquilo que os museus oferecem, ou seja, a possibilidade real de tirar proveito de suas obras é produto da educação. Daí segue-se que as desigualdades diante das obras de cultura são desigualdades advindas do acúmulo de capital cultural, transmitido pela família em um primeiro momento e posteriormente retificada pelas instituições escolares. Percebe-se, portanto, que o fato de grande parte dos professores investigados não possuírem um contato mais estreito com os museus de arte não é “privilégio” apenas dessa camada da população, já que o gosto pela arte é uma qualidade adquirida na vida em sociedade

Essa qualidade, o gostar de arte, envolve um paradoxo. Esse paradoxo se relaciona com o fato da competência estética pouco ou nada se relacionar, aparentemente, com origem social e escola, dinheiro ou poder. Adquire a aura de um dom da natureza, e não resultado de aprendizado formal ou difuso. Segundo Bourdieu, “o consumo material ou simbólico da obra de arte é uma das manifestações supremas do desembaraço, no sentido de condição e de disposição, dado pela língua ordinária a essa palavra” (Bourdieu, 2005, p. 78):

O desprendimento do olhar puro não pode ser dissociado de uma disposição geral ao gratuito e ao desinteressado, produto paradoxal de um condicionamento econômico negativo que engendra a distância frente à necessidade. Desse modo, a disposição estética se define também, objetiva e subjetivamente, com relação a outras disposições: à distância objetiva frente à necessidade e aos que dela se

acham prisioneiros se sobrepõe uma tomada de distância intencional, reduplicação deliberada, mediante a exibição da liberdade. Na medida em que cresce a distância objetiva com relação à necessidade, o estilo de vida se torna cada vez mais o produto de uma “estilização de vida”, decisão sistemática que orienta e organiza as práticas mais diversas, como a escolha de um vinho ou queijo ou a decoração da casa de campo (Bourdieu, 2005, p. 78).

A necessidade cultural, diferente das necessidades básicas, é produto do processo educacional: daí segue-se que as desigualdades diante das obras de cultura não passam de mais um aspecto das desigualdades diante da trajetória familiar e escolar dos indivíduos. Essa necessidade só pode ser sanada por aqueles que têm consciência do valor da arte, ou seja, pelas pessoas instruídas e que tiveram algum tipo de apoio dentro da família que influenciasse a prática de visitar museus. Quem não tem consciência dessa necessidade não pode dizer criticamente o que a arte significa para elas, portanto não vêem sentido em apropriar também o capital cultural, da qual também têm direito.

É importante, portanto, estabelecer empiricamente as condições sociais de possibilidade da disposição estética que determinam a maneira como varia a aptidão para adotar essa disposição. Bourdieu defende que nada distingue com mais rigor as classes do que as disposições e as competências objetivamente exigidas pelo consumo legítimo das obras legítimas: quem não recebeu da família ou da escola os instrumentos que somente a familiaridade com a arte pode proporcionar está “condenado a uma percepção da obra de arte que toma de empréstimo suas categorias à experiência cotidiana e termina no simples reconhecimento do objeto representado” (Bourdieu, 2003b, p. 110). Pode-se dizer que a distância em relação às obras legítimas se mede pela distância em relação ao sistema escolar se a educação familiar não tiver um papel tão insubstituível, devido a sua prioridade e precocidade na transmissão dos instrumentos e do modo de apropriação legítimos. Bourdieu destaca a relação entre cultura e estilo de vida e enfatiza a primazia da “transmissão doméstica do capital cultural” sob as outras formas de acumulação deste capital:

Por meio das modalidades da competência cultural e de utilização, a ideologia do gosto natural opõe dois modos de aquisição da cultura: o aprendizado total, precoce e insensível, levado a efeito desde a primeira infância no seio da família, e o aprendizado tardio, metódico, acelerado, assegurado por uma ação pedagógica explícita e expressa. O aprendizado quase natural e espontâneo da cultura se distingue de todas as formas de aprendizado forçado, não tanto (como quer a ideologia do “verniz” cultural) pela profundidade e durabilidade de seus efeitos, mas pela modalidade da relação com a cultura que ela favorece. Esse primeiro aprendizado confere a certeza de si, correlativa a certeza de deter a legitimidade cultural, verdadeiro princípio do desembaraço ao qual

identificamos como excelência. Ele produz uma relação familiar, mais próxima e desenvolta, com a cultura como um bem de família que sempre conhecemos e do qual nos sentimos herdeiros legítimos. A música não são os discos e a eletrola, graças aos quais descobrimos Bach e Vivaldi, mas o piano da família, ouvido desde a infância e vagamente praticado até a adolescência: a pintura não são os museus, de repente descobertos no prolongamento de um aprendizado escolar, mas o cenário do universo familiar (Bourdieu, 2005, p. 88).

Essa espécie de familiaridade com a cultura permite que a cultura chamada livre, como o gosto pelo cinema ou pelo jazz, por exemplo, mesmo que não ensinada diretamente pela instituição escolar (ainda que muito valorizada por ela) tenha, em muitas ocasiões, um rendimento simbólico muito alto e propicie um grande benefício de distinção. Assim, o peso relativo do capital escolar no sistema de fatores explicativos para o gosto, pode ser considerado menor do que o peso da origem social, que expressa uma familiaridade de status com a cultura chamada legítima ou em vias de legitimação.

Adquirida em la relación com um cierto campo que funciona a la vez como institución de inculcación y como mercado, la competencia cultural permanece definida por sus condiciones de adquisición que, perpetuadas em el modo de utilización – es decir, em uma determinada relación com la cultura – funcionan como uma espécie de “marca de origen” [...] (Bourdieu, 1978, p. 63).

