

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Regina Pinheiro Penteadó Teixeira**

**O MAM visto pelos professores – marcas de distinção**

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

**SÃO PAULO  
2010**

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**Regina Pinheiro Penteado Teixeira**

**O MAM visto pelos professores – marcas de distinção**

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

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora da  
Universidade Católica de São Paulo, como  
exigência parcial para a obtenção do título de  
MESTRE em Educação no Programa de Estudos  
Pós-Graduados em Educação: História, Política,  
Sociedade pela Pontifícia, sob orientação da Prof<sup>a</sup>.  
Doutora Leda Maria de Oliveira Rodrigues.**

**SÃO PAULO  
2010**

## ERRATA

### Sumário

No subparágrafo 3.3. - onde se lê - Museu de Arte de São Paulo - deve-se ler - Museu de Arte Moderna de São Paulo.

### Lista de Quadros

No Quadro 6 - onde se lê - Casa de Cultura - deve-se ler - Casas de Cultura.

No Quadro 9 - onde se lê - Cinco exposições apresentadas do MAM - deve-se ler - Cinco exposições apresentadas no MAM.

### Introdução

Na página 18 - onde se lê - “como uma disposição mental individual; [...], como as artes;” - deve-se ler - “como uma disposição mental individual; [...]; como as artes;”.

Na página 23 - onde se lê - [...] (conservadores e curadores), até mesmo [...] - deve-se ler - [...] (conservadores e curadores), podem hoje ser minimizadas, até mesmo [...].

### Capítulo I

Na página 40 – onde se lê “Ciccillo” – deve-se ler - Francisco Matarazzo Sobrinho, mais conhecido como “Ciccillo”.

Na página 47 - deve-se ler - Fundação para o Desenvolvimento da Educação - antes da sigla - FDE.

Na página 48 - deve-se ler - Secretaria Estadual da Educação - antes da sigla - SEE.

Na página 49 - deve-se ler - Secretaria Municipal da Educação - antes da sigla - SME.

### Capítulo 2

Na página 75 - onde se lê - (Anexo 5) - deve-se ler - (Anexo 1).

### Capítulo 3

Na Tabela 2, na página 80 - onde se lê - TOTAL 406 - deve-se ler - TOTAL 335.

Na página 98 – onde se lê - real desigualdade de impõe - deve-se ler - real desigualdade se impõe.

Na página 103 - onde se lê - professor do ensino fundamental I da rede particular - deve-se acrescentar - e professor do ensino fundamental II da rede particular.

Nos Quadros (5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21), respectivamente nas páginas 82, 83, 104, 105, 106, 107, 124, 124, 125, 126, 127, 129, 130 e 131 - onde se lê – IDHM – deve-se ler – posição no IDHM.

Nos Quadros 10, 11, 12 e 13, respectivamente nas páginas, 104, 105, 106 e 107 - onde se lê - “precisa” - deve-se ler - “precisa pontual” e onde se lê - “elogiosa pontual” – deve-se ler - “elogiosa esclarecedora”.

Na página 108 - onde se lê - (Tabela 12) - deve-se ler - (Quadro 12).

Na página 108 - onde se lê - (Tabela 11) - deve-se ler - (Quadro 11).

Nas tabelas (8, 9, 10 e 11), nas páginas 115, 116, 117 e 118 - onde se lê – IDHM – deve-se ler – posição no IDHM.

Na página 116 na Tabela 9 - onde se lê - ensino fundamental I - deve-se ler - ensino fundamental II.

Na tabela 10 e 11, respectivamente nas páginas 117 e 118 – como se trata de transcrição literal das respostas dos professores deve-se incluir aspas (“) antes dos dados apresentados na coluna - Quais conteúdos?

**Banca Examinadora**

---

---

---

TEIXEIRA, Regina Pinheiro Penteadó. 2010. *O MAM visto pelos professores – marcas de distinção*. Dissertação de Mestrado. Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