Bourdieu considera que não é exagerado pensar a ausência dessa marca de origem como fomentadora do sentimento de incompreensão que assombra os visitantes menos cultos, esmagados pelo respeito diante do universo sagrado da cultura legítima, o que contribui para mantê-los afastados dos museus. Este fenômeno se estende a grande número de representantes da categoria docente:

É preciso considerar o fato de que a disposição estética, embora se apresente como universal, se enraíza em condições particulares de existência – das quais ela é a dimensão mais rara, distintiva e diferente de um estilo de vida – para compreender que só se pode descrever a relação das diferentes classes com a obra de arte (ou, mais exatamente, a relação entre as classes sociais com respeito à obra de arte) na linguagem, cara a Halbwachs, da “distância com relação ao foco dos valores culturais”. Relação de força, indiscutivelmente, mas tão desigual que tem poucas chances de aparecer como tal, mesmo para aqueles que, na sua relação com a arte ou os artistas (essa forma irreconhecível de luta de classes), defendem obscuramente sua arte de viver (Bourdieu, 2005, p. 111).

A relação dos membros das classes populares com a cultura dominante (artística, inclusive) não é tão diferente daquela que mantêm com seu universo de trabalho: excluídos da propriedade dos instrumentos de produção, são também privados dos instrumentos de

apropriação simbólica, não possuindo o capital cultural incorporado que é a condição da apropriação do capital cultural objetivado. Dessa forma, observa-se a dimensão eminentemente social dos meios de apropriação dos bens culturais existentes em um museu de arte – dimensão esta que se constitui em privilégio daqueles já “iniciados” de alguma forma nesse domínio cultural; Bourdieu considera que o universo dos bens culturais encontra-se especialmente predisposto a expressar as diferenças sociais porque “la relación de distinción se encuentra objectivamente inscrita en él”. O objeto artístico é, portanto, a objetivação de uma relação de distinção em seus mais diversos contextos.

Es decir que, como el arte según Yeats (“Art is a social act of a solitary man”), toda apropiación de una obra de arte, que es una relación de distinción realizada, hecha cosa, es a su vez una relación social y, contra la ilusión del comunismo cultural, una relación de distinción. Los poseedores de los instrumentos de apropiación simbólica de los bienes culturales no desean otra cosa que creer que “únicamente su dimensión económica es la que proporciona su singularidad a las obras de arte y, más em general, a los bienes culturales (Bourdieu, 1978, p. 225).

A ideologia do gosto natural obtém sua legitimidade porque, assim como todas as estratégias ideológicas que se engendram na cotidiana luta de classes, naturaliza as diferenças reais, convertendo os diversos modos de se relacionar com a cultura em uma simples questão de aptidão ou dom. Para o senso comum, portanto, o bom professor, aquele que se prepara, aquele que se interessa, tem esse dom natural de reconhecer a importância da arte no aprendizado de seus alunos, e conseqüentemente entende as potencialidades educativas que os museus de arte encerram.

La ideología del gusto natural obtiene sus aparências y su eficacia del hecho de que, como todas las estrategias ideológicas que se engendran em la cotidiana lucha de clases, naturaliza las diferencias reales, convirtiendo em diferencias de naturaleza unas diferencias em los modos de adquisición de la cultura y reconociendo como la única legítima aquella relación con la cultura que muestra la menos cantidad posible de huellas visibles de su gènesis, que, al no tener nada de “aprendido”, de “preparado”, de “afectado”, de “estudiado”, de “académico” o de “libresco”, manifiesta por soltura y naturalidad que la verdadera cultura es natural, nuevo mistério de la Inmaculada concepción (Bourdieu, 1978, p. 65).

O fato dos museus de arte exigirem, para sua real apropriação, disposições e competências que não estão distribuídas universalmente entre a população (a despeito de parecerem inatas), faz com que as obras culturais tenham um caráter exclusivo, material ou simbólico, que, ao funcionar como capital cultural (objetivado ou incorporado), assegura

um esse benefício de distinção, proporcionando a singularidade dos instrumentos necessários para sua apropriação, e um benefício de legitimidade, benefício por excelência, que consiste no fato de sentir-se justificado de existir (como se existe), de ser como é necessário ser. É isto que faz a diferença entre a chamada cultura legítima das sociedades divididas em classes, produto da dominação predisposta a expressar e a legitimar sua dominação, e a cultura das sociedades pouco ou nada diferenciadas, nas quais o acesso aos instrumentos de apropriação da herança cultural está repartido quase por igual, de maneira que a cultura, quase igualmente dominada por todos os membros do grupo não pode funcionar como capital cultural e como instrumento de dominação, a não ser em limites muito restritos (Bourdieu, 1978, p. 226). Há, portanto, um benefício simbólico que a apropriação de uma obra de arte traz e que distingue as pessoas dotadas desta capacidade, a distinção cultural, que segrega inclusive aqueles que, teoricamente, deveriam possibilitar a aquisição dessa capacidade por outros, ou seja, os professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, procurou-se analisar as relações existentes entre a formação cultural dos professores do ensino fundamental II e médio da rede estadual de São Paulo e suas percepções acerca das potencialidades educativas dos museus de arte. Para tanto, entre os meses de setembro e novembro de 2007 foram aplicados questionários a dois grupos distintos de professores. O grupo 1 incluiu vinte professores que, durante o ano de 2007, agendaram espontaneamente mais de uma visita monitorada para seus alunos no Museu Lasar Segall, localizado no bairro da Vila Mariana, zona sul da cidade de São Paulo. O grupo 2 incluiu outros vinte professores, que agendaram visitas monitoradas no Museu Lasar Segall devido à participação da escola no Projeto Traços e Passos, financiado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, e que não voltaram ao Museu até o fim de 2007.

Os professores pesquisados são em sua maioria do sexo feminino, fato que remete à questão da feminização do magistério, e pertencente aos segmentos populares da sociedade, considerando-se o nível de instrução e a profissão exercida pelos pais e avós.

Em relação às diferenciações entre os grupos, observou-se o delineamento de duas tendências no que se refere ao perfil dos professores investigados. A primeira tendência (**grupo 1 - espontâneo**) aponta para professores mais jovens, egressos de universidades públicas, dentro da cidade de São Paulo, com menos experiência na área educacional e menor carga horária de trabalho dentro da sala de aula (até vinte horas semanais), e cuja procura pelo Museu Lasar Segall se deu de forma espontânea, uma vez que os professores agendam visitas com os seus alunos por iniciativa própria, e mais de uma vez ao longo de um ano. A segunda tendência (**grupo 2 - projeto**) aponta para professores mais velhos, egressos de universidades ou faculdades privadas (inclusive fora do município de São Paulo), com mais experiência na área educacional, maior carga horária de trabalho dentro da sala de aula (até trinta e três aulas semanais) e cuja procura pelo Museu Lasar Segall se deu através da participação do projeto Traços e Passos.

Os informantes demonstraram, de maneira geral, um baixo consumo nos itens culturais abordados por nós: foram poucos os professores que informaram o nome da

última peça de teatro ou o último filme visto no cinema, por exemplo. A maioria declarou não participar de organizações sociais (clubes, igrejas, sindicatos) e uma parte pequena informou viajar para fora do estado de São Paulo. As iniciativas de práticas esportivas também são mínimas. O número de professores que declarou usar seu tempo livre para descansar e cuidar da casa e dos filhos foi bastante expressivo. As dificuldades de ordem financeira, as poucas horas destinadas ao repouso e ao lazer e a necessidade da reposição da força de trabalho podem ser hipóteses para explicar essa situação. No entanto, foram detectadas diferenças significativas entre os dois grupos pesquisados, principalmente no que diz respeito às preferências culturais e o modo de apropriar-se dessas preferências, incluindo aí os museus de arte.

A maioria dos professores do **grupo 1 (espontâneo)** assinalou, em relação aos hábitos na infância, o fato de acessar freqüentemente, com a família, bens culturais tais como o cinema (o mais citado) e o museu (o menos citado). Na escola essa freqüência teria aumentado, principalmente em relação ao museu e à biblioteca. Da mesma forma, era comum que esse grupo fizesse alguma atividade extra-curricular (curso de idioma, música, teatro). O contato com a leitura na infância (gibis, contos, literatura infantil, Monteiro Lobato) é apontado por quase todos os professores integrantes desse grupo; a maioria deles ganhava livros de presente e tinha o hábito de escutar música dentro de casa, geralmente o que os pais costumavam ouvir. Os professores do **grupo 2 (projeto)** assinalaram um menor acesso aos bens culturais durante a infância; alguns deles simplesmente responderam “não freqüentava” às questões relativas ao teatro e ao cinema. Esse quadro sofre uma leve alteração em relação à freqüência com a escola, aumentando sutilmente. Os professores do grupo 2 (projeto) tinham menos contato com a leitura, ganhavam menos livros de presente, poucos faziam algum tipo de atividade extra-curricular, embora a maioria ouvisse música em casa.

Os professores do grupo 1 (espontâneo) puderam citar com maior precisão o nome do último livro que leram ou que estavam lendo (apenas dois deixaram de responder à questão), assim como nomearam entre seus artistas preferidos, alguns relativamente menos conhecidos pelo grande público (Livio Abramo, Kandinsky, Gauguin); a maioria desses professores acessa a *internet* freqüentemente para fazer pesquisa, baixar música ou para o lazer; alguns falam outra língua e alguns já puderam viajar para fora do Brasil, para passear

ou estudar. Em relação aos museus, a maioria se considera freqüentador assíduo ou regular; preferem visitar esses espaços sozinhos e não acham a companhia de um monitor necessária; confessam que, dadas as dificuldades práticas, levam menos os alunos aos museus do que deveriam e/ou gostariam, afirmando tê-lo feito ao longo do ano de 2007 de três a cinco vezes. Todos já conheciam o Museu Lasar Segall antes de levar os alunos. Os professores do grupo 2 (projeto), se furtaram a responder a questão sobre o último livro lido: os poucos livros citados foram livros religiosos ou que podem ser categorizados como livros de auto-ajuda. Da mesma forma, o artista preferido que mais apareceu entre as respostas foi o Lasar Segall, possivelmente porque esses professores estavam respondendo o questionário *no* Museu Lasar Segall. Aparecem também grandes “medalhões” das artes plásticas, como Tarsila do Amaral, da Vinci, Picasso. Esses professores têm um acesso mais limitado à *Internet*: alguns afirmaram nunca usar a ferramenta, ou usar na escola ou em casa de amigos e/ou familiares. Poucos afirmaram falar outra língua e nenhum professor apontou ter realizado viagens ao exterior. No que tange aos museus, apenas um professor do grupo 2 (projeto) afirma ser freqüentador: a maioria diz freqüentar pouco e três dizem que não o fazem. Dois professores afirmaram que a visita ao Museu Lasar Segall tinha sido a primeira visita a museus que haviam feito até então, e apenas dois professores afirmaram conhecer o Museu Lasar Segall antes da visita com os alunos, o que evidencia que o curso de capacitação promovido pelo Museu antes do projeto começar não teve o seu objetivo efetivamente alcançado, uma vez que os professores que participaram do curso não foram os mesmos que levaram os alunos ao Museu. Apenas um professor prefere ir aos museus sozinho, a maioria vai acompanhado de amigos e/ou familiares e, dezenove acham que a presença do monitor é importante para a compreensão da exposição. Esses professores também acham que levam pouco os seus alunos aos museus, e citaram que durante o ano de 2007 o fizeram de 1 a 2 vezes.