## RESUMO

O tema desse trabalho, a relação entre o museu e a escola, emerge da constatação de que o museu oferece educação e que a escola absorve tal oferta. O problema de pesquisa proposto decorre dos questionamentos do sociólogo Pierre Bourdieu a respeito da relação entre o capital cultural, o fator geográfico e o acesso aos bens culturais. São sujeitos desta pesquisa os professores do ensino fundamental da rede pública e privada do município de São Paulo que aderiram ao *Programa de Visitação às Exposições* do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), no ano de 2009. Investigamos como a posição social ocupada pelo professor na hierarquia docente e a localização geográfica da escola refletem na adesão deste profissional a tal programa. Uma segunda questão incide na apreensão do julgamento que o docente faz da visita ao museu de arte com o seu grupo. O objetivo deste estudo é apreender se o julgamento do professor sobre a visita espelha sua posição social. Para atingir tal objetivo foram analisadas cem (100) respostas dos professores no “*Relatório de impressões de visitas - professor*”, instrumento usado pelo Setor Educativo do MAM. A hipótese de pesquisa com a qual trabalhamos é a de que o julgamento do professor sobre a visita ao museu é consonante com a posição hierárquica que ocupa no grupo, fruto do seu trânsito na cultura culta, do seu capital cultural e das condições de trabalho docente. Para proceder à análise dos dados, nos apoiamos principalmente na noção de capital cultural cunhada por Pierre Bourdieu. Para aferir a qualidade de vida distrital foi empregado o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de São Paulo (IDH-M). Os resultados encontrados apontam para disparidades hierárquicas de distribuição geográfica das escolas públicas e particulares. O conteúdo da opinião do professor sobre a visita ao museu de arte revelou traços de distinção hierárquica docente entre as redes de ensino e, em menor frequência, entre os níveis de ensino no qual o professor atua.

**Palavras-chave:** relação museu e escola, hierarquia docente, professor do ensino fundamental, Programa de Visitação às Exposições, Museu de Arte Moderna de São Paulo.

## ABSTRACT

The theme of this work, the relationship between the museum and the school, emerges from the fact that the museum offers education and the school absorbs such an offer. The problem of the proposed research branches from the sociologist Pierre Bourdieu's investigations on the relationships among the cultural capital, the geographical location and the access to cultural objects. The research's subjects are elementary school teachers from public and private schools in São Paulo county, who joined the *Programa de Visitação às Exposições* of the Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM) in 2009. We investigated how the teacher's social position in the teaching hierarchy and the location of the school reflect the professional's attendance to such visitation program. A second question concerns the assessment of the teacher's opinions about the visitation with his students. The aim of this study is to query if the teacher's opinions about the visitation to the museum reflect his social position. To achieve such a goal one hundred (100) teacher's responses to an assessment form used by the MAM's Setor Educacional - "*Relatório de impressões de visitas - professor*"-, were analyzed. The research hypothesis is that the teacher's opinions about the visitation to the museum is in line with the hierarchical position he occupies within his group, position which is the overall result of his movability within the cultured culture, his cultural capital and his working conditions. For data analysis we rely mainly on the notion of cultural capital coined by Pierre Bourdieu. To assess the quality of life, the county's Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de São Paulo (IDH-M) was used. The results point to teacher's hierarchical differences in the geographical distribution between public and private schools. The teacher's opinions about the visitation to the art museum revealed traces of teacher's hierarchical distinction between public and private school systems, and less frequently between the levels of education in which the teacher works.

**Key-words:** school-museum relation, teacher's hierarchy, elementary school teachers, Programa de Visitação às Exposições, Museu de Arte Moderna de São Paulo.

*“Sou pois um narciso? Nem por isso: preocupado demais em seduzir, esqueço a mim mesmo.  
[...] Felizmente, os aplausos não faltam: escutem eles minha tagarelice ou a Arte da Fuga, os adultos esboçam o mesmo sorriso de degustação maliciosa e de conivência; isso mostra o que sou no fundo: um bem cultural. A cultura me impregna e eu a devolvo à família por radiação, como lagos, à noite, devolvem o calor do dia.”*

Jean-Paul Sartre

*Dedico*

*Aos meus pais, Paulo (in memoriam) e Maria Lizalda, pelo tipo de educação a mim concedida e liberdade a mim outorgada.*

## **AGRADECIMENTOS**

Inicialmente gostaria de agradecer à Pontifícia Universidade Católica pela concessão da bolsa de estudos que possibilitou esta pesquisa.

Um agradecimento especial à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Leda Maria de Oliveira Rodrigues, pela confiança, apoio, disposição e competência.

Minha gratidão aos professores Doutores do Programa Educação: História, Política, Sociedade pelas leituras propostas e discussões: Bruno Bontempi Júnior, Carlos Antonio Giovanazzo Junior, José Geraldo Silveira Bueno, Leda Maria de Oliveira Rodrigues, Luciana Maria Giovanni, Maria Rita de Almeida Toledo e Odair Sass. Fui modificada um pouquinho por cada um deles.

Sou especialmente grata à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Rita de Almeida Toledo pelas orientações no início do projeto de pesquisa; à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Paula Perin Vicentini e ao Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno, pelas preciosas contribuições no Exame de Qualificação e pelas idéias criativas que sugeriram ao trabalho.