Um aspecto a ser observado em relação aos dados diz respeito à relevância que a escola possui na constituição de um hábito de freqüência a espaços culturais. Visto que grande parte dos professores apontou um maior contato com estes espaços por intermédio da instituição escolar, este é um trabalho de assimilação que não pode ser desprezado. O tipo de instituição cursada no curso superior (as públicas, com maior renome acadêmico e as privadas, geralmente com menor prestígio na área educacional) também deve ser considerado, uma vez que, conforme já apontados em trabalhos anteriores, a instituição de

ensino como força formadora de hábitos propicia aos que se encontram sob sua influência não somente esquemas de pensamento particulares, mas também uma disposição geral formadora de esquemas capazes de serem aplicados em campos diferentes do pensamento e da ação, inclusive no que diz respeito às preferências e aos hábitos culturais.

Entretanto, é fundamental considerar a importância que a ação familiar e, conseqüentemente, os hábitos culturais na infância têm sobre a possibilidade dos indivíduos acessarem os bens culturais quando mais velhos, e o modo que irão fazê-lo. Embora isso tenha sido apenas apontado nos questionários, uma vez que não foi possível aprofundar essas informações, pudemos observar famílias que, embora fracamente dotadas de capital escolar ou capital cultural, desenvolvem estratégias de apropriação dos objetos culturais por parte de seus filhos, seja valorizando a escolarização e o papel da escola, seja servindo como intermediário entre a cultura considerada legítima e as crianças (dando livros de presente, lendo histórias, levando-os ao cinema, matriculando-os em cursos extracurriculares). Observando as duas entrevistas realizadas, é possível perceber esse fenômeno, em que uma ação ou um questionamento interessado dos pais demonstra que o que é feito na escola tem sentido e tem valor (o pai de Marcos que se orgulha de ler e provoca admiração no filho por sabê-lo; a mãe de Valéria que olha seus cadernos e impõe horários para a realização das tarefas escolares). Assim, as crianças que possuem anteriormente uma relação mais próxima com aquilo que será valorizado na escola (uma vez que o que a escola valoriza em termos culturais o que é valorizado pela classe dominante) possuem mais chance de terem uma escolarização menos acidentada, como é o caso dos dois professores entrevistados. Dessa forma, as relações desenvolvidas no seio familiar e posteriormente na escola e na instituição cursada na graduação serão determinantes na relação que os professores desenvolverão com os museus de arte. Um dos problemas que se coloca em face do acesso a esses espaços é o seguinte: é mais fácil possibilitar o acesso físico a eles (entrada gratuita, divulgação massiva na mídia, transporte) do que possibilitar o potencial educativo que eles encerram. É fácil informar os professores da rede pública estadual de que a obra de Lasar Segall existe e vale a pena ser conhecida; difícil, entretanto, é fazer com que todos esses professores aproveitem *igual e integralmente* as obras de Lasar Segall, e assim possam possibilitar que seus alunos também o façam. A mera divulgação da obra de um artista ou de um museu de arte dificilmente é enriquecedor por si só: a integração de alguém a uma parte do imenso

universo cultural que temos disponível exige condições para que isso ocorra, afinal, “o amor pela arte nasce de um convívio bem prolongado e não de um golpe repentino” (Bourdieu, 1997, p. 90).

Expectativas excessivas depositadas na figura do professor conduzem a uma frustração tanto por parte dos professores, quanto por parte dos educadores de museus. Ao colocar em destaque o protagonismo do professor no processo (sua iniciativa na organização prática da visita, na preparação dos alunos, na condução do grupo, na avaliação etc), há a supervalorização do professor como *indivíduo* e a conseqüente desconsideração das questões referentes ao contexto que envolve tanto a trajetória familiar e escolar do professor, quanto seu trabalho cotidiano.

As deficiências da formação docente apontadas pelos educadores de museu (professores que não conhecem museus, que não são visitantes assíduos, que não percebem as potencialidades dos espaços museológicos, que não preparam os alunos, que não sabem trabalhar com objetos e explorar suas peculiaridades) são atribuídas a elementos inerentes ao professor, o que inclui a sua “acomodação”, a “resistência” e a “falta de vontade de mudar”, e desprezam as condições objetivas que limitam as possibilidades de o professor adquirir os conhecimentos reconhecidos como necessários para o pleno exercício da função docente, quais sejam, uma formação regular de qualidade, salário capaz de garantir o consumo da cultura valorizada (livros, por exemplo) e estímulos que favoreçam a busca por oportunidades de investimentos constantes no desenvolvimento profissional.

BIBLIOGRAFIA

ALENCAR, Vera Maria Abreu de. 1987. *Museu-Educação: Se faz caminho ao andar*. Dissertação de mestrado. Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. 1996. *Sobre o ensino de português e sua investigação: quatro estudos exploratórios*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.

BIANCHINI, Noemi. 2005. *As ausências de conhecimentos manifestos na formação de professoras-alunas de curso normal superior*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

BOHN, Simone. 2007. *Contexto político-eleitoral, minorias religiosas e voto em pleitos presidenciais (2002-2006)*. Revista Opinião Pública, volume 13, número 12, Campinas.

BOURDIEU, Pierre. 1978. *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madri: Taurus.

_____. 1983. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero.

_____. 1997. *Razões Práticas: sobre a teoria da acção*. Oeiras: Celta Editora.

_____. 1998. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

_____. 2001. *A Produção da Crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*, Porto Alegre: Editora Zouk.

BOURDIEU, Pierre & DARBEL, Alain. 2003a. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Edusp.

BOURDIEU, Pierre. 2003b. *Escritos de Educação*. NOGUEIRA, M. A., CATANI, A. (orgs.). Petrópolis: Editora Vozes.

_____. 2003c. *A miséria do mundo*. São Paulo: Editora Vozes.

_____. 2004. *Os usos sociais da ciência – Por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora Unesp.

_____. 2005. (organizado por Renato Ortiz). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho d'água.

CAZELLI, Sibele. *Ciência, cultura, museus, jovens e escolas. Quais suas relações?* 2005. Tese de Doutorado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CEBRAP. 2005. *O uso do tempo livre e as práticas culturais na região metropolitana de São Paulo*. Relatório da primeira etapa da pesquisa. Centro de Estudos da Metrópole, São Paulo.

DECOL, René. 2001. *Imigração internacional e mudança religiosa no Brasil*. Comunicação apresentada na Conferência Geral sobre População, Salvador, Bahia.

FERREIRA, Marcos Paulo. 2006. *Concursos, ingresso e profissão docente: um estudo de caso dos professores de história (São Paulo, 2003 – 2005)*. Dissertação de mestrado. Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FREIRE, Beatriz Muniz. 1992. *O encontro museu-escola: o que se diz e o que se faz*. Dissertação de mestrado. Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

GOUVEIA, Aparecida Joly. 1965. *Professoras de Amanhã: Um estudo de escolha ocupacional*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

GRINSPUN, Denise. 2000. *Educação para o patrimônio: museu de arte e escola. Responsabilidade compartilhada na formação de públicos*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GUIMARÃES, Wânia Maria Lacerda. 2000. *Práticas culturais de professores da Universidade Federal de Minas Gerais: marcas da Distinção*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.

KÖPTCKE, Luciana Sepúlveda. 2001. Analisando a dinâmica da relação museu-educação-formal. In: *O formal e o não-formal na dimensão educativa do museu*. Rio de Janeiro: Museu da Vida: MAST. p. 16-25. (Caderno do Museu da Vida).

_____. 2003. A Análise da parceria museu-escola como experiência social e espaço de afirmação do sujeito. In: GOUVÊA, Guaracira, MARANDINO, Martha, LEAL, Maria Cristina (Orgs.). *Educação em museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciência*. Rio de Janeiro: Acess, p. 107-128.

LAPO, Flavinês Rebolo. 1999. *Professores retirantes: um estudo sobre a evasão de professores do magistério público do estado de São Paulo*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

LOPES, Maria Margaret. 1988. *Museu: uma perspectiva de educação em geologia*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. 1991. A favor da desescolarização dos museus. *Educação e Sociedade*. Campinas: Unicamp, Instituto de Geociências, nº 40, p. 443-455.

_____. 2004. Resta algum papel para o(a) educador(a) ou para o público nos museus? In: *Musas, Revista Brasileira de Museus e Museologia*. Rio De Janeiro: IPHAN, DEMU, v. I, nº 1, p. 60 – 64.

LUGLI, Rosário S. Genta. 2007. A construção social do indivíduo. *Revista Educação*, São Paulo, nº 5, pp. 26-35.

MAE, Ana. 1997. *Arte-Educação : leitura no subsolo*. São Paulo: Editora Cortez.

MARTINS, Antônio Norberto. 2004. *Perfil sócio cultural dos professores da rede oficial de ensino do estado de São Paulo*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

MARTINS, Luciana Conrado. 2006. *A relação museu/escola: teoria e prática educacionais nas visitas escolares ao Museu de Zoologia da USP*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MICELI, Sérgio. 1979. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*. São Paulo, Rio de Janeiro: Editora Difel.

NOGUEIRA, Monique. 2002. *A formação cultural de professores ou a arte da fuga*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

PACE, Enzo. 1997. "Religião e globalização". Em ORO, A. P. e STEIL, C. A. (orgs.). *Religião e Globalização*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes.

PEREIRA, Luiz. 1963. *O Magistério Primário numa Sociedade de Classe*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. 2007. *Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: posições sociais e condições de vida e trabalho*. Tese de doutorado. Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PEREIRA, Gilson. 2001. *Servidão Ambígua: Valores e condição do magistério*. São Paulo: Escrituras.

REIS, Bianca Santos Silva. 2004. *Expectativas dos professores que visitam o Museu da Vida/Fiocruz*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

SANTOS, Maria Célia T. 1987. *Museu, escola e comunidade – uma integração necessária*. Salvador: Bureau Gráfica Editora.

SETTON, Maria da Graça J. 1988. *Professor: um gosto de classe*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

_____. 2002. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, nº 20.

_____. 2005. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação e Sociedade*, vol.26, n.º 90, jan./abr. São Paulo.

SILVA, Rosemeire Reis da. 2002. *Professores da escola pública e a educação escolar de seus filhos: uma contribuição ao estudo da profissão docente*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

STUDART, Denise Coelho. Educação em museus: produto ou processo? In: *Musas, Revista Brasileira de Museus e Museologia*. Rio De Janeiro: IPHAN: DEMU, v. I, número 1, 2004, p. 34 – 40.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional, Unesco, São Paulo: Moderna, 2004.