À secretária do EHPS, Elisabete Adania, pelo carinho e competência demonstrados ao atender minhas solicitações.

À equipe do Museu de Arte Moderna de São Paulo, em especial: Léia Carmem Cassoni, Daina Leyton, Maria Rossi Samora, Patrícia Naomi, Patricia Naka e a Luciana Pasqualucci (ex) coordenadora, pelas informações - pessoais e de arquivo - sobre a dimensão educativa do museu.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina da Cunha Pereira, pela amizade, pela leitura do texto e pelas valiosas sugestões e correções.

Aos amigos que agreguei durante o Mestrado e que me mostraram ser o campo acadêmico um espaço de trocas e de união. Em especial à Beatriz, Élio, Lilian, Juliana, e Ricardo.

Aos amigos da Deric que se mostram atentos e cobriram as minhas possíveis faltas.

No decorrer desses anos a presença e apoio dos familiares foram fundamentais, destaco as de Luiz Fernando e Pedro pelo apoio e momentos de descontração.

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	16
<b>Capítulo 1 - A relação do Museu de Arte Moderna de São Paulo com o público escolar: professor e aluno</b> .....	38
1.1. Caracterização do Museu de Arte Moderna de São Paulo .....	38
1.2. Um Museu itinerante .....	39
1.3. Um novo impulso: processo de retomada das atividades do Museu .....	43
1.4. Implantação do Setor Educativo em museus .....	44
1.5. Parcerias entre o poder público, o museu e a escola .....	46
1.6. O Setor Educativo atual .....	54
1.7. O Programa de Visitação às Exposições .....	56
1.8. A escola procura o museu e o museu procura a escola .....	59
<b>Capítulo 2 - Procedimentos de Pesquisa</b> .....	61
2.1. Sujeitos da pesquisa .....	62
2.2. Apresentação dos instrumentos de pesquisa .....	64
2.3. Dados sobre a coleta .....	66
2.4. Objetivos, tratamento dos dados e tipo de análise proposta .....	68
<b>Capítulo 3 - O escolar no museu: a diversidade em suas trajetórias e as marcas de familiaridade e distanciamento</b> .....	76
3.1. Caracterização do município de São Paulo .....	76
3.2. Hierarquia social na educação – remuneração salarial .....	87
3.3. Hierarquia espacial - localização das escolas que visitaram cinco exposições do Museu de Arte de São Paulo no ano de 2009 .....	91
3.4. Hierarquia docente – a opinião do professor acerca da visita ao museu de arte .....	103
3.5. Hierarquia docente – familiarização do professor com o museu de arte via o conteúdo expositivo trabalhado na escola antes da visita .....	114
3.6. Aprendizagem passível de ser desenvolvida no espaço museológico .....	122
<b>Considerações finais</b> .....	138
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	144
<b>Anexos</b>	
<b>Anexo 1 - Relatório de impressões de visita MAM – professor</b> .....	152

<b>Anexo 2</b> - Cenário do museu .....	153
<b>Anexo 3</b> - Sinopse das exposições de conteúdos para ser desenvolvido na escola – MAM 2009 .....	154
<b>Anexo 4</b> - <i>Programa São Paulo é uma Escola – 2009</i> .....	157
<b>Anexo 5</b> - Programa Cultura é Currículo – Lugares de Aprender: a Escola Sai da Escola .....	158
<b>Anexo 6</b> – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM dos distritos de São Paulo – 2000 .....	159

## LISTA DE ABREVIATURAS

**Capes** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
**CECA-Brasil** - Comitê de Educação e Ação Cultural  
**Cenp** - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas  
**CEB** - Câmara de Educação Básica  
**CNE** - Conselho Nacional de Educação  
**DRE** - Diretoria Regional de Ensino  
**EMEF** - Escola Municipal de Ensino Fundamental  
**E.E.** - Escola Estadual  
**EFI** - Ensino Fundamental I  
**EFII** – Ensino Fundamental II  
**ICOM** (sigla em inglês) - Conselho Internacional dos Museus  
**IDH** - Índice de Desenvolvimento Humano  
**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases  
**MAM** - Museu de Arte Moderna de São Paulo  
**MASP** - Museu de Arte de São Paulo  
**MAC** - Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo  
**MEC** - Ministério da Educação  
**MinC** – Ministério da Cultura  
**FDE** - Fundação para o Desenvolvimento da Educação  
**PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais  
**PIB** - Produto Interno Bruto  
**PUC/SP** - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
**SEE** - Secretaria Estadual de Educação  
**SEF** - Secretaria de Educação Fundamental  
**Sinpro** – Sindicato dos Professores de São Paulo  
**SME** - Secretaria Municipal de Educação  
**Unesco**- Organização das Nações Unidas para a Educação  
**USP** - Universidade de São Paulo