ANEXOS

Anexo I - QUESTIONÁRIO DISTRIBUÍDO AOS PROFESSORES

Dados pessoais

1. Nome:
2. Idade:
3. Cidade onde nasceu:
4. Cidade onde mora:
5. Bairro:
6. Vive com: () seus pais () sozinho(a) () com o cônjuge () filhos () outros – por favor, especifique _____
7. Quantas pessoas moram na sua casa?
8. Quantas pessoas contribuem para a renda familiar na sua casa?
9. Sua renda familiar está entre : () 1 e 3 salários mínimos () 4 e 7 salários mínimos () 7 e 10 salários mínimos () mais de 10 salários mínimos
10. Sua renda individual está entre: () 1 e 3 salários mínimos () 4 e 7 salários mínimos () 7 e 10 salários mínimos () mais de 10 salários mínimos
11. Como é a sua casa? () própria () aluguel () outros – por favor, especifique _____
12. Quantos quartos possui a sua casa?
13. Quantos banheiros possui a sua casa?
14. Você e sua família possuem: () televisão () rádio () máquina de lavar roupa () dvd () computador com internet () carro () empregada doméstica () convênio médico particular () título de clubes ou associações esportivas

Dados pessoais/família

1. Estado civil
- Se casada (o):
2. Profissão de seu marido/esposa:
3. Tempo que ele (a) trabalha nessa profissão:
4. Nível que ele (a) estudou: () 1º grau () 2º grau () 3º grau
5. Em que instituição de ensino ele (a) estudou por mais tempo? () pública () privada
6. Possui filhos? () sim () não
- Em caso afirmativo:
7. Número de filhos:
8. Eles estudam? () sim () não
9. Em que instituição? () pública () privada

Formação escolar e profissional

1. Em que instituição de ensino você estudou o:
1º grau: () pública () privada
2º grau: () pública () privada
3º grau: () pública () privada
Qual curso você fez na graduação? _____
Em qual instituição? _____
Em qual cidade? _____

2. Seus pais eram exigentes em relação a suas notas? () sim () não
3. Você gostaria de ter feito outro curso na faculdade? () sim () não

Em caso positivo, qual? _____

4. Ser professor (a) foi uma opção? () sim () não
5. Seus pais influenciaram sua escolha? () sim () não
6. Você gosta do que faz? () sim () não

Por que? _____

7. Você ficaria satisfeito (a) se seu (s) filho (s) optassem pelo magistério?

Por que? _____

8. Desde quando você leciona?
9. Qual (is) disciplina (s) você leciona atualmente?
10. Para quais séries você leciona atualmente?
11. Em quais períodos você leciona?
12. Qual a sua carga horária de trabalho dentro da sala de aula?

13. Você trabalha em outras escolas? () sim () não

Em caso positivo, assinale: () escola municipal () escola particular () outros – por favor, especifique _____

14. Você exerce outra profissão além do magistério? () sim () não

Em caso positivo, qual? _____

15. Você estuda atualmente? () sim () não

Em caso positivo, o que? _____

Situação familiar na infância

1. Como você classificaria a classe social de sua família? () baixa () média baixa () média alta () alta

2. Como era a casa em que você passou a maior parte da infância? () própria () alugada () outros – por favor, especifique _____

3. Quantos quartos havia nessa casa?

4. Quantos banheiros havia nessa casa?

5. Quantas pessoas moravam nessa casa?

6. Essa casa estava localizada: () bairro () centro

7. Você morava com seus pais?

Em caso negativo, com quem você morava? _____

8. Na casa tinha: () televisão () rádio () máquina de lavar roupa () carro () empregada doméstica

9. Você tinha contato com a leitura? () sim () não

10. Tinha acesso a revistas, jornais, livros? () sim () não

11. Gostava de ler? () sim () não

Em caso afirmativo, que tipo de leitura? _____

12. Ganhava livros de presente? () sim () não

13. Você freqüentava alguma biblioteca? () sim () não

Em caso afirmativo, em que local? _____

14. Você ia com a sua família ao teatro? () sim () não

15. E com a escola? () sim () não

16. Você ia com a sua família ao cinema? () sim () não

17. E com a escola? () sim () não

18. Você ia com a sua família a museus? () sim () não

19. E com a escola? () sim () não

20. Você escutava música? () sim () não. Qual o tipo?

21. Você aprendeu a tocar algum instrumento musical? () sim () não. Qual?

22. Você fez algum curso de línguas? () sim () não. Qual?
 23. Fazia algum outro curso extra? () sim () não. Qual?

Identificação da família

1. Qual a profissão de seu **pai**?
2. Tempo que trabalha (ou trabalhou) nessa profissão:
3. Qual o nível de instrução de seu pai?
4. Em que instituição de ensino ele estudou por mais tempo? () pública () privada
5. Ele sempre estudou na cidade em que morava? () sim () não
6. Sabe se ele gostaria de ter feito outro curso? () sim () não
 Em caso afirmativo, qual? _____
7. Sabe por que não o fez?
8. Sabe se ele ficou retido em alguma série? () sim () não
9. Qual a profissão da sua **mãe**?
10. Tempo que trabalha (ou trabalhou) nessa profissão:
11. Se dona de casa, sempre ficou em casa com os filhos? _____
12. Qual o nível de instrução da sua mãe?
13. Em que instituição de ensino ela estudou por mais tempo? () pública () privada
14. Ela sempre estudou na cidade em que morava? () sim () não
15. Sabe se ela gostaria de ter feito outro curso? () sim () não
 Em caso afirmativo, qual? _____
16. Sabe por que não o fez?
17. Sabe se ela ficou retida em alguma série? () sim () não
18. Qual a profissão de seu **avô paterno**?
19. Tempo que trabalha (ou trabalhou) nessa profissão:
20. Qual o nível de instrução de seu avô paterno?
21. Qual a profissão de sua **avó paterna**?
22. Tempo que trabalha (ou trabalhou) nessa profissão:
23. Se dona de casa, sempre ficou em casa com os filhos? _____
24. Qual o nível de instrução de sua avó paterna?
25. Qual a profissão de seu **avô materno**?
26. Tempo que trabalha (ou trabalhou) nessa profissão:
27. Qual o nível de instrução de seu avô materno?
28. Qual a profissão de sua **avó materna**?
29. Tempo que trabalha (ou trabalhou) nessa profissão:
30. Se dona de casa, sempre ficou em casa com os filhos? _____

Sobre hábitos culturais

1. Entre as atividades abaixo, assinale aquelas que você pratica em seu tempo livre:

Atividades	Freqüentemente	Regularmente	Raramente	Nunca
cinema				
teatro				
viagens				
leitura				
parques				
televisão				
compras				
restaurantes/bares				

concertos				
museus/exposição				
shopping center				
esporte				
organizações sociais				
igreja				
cuidar da casa				
shows musicais				
ouvir música				
descansar				

2. Você lê: () muito () pouco () regularmente () não lê
3. Você costuma comprar livros? () muito () pouco () regularmente () não compra
4. Qual foi o último livro que você leu?
5. Há quanto tempo você leu seu último livro?
6. Você costuma ler revistas? () muito () pouco () regularmente () não lê
7. Qual (is) revistas você costuma ler?
8. Você costuma ler jornais? () muito () pouco () regularmente () não lê
9. Qual (is) jornais você costuma ler?
10. Você fala, entende, escreve outra língua? () sim () não
Em caso afirmativo, qual? _____ Como aprendeu? _____
11. Você já saiu do país? () sim () não Em caso positivo, qual foi a finalidade da viagem? () trabalho () estudo () lazer () outros – neste caso, por favor especifique _____
12. Você vai ao cinema: () muito () pouco () regularmente () não vai
13. Qual foi o último filme que você assistiu no cinema?
14. Há quanto tempo você foi ao cinema pela última vez?
15. Você costuma ir ao cinema sozinho (a)? () sim () não
16. Você vai ao teatro: () muito () pouco () regularmente () não vai
17. Qual foi a última peça de teatro que você assistiu?
18. Há quanto tempo você foi ao teatro pela última vez?
19. Você costuma ir ao teatro sozinho (a)? () sim () não
16. Você vai a shows musicais: () muito () pouco () regularmente () não vai
17. Qual foi o último show que você assistiu?
18. Há quanto tempo você foi a um show pela última vez?
19. Você costuma ir a shows sozinho (a)? () sim () não
20. Você pratica algum esporte? () muito () pouco () regularmente () não pratica
Em caso afirmativo, qual esporte você pratica?
Onde você pratica? () em casa () na academia () no clube () ao ar livre
21. Você costuma comprar cds? () muito () pouco () regularmente () não compra
22. Qual foi o último cd que você comprou?
23. Há quanto tempo você o comprou?
24. Qual o tipo de música que você mais gosta?
25. Quais são seus cantores (as) ou grupos preferidos?
26. Você baixa música pela Internet? () sim () não
27. Você ouve rádio? () sim () não
28. Qual a estação de rádio que você mais escuta?
29. Você assiste televisão? () muito () pouco () regularmente () não assiste

30. Entre os programas de televisão qual você prefere assistir?
() jornais () novelas () filmes () seriados () documentários () esportes
() debates () variedades () outros – neste caso, por favor especifique

31. Você costuma discutir política com os amigos e familiares? () muito () pouco ()
regularmente () não discute

32. Você lembra em quem votou nas últimas eleições para deputado estadual, deputado
federal e vereador? () sim () não

33. Você está satisfeito (a) com o tipo e estilo de vida que tem atualmente? () sim ()
não Por que? _____

34. O que você gostaria de deixar de fazer ou fazer menos? _____

35. O que você gostaria de fazer mais? _____

Sobre museus

1. Você costuma frequentar museus?

() muito () pouco () regularmente () não frequenta

2. Com que frequência você visitou museus no ano de 2007?

() de 1 a 2 vezes () de 3 a 4 vezes () mais de 5 vezes

3. Qual foi o último museu que você visitou? _____

4. Quando ocorreu essa visita? () até uma semana atrás () até um mês atrás () há mais
de um mês () há mais de três meses

5. Você leva seus filhos a museus?

() muito () pouco () regularmente () não leva

6. Com que frequência você levou seus filhos a museus no ano de 2007?

() nenhuma vez. Neste caso, por favor, responda a questão 7 () de 1 a 2 vezes () de
3 a 4 vezes () mais de 5 vezes

7. Por que você não os levou a museus em 2007?

() acha que eles não iriam gostar/ se interessar () pelas dificuldades práticas
(transporte, preço do ingresso) () você acha que eles não iriam entender a exposição ()
() você não teve tempo () outras razões – neste caso, por favor, especifique

8. Você leva seus alunos a museus?

() muito () pouco () regularmente () não frequenta

9. Com que frequência você levou seus alunos a museus no ano de 2007?

() de 1 a 2 vezes () de 3 a 4 vezes () mais de 5 vezes

10. O que você acha que pode dificultar uma visita dos seus alunos a um museu?

() a falta de interesse dos alunos () as dificuldades práticas (transporte, preço do
ingresso) () a dificuldade de compreensão dos alunos () a falta de tempo () a
dificuldade de relacionar o museu com o conteúdo dado em sala de aula () as
dificuldades impostas pela escola (direção, coordenação) () as dificuldades impostas
pelos pais dos alunos () outras razões – neste caso, por favor, especifique