## LISTA DE FIGURAS

<b>Gráfico 1</b> - Número de museus mapeados por Região – 2006 .....	31
<b>Figura 1</b> - Mapa da localização e do número de museus por Unidade de Federação - Brasil 2006 .....	31
<b>Figura 2</b> - Mapa: Subprefeituras e Distritos Município de São Paulo – 2004 .....	78
<b>Figura 3</b> - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM: Distritos do Município de São Paulo – 2000 .....	79
<b>Figura 4</b> - Equipamentos culturais, segundo função Conhecimento – 2006 .....	81
<b>Figura 5</b> - Mapa da distribuição geográfica das escolas particulares nas quais trabalham os sujeitos desta pesquisa - destaque para o distrito de Moema .....	94
<b>Figura 6</b> - Mapa da distribuição geográfica das escolas públicas nas quais trabalham os sujeitos desta pesquisa - destaque para o distrito de Moema. ....	95

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Público visitante do Museu de Arte Moderna de São Paulo por exposição e escolaridade: Ensino Fundamental – 2009 .....	58
<b>Tabela 2</b> - Equipamentos Culturais por tipo no Município de São Paulo - 2006 .....	80
<b>Tabela 3</b> – Distribuição dos equipamentos culturais de difusão das Artes Plásticas – 2009 .....	84
<b>Tabela 4</b> – Distribuição geográficas das escolas particulares e publicas do ensino fundamental - 2009 .....	93
<b>Tabela 5</b> - Indicadores utilizados no IDHM - Educação – 2000 Localização das escolas públicas - Distritos de São Paulo - 2009 .....	96
<b>Tabela 6</b> - Indicadores utilizados no IDHM - Educação – 2000 Localização das escolas particulares - Distritos de São Paulo - 2009 .....	96
<b>Tabela 7</b> - População total de sete Distritos de São Paulo –IDH-M 2000 .....	97
<b>Tabela 8</b> - Resposta do professor da rede pública do ensino fundamental I: “Você trabalhou algum conteúdo referente a esta exposição com os alunos? Qual?” .....	115
<b>Tabela 9</b> - Resposta do professor da rede pública do ensino fundamental II: “Você trabalhou algum conteúdo referente a esta exposição com os alunos? Qual?” .....	116
<b>Tabela 10</b> - Resposta do professor da rede privada do ensino fundamental I: “Você trabalhou algum conteúdo referente a esta exposição com os alunos? Qual?” .....	117
<b>Tabela 11</b> - Resposta do professor da rede privada do ensino fundamental II: “Você trabalhou algum conteúdo referente a esta exposição com os alunos? Qual?” .....	118

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Ensino Fundamental de nove anos – 2010 .....	64
<b>Quadro 2</b> - Opiniões dos professores da visita do seu grupo ao museu de arte, incluídas em categorias .....	71
<b>Quadro 3</b> - Opiniões dos professores quanto à contribuição da visita ao museu de arte para o seu processo educativo, incluídas em categorias .....	74
<b>Quadro 4</b> - Opiniões dos professores acerca da contribuição da visita ao museu de arte para o processo educativo do seu grupo, incluídas em categorias .....	74
<b>Quadro 5</b> - Relação dos Centros Culturais, Casas de Cultura e Museus de difusão das Artes Plásticas mantidos pelo Governo Estadual .....	82
<b>Quadro 6</b> – Relação dos Centros Culturais, Casa de Cultura e Museus de difusão das Artes Plásticas mantidos pelo Governo Municipal .....	83
<b>Quadro 7</b> – Relação dos Centros Culturais, Casas de Cultura e Museus de difusão das Artes Plásticas mantidos pelo Governo Federal .....	83
<b>Quadro 8</b> – Relação dos Centros Culturais, Casas de Cultura e Museus de difusão das Artes Plásticas mantidos pela iniciativa privada .....	83
<b>Quadro 9</b> – Cinco exposições apresentadas do MAM e visitadas pelos escolares em 2009 .....	101
<b>Quadro 10</b> – Localização espacial da opinião do professor do ensino fundamental I da rede pública sobre a visita ao museu de arte .....	104
<b>Quadro 11</b> – Localização espacial da opinião do professor do ensino fundamental II da rede pública sobre a visita ao museu de arte .....	105
<b>Quadro 12</b> – Localização espacial da opinião do professor do EF I da rede particular sobre a visita ao museu de arte .....	106
<b>Quadro 13</b> – Localização espacial da opinião do professor do EF II da rede particular sobre a visita ao museu de arte .....	107
<b>Quadro 14</b> – Marca gráfica da expressão da contribuição da visita para o processo educativo do aluno e do professor do ensino fundamental I da rede pública, incluída em categorias .....	124