11. Qual a principal razão de ter trazido seus alunos ao Museu Lasar Segall em 2007?

() a participação da escola no Projeto Traços e Passos () a possibilidade deles
conhecerem um lugar novo () a relação com o conteúdo dado em sala de aula ()
lazer cultural () outras razões – neste caso, por favor, especifique

12. Você já conhecia o Museu Lasar Segall antes da visita com seus alunos?

() sim. Neste caso, por favor, responda as questões 13, 14 e 15

() não. Neste caso, por favor, responda a questão 16

13. Com que finalidade você já havia visitado o Museu Lasar Segall?
() para conhecer a exposição () para ir ao cinema () para frequentar cursos de arte () para frequentar cursos para professores () para fazer a entrevista com o educador () para trazer seus filhos ou amigos () outras razões – neste caso, por favor, especifique

14. Você se lembra quando visitou o Museu Lasar Segall pela primeira vez?
() até um mês atrás () até um ano atrás () há mais de um ano () há mais de três anos () há mais de cinco anos

15. Quantas vezes você já visitou o Museu Lasar Segall? () de 1 a 2 vezes () de 3 a 4 vezes () mais de 5 vezes

16. Por que você nunca havia visitado o Museu Lasar Segall? () a temática do Museu não lhe interessava () você não conhecia este museu () o Museu é muito longe da sua casa () outras razões – neste caso, por favor, especifique

17. Você se lembra quando visitou um museu pela primeira vez? () sim () não

Em caso positivo, quando foi? _____

Em caso positivo, com quem você estava? _____

Em caso positivo, qual foi o museu visitado? _____

18. Você se lembra quando visitou um museu de arte pela primeira vez? () sim () não

Em caso positivo, quando foi? _____

Em caso positivo, com quem você estava? _____

Em caso positivo, qual foi o museu visitado? _____

19. De que maneira você prefere visitar museus? () sozinho (a) () com amigos () com familiares () com um guia () de outra maneira – neste caso, por favor, especifique _____

Por que? _____

20. Você acha que a visita ao museu é facilitada pelas etiquetas e textos de paredes? () sim () não

21. Você acha que a visita ao museu é facilitada pelos guias/monitores () sim () não

22. Você solicita visita monitorada quando há essa possibilidade? () sim () não

Por que? _____

23. Você desenvolve alguma atividade artística? () sim () não

Em caso afirmativo, qual (is)? _____

24. Quais são seus pintores favoritos? _____

Anexo II - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1. A casa e a família

- Conte a história da sua família (onde seus pais se conheceram, há quanto tempo são casados, no que trabalharam, quantos irmãos você tem, lembrança que tem sobre seus avós maternos e/ou paternos);
- Conte sobre a casa em que você passou a maior parte de sua infância (cômodos, mobiliário, localização, vizinhança, quem morava com você etc);
- Conte sobre a rotina doméstica em sua infância (tarefas destinadas a cada morador, horários para comer e/ou dormir, comemorações de datas especiais, brincadeiras etc).

2. Relações gerais com os pais e irmãos

- Conte como era sua relação com sua família (com seus pais, irmãos, a questão do diálogo e do afeto, disciplina e repreensões etc).

3. Atividades durante a infância

- Conte sobre suas atividades durante a infância e as atividades comuns em sua família neste período (atividades religiosas, políticas, esportivas, culturais, aniversários, passeios, festas, brincadeiras, leituras, visitas que vocês faziam e recebiam etc).

4. Escola

- Conte como foi sua escolarização (escolas que frequentou, como elas eram, o que você considera que houve de significativo em cada uma delas, o que você fazia concomitantemente ao período escolar etc);
- Você gostou de suas escolas? E de seus professores?

5. Trabalho

- Conte sobre sua trajetória profissional (quando começou a trabalhar, onde, quais atividades exerceu até chegar à função docente etc).
- Conte sobre sua experiência docente atual (expectativas e frustrações, dificuldades, relações com a escola e sua comunidade, grau de satisfação, planos para o futuro etc.)

6. Filhos

- Comente sobre seus filhos (quantos são, sexo, idade, o que e onde estudam ou estudaram, o que fazem atualmente, se moram junto com você, se costumam passear, etc.)
- Como você pensou a educação familiar e escolar “ideal” de seus filhos.

7. Relação com arte e museus

- Conte como foi sua relação com as artes em geral desde a infância (havia estímulo por parte da família ou da escola?);

- Conte como é a sua relação com as artes em geral hoje (o que mais te interessa, quais espaços culturais costuma freqüentar, se lê ou compra livros especializados etc);
- Conte sobre sua relação atual com os museus de arte (é freqüentador assíduo de museus, prefere museus com exposições temporárias ou com acervo permanente, como escolhe o que vai visitar, acha que os museus estimulam a visitação do público etc);
- Em sua opinião, quais são as condições mais favoráveis para a observação das obras de arte dentro de um museu? (prefere observá-las sozinho ou acompanhado, acha o silêncio importante, presta atenção a questões como etiquetas, textos de parede, iluminação, cores das salas etc).

8. Sobre a visita ao Museu Lasar Segall

- Comente como você conheceu o Museu Lasar Segall e sobre os motivos que o levaram a optar por uma visita monitorada;
- Comente sobre as turmas que você trouxe ao Museu (quantas foram, de quais séries, comportamento durante a visita, preparação anterior dos alunos, opinião dos alunos quanto à visita etc);
- Comente sobre a estrutura da visita (sobre a duração, qualidade das informações dadas pelos educadores, etapas, aproveitamento dos alunos etc);
- Comente sobre os aspectos práticos no agendamento da visita (dificuldades e facilidades);
- Comente suas impressões acerca do museu de arte como espaço educativo (importância, vantagens e desvantagens em relação a sala de aula, condições ideais para que a visita seja proveitosa etc).

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)