<b>Quadro 15</b> – Marca gráfica da expressão da contribuição da visita para o processo educativo do aluno e do professor do ensino fundamental II da rede pública, incluída em categorias .....	124
<b>Quadro 16</b> – Marca gráfica da expressão da contribuição da visita para o processo educativo do aluno e do professor do ensino fundamental I da rede privada, incluída em categorias .....	125
<b>Quadro 17</b> – Marca gráfica da expressão da contribuição da visita para o processo educativo do aluno e do professor do ensino fundamental II da rede privada, incluída em categorias .....	126
<b>Quadro 18</b> – “Categoria conhecimento em arte”: expressões da contribuição da visita para o processo educativo do aluno e do professor da escola pública .....	127
<b>Quadro 19</b> – “Categoria conhecimento em arte”: expressões da contribuição da visita para o processo educativo do aluno e do professor da escola particular .....	129
<b>Quadro 20</b> – Categoria “relativo à escola”: conteúdos das respostas dos professores da escola pública .....	130
<b>Quadro 21</b> – Categoria “relativo à escola”: conteúdos das respostas dos professores da escola particular .....	131

## I. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca localizar ações educativas não formais, desenvolvidas no museu de arte, que promovam acesso aos bens culturais para o público escolar – professor e aluno. O objetivo dessa pesquisa é desvendar a maneira como os professores do Ensino Fundamental das escolas públicas e particulares do município de São Paulo julgam a atividade educativa mais comumente oferecida pelos museus de arte, a saber, a visita orientada às exposições.

Uma vez que constatamos que o museu de arte oferece educação e que a escola absorve tal oferta, elegemos como tema de pesquisa a relação entre estas duas instituições. A articulação aqui proposta entre o museu e a escola, que resulta no binômio museu/escola, decorre do fato de ser o primeiro o nosso campo empírico. É a partir das ações educativas oportunizadas pelo Museu de Arte Moderna de São Paulo - MAM - que nos aproximamos da escola, mais especificamente do professor que, por iniciativa própria ou resultante da política educacional da rede educacional na qual está agregado, adere ao *Programa de Visitação às Exposições* com seu grupo de alunos.

Na função de professora de adolescentes surdos busquei aproximar os estudantes dos equipamentos culturais do município de São Paulo. Diante da dificuldade de agendar algumas visitas deste grupo aos museus, via seu Setor Educativo que, entre outros serviços, oferece a mediação entre as obras da exposição e os alunos, constatei que esse serviço é bastante requisitado pelas escolas. De forma empírica, verifiquei que, para meus alunos, o primeiro acesso ao museu se deu via escola. A experiência despertou o desejo de retorno com amigos ou familiares, o que de fato alguns concretizaram. Atuando no programa educativo no Museu de Arte Moderna de São Paulo voltado ao público especial, deparei-me com a constante presença de escolares neste local. Presenciei o deslocamento desse público em direção ao Museu Afro Brasil, ao Pavilhão da Bienal, à Oca, ao anexo do Museu de Arte Contemporânea, e ao Planetário, todos eles alojados no Parque do Ibirapuera. Tais constatações impulsionaram-me a refletir sobre a relação cultura legítima (artes plásticas) e cultura escolar.

Entendemos que a compreensão da arte como conhecimento possibilita situá-la como um fenômeno da cultura humana, e que, portanto, ela cumpre funções que variam em tempo (período histórico) e espaço (grupo social). Seu conhecimento envolve o mesmo rigor intelectual/crítico esperados das ciências exatas, biológicas e humanas. Sua apreciação é fruto de aprendizagem e socialização.

Discutir a relação entre educação escolar e educação em museu nos leva a procurar fronteiras, semelhanças e diferenças entre elas. Encontramos uma gênese comum entre ambas – a emergência do Estado Moderno - em curso a partir do século XVI. Para atender aos nossos propósitos, tomamos como marco a Revolução Francesa (1789), mais precisamente a fundação dos museus nacionais abertos à visitação para o público em geral, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), a consolidação dos Estados nacionais, a afirmação da educação enquanto direito do cidadão e dever do Estado e a criação dos sistemas nacionais de ensino no final do século XIX.

Historicamente, a distinção entre educação escolar e não escolar só é possível a partir da constituição da escola moderna. O Estado é a principal forma política da modernidade e na sua formação emerge a relação Estado-nação. Como refere Terry Eagleton (2003, p.16), “para que o Estado floresça, precisa inculcar em seus cidadãos os tipos adequados de disposição espiritual [cultural]”. A idéia de nação pressupõe uma unidade cultural, algo que transcende o interesse individual do sujeito. O processo de civilizar, moldar e educar visa aproximar o homem dos princípios da Nação.

Neste sentido, setores tidos como fundamentais para a formação da Nação e de uma nova ordem social passam a ser responsabilidade do Estado, dentre eles a educação. Na ótica de Rui Canário (2005, p.63), “o nascimento moderno dos sistemas escolares nacionais ocorre no processo de transição das sociedades do Antigo Regime para as modernas sociedades industriais, fundadas no capitalismo liberal e num sistema de Estados-nação”, que marcou o final do século XVIII. O projeto de construir uma nova ordem social, tendo como pilares a razão e a ciência, em oposição ao pensamento religioso, constitui o traço fundamental da modernidade.

Cabe também mencionar que a sociedade moderna, baseada na produção industrial, implicou na demarcação precisa do tempo do ser humano: na vida cotidiana, no trabalho na fábrica, no lazer e na escola.

Com a generalização da educação gratuita e obrigatória no decorrer do século XIX, exerceu-se a ação unificadora do Estado na questão da transmissão de uma cultura única, em torno de uma língua única – artifício fundamental na construção do Estado-nação. A forma escolar fundada na sociedade moderna serve como um dos dispositivos de controle social – dos corpos, dos saberes. Ela classifica, reproduz, civiliza, confere valores e identidades. A configuração escolar implica novas formas de relações sociais e relações com o saber, pressupõe uma cultura escolar.

Designamos por cultura escolar o conjunto de normas que definem o conhecimento a ser ensinado, as condutas a serem inculcadas e as práticas de transmissão desse conhecimento, bem como da incorporação desse comportamento. As normas e práticas escolares variam historicamente (Julia, 2001).

Seu caráter formal emerge de um conjunto de estratégias para formalizar a seleção e a exclusão de pessoas diante da necessidade de profissionalização configurado a partir da revolução industrial e do processo de urbanização, ocorridos no século XVIII. Elie Ghanem (2008, p. 60), acrescenta que “a educação escolar foi ajustada a esses requisitos para promover o conhecimento necessário para diferentes tipos de ocupações que demandavam saberes tipicamente escolares”.

De origem grega, o vocábulo escola, *skholê*, segundo Raymond Williams (2008), apresenta diferentes noções. Escola “passou do sentido de ‘lazer’ para o de ‘emprego do lazer no debate’”, ela alcança o sentido institucional - “instituição em que há um mestre e alunos cujas obras podem ser identificadas”, acepção esta que descreve tendências de movimentos artísticos, geralmente identificadas pelo nome do mestre ou do local no qual floresce uma tendência artística (Williams, 2008, p. 63). Finalmente, designa um grupo de professores localizado em um determinado espaço em contato direto com os alunos. É nesse último sentido que o termo escola é empregado neste trabalho.

Terry Eagleton<sup>1</sup> (2003, p.56), ao discutir a evolução do conceito de cultura, apresenta quatro significados distintos do termo cultura na modernidade, a saber, “como uma disposição mental individual; como o estado de desenvolvimento intelectual de toda uma sociedade, como as artes; e como o modo total de vida de um grupo de pessoas”. Nas palavras de Williams (2008, p.10),

Começando como nome de um *processo* – cultura (cultivo) de vegetais ou (criação e reprodução) de animais e, por extensão, cultura (cultivo ativo) da mente humana – ele se tornou, em fins do século XVIII, particularmente no alemão e no inglês um nome para a *configuração ou generalização* do “espírito” que informava o “modo de vida global” de determinado povo.

Diferentes derivações da palavra cultura redundam historicamente das relações políticas, econômicas e sociais de uma sociedade. Cultura ora é sinônimo de agricultura (natureza), ora de arte e erudição (Cultura, alta-cultura). A noção de cultura apresenta uma dimensão normativa e ganha o sentido de hierarquia (cultura como “civilização”) ou também apresenta uma dimensão descritiva, cultura como sabedoria - ‘trabalho intelectual do

---

<sup>1</sup>As idéias de cultura apresentadas por Terry Eagleton foram extraídas da obra de Raymond Williams, *Cultura e Sociedade: 1780-1950*, publicada em 1958.

homem'(culto). Um outro sentido para a palavra cultura, ao longo dos séculos XVIII e XIX, está relacionado com as artes. Cultura como criação artística define uma qualidade de vida sofisticada. No sentido intelectual (Ciência, Filosofia, Erudição) e criativo (Música, Pintura, Literatura) delimita, regula valores e hierarquiza. O homem “culto” é aquele que tem conhecimento das artes. A dualidade, presente na sociedade capitalista industrial se revela na possibilidade de inclusão e exclusão de indivíduos e grupos: o burguês, o artista e o trabalhador (Eagleton, 2003).

A palavra museu, um dos santuários da cultura legítima, é uma derivação do grego *museion* e significa, de acordo com Rojas (1979), “templos de musas”, em referência ao templo de Atenas, dedicado às musas. Ao traçar a origem dessas instituições, Bohan (1979, p.10) retorna à Antiguidade Clássica, aos tesouros eclesiásticos acumulados pela Igreja na Idade Média, época em que esta “era local de estudo e de conservação dos conhecimentos humanos”, aos tesouros reais, considerados que eram os palácios, como os centros das relações internacionais e símbolo vivo do poderio econômico, e, finalmente, aos tesouros da grande burguesia e da elite ilustrada, os chamados “gabinetes de curiosidade”, grupos esses que, do final do século XVIII ao século XIX, “possuíam o privilégio de transmitir os conhecimentos e a cultura”. No entanto, tais coleções primavam pela quantidade de objetos e não pela forma como estavam dispostos. Assim como a posse dos objetos, sua apreciação restringia-se àqueles que mantinham relações de proximidade com os donos das coleções.

O museu carrega consigo a intenção de transmitir e validar a cultura acumulada por meio da coleta, agregação, conservação e difusão de obras e objetos representativos da história da humanidade. A partir do final do século XVIII, a função social passa a ser discutida. Museus públicos são fundados, sendo estes abertos para o visitante em geral. “Nesse período de definição de fronteiras e de conquista e soberania dos Estados [...], o museu foi usado para despertar ou enraizar a consciência nacional” (Suano, 1986, p.45). O museu nacional francês *Louvre*, aberto em 1793, foi o primeiro a criar o serviço permanente de educação, em 1880.

No início do século XX, incorporadas novas perspectivas museográficas e museológicas<sup>2</sup> sob a justificativa de civilizar, o museu intensifica sua relação com o público via promoção de atividades educativas (Crespán & Trallero, 1979). Para Fernandes (1993, p.133), o museu como instrumento de educação necessitou fazer-se intelegível tanto aos

---

<sup>2</sup>Segundo Rojas e Crespán (1979), a atividade museológica se ocupa da aquisição, apresentação, armazenamento e restauração do acervo. A atividade museográfica concebe e apresenta as exposições de museus, abarcando os aspectos da arquitetura, da circulação interna e das instalações técnicas.

escolares como aos visitantes em geral, “las classificaciones nacen a principios de este último siglo [XX} por imperativos pedagógicos, y como herencia de la actividade de las elites ilustradas y el enciclopedismo”. A tipologia dos museus - Arte, Ciência, História Natural e Antropologia etc. – revela seu empenho social.

Voltamo-nos a investigar o papel da educação formal na transmissão da cultura. Encontramos, descritos na literatura sobre educação, um conjunto de discursos críticos quanto à instituição escolar a partir de 1960. O início do emprego do termo educação não formal pode ser localizado nos enunciados de alguns pesquisadores que, ao questionarem o sistema formal de ensino, propõem o alargamento da noção de educação para além do sistema escolar tradicional. Como bem pontua Trilla (2008, p.23), “não se tratava mais de diagnosticar uma suposta defasagem entre os sistemas educacionais e os sistemas sociais, mas justamente de identificar seus vínculos e correspondências”.

Sociólogos da cultura têm-se voltado às questões econômica, social, cultural e educacional na sociedade capitalista como forma de entender a posição social dos indivíduos. Um dos seus expoentes, o sociólogo francês Pierre Bourdieu, advoga ser o funcionamento do mundo social permeado por leis não passíveis de conhecimento imediato dos seus membros. Este autor entende ser por meio do reconhecimento das regras de funcionamento do mundo social que é possível minimizar a ação reprodutora das relações materiais e simbólicas, dos mecanismos de distinção, de dominação e de desigualdade. Busca então compreender sob quais mecanismos se assentam e funcionam tais regras. Para tanto, Bourdieu estuda, entre outros campos do conhecimento, as formas de dominação que se manifestam na educação e na cultura.

Trabalhamos agora com a quinta idéia de cultura. Esta concepção ressalta a dimensão simbólica cujo conjunto de significados é produzido, ensinado, aprendido e compartilhado pelos sujeitos por meio das práticas sociais. Para Bourdieu, os aparelhos de produção simbólica servem como instrumento de poder e preenchem funções de inclusão, exclusão e distinção social, “[...] a cultura produz uma representação do mundo social imediatamente ajustada à estrutura das relações socioeconômicas que, doravante, passam a contribuir para a conservação simbólica das relações de força vigentes” (apud Miceli, 2007, XII).

Cultura é *habitus* na expressão de Pierre Bourdieu. Por cultura o sociólogo entende um “sistema de esquema de percepção, de apreciação, de pensamento e de ação, historicamente constituído e socialmente condicionado, transmitido pela família e pela escola” (Bourdieu & Darbel, 2003, p.110; Eagleton, 2003).

A idéia de *habitus* designa um conjunto sistemático de disposições inconscientes e duráveis que se expressa no sujeito sob a forma de preferências sistemáticas e necessidades objetivas da qual é produto. O agente internaliza as estruturas externas e as exterioriza (sistema de disposição incorporada) sob a forma de ações, práticas sociais, padrões sociais, valores morais, valores culturais, valores estéticos e referências identitárias (Bourdieu, 2005, 2007d).

Uma noção-chave na sociologia de Pierre Bourdieu, na qual nos apoiamos aqui, é a de capital cultural. Capital, termo deslocado pelo autor da área econômica, é redefinido na sua articulação com a cultura. Trata-se de um patrimônio de ordem simbólica, assim relacionar capital com cultura é reconhecer que essa se “acumula”, tal como o capital, por meio de investimento no sujeito e pelo sujeito (Bourdieu 2007e; Bourdieu & Darbel, 2003; Bourdieu & Passeron, 2008).

Na perspectiva de Bourdieu, o capital cultural manifesta-se sob três estados. O primeiro deles, o estado incorporado, diz respeito ao trabalho de apropriação de bem cultural e simbólico por parte do sujeito. O acúmulo de capital cultural incorporado é resultante das aprendizagens do indivíduo no seio familiar e na escola, demanda tempo e esforço, mas pode também ser adquirido de maneira inconsciente.

O segundo, o estado objetivado, é definido na relação com o primeiro. O sujeito pode apropriar-se de um objeto de forma material ou simbólica, independentemente da posse de um suporte material. No caso da arte, a aquisição da obra envolve posse material – capital econômico, mas sua apreciação envolve o capital cultural/simbólico. O terceiro estado, o capital cultural institucionalizado, diz respeito à titulação acadêmica.

Vale destacar que, apesar do capital cultural ser distribuído desigualmente dentro dos diferentes grupos sociais, ele não está intrinsecamente associado ao acúmulo de capital econômico (renda, patrimônio, bens materiais). Bourdieu (2007d), ao comparar diferentes categorias sociais quanto ao acúmulo de capital econômico e cultural como, por exemplo, os professores e os industriais/grandes comerciantes, apreende que o primeiro grupo possui menor posse econômica, mas detém em maior quantidade o capital cultural. Os sujeitos, de maneira consciente ou não, se distinguem na forma e no tipo de consumo. Uns investem tempo e dinheiro no consumo cultural (museu, teatro, cinema, concertos etc.) e outros no consumo de bens materiais (casa, mobiliário, carro, roupas etc.). É por via das práticas adotadas que os sujeitos se distinguem, manifestam seus gostos e preferências estéticas.

Para esta dissertação, as reflexões de Bourdieu sobre a relação cultura livre (aquela não ensinada na escola) e cultura escolar (particular da classe dominante e transformada em

legítima) se mostram fundamentais, uma vez que desvendam a conexão entre as desigualdades sociais, o triunfo cultural (modos e frentes de aquisição da cultura livre) e o triunfo escolar (tipo de diploma). Sob esta ótica, a cultura legítima da elite se aproxima da cultura inculcada pela escola. As famílias das classes privilegiadas, ao possuírem um patrimônio cultural próximo da cultura escolar, preparam precocemente seus filhos para as aprendizagens escolares por meio do *habitus* familiar. De maneira oposta, a cultura popular se mostra antagônica aos moldes da escola. Podemos pensar que, na sociedade capitalista, no interior da escola são reproduzidas as barreiras de classe existentes nas relações de produção.

Nesta perspectiva, a função que a cultura desempenha nas relações de classe é a de legitimação das diferenças sociais, “a arte e o consumo artístico estão predispostos a desempenhar, independentemente de nossa vontade e de nosso saber, uma função social de legitimação das diferenças sociais” (Bourdieu, 2007d, p.14).

Assim como Bourdieu, não evocamos o arbitrário cultural, aquele escolhido pelos dominantes em determinado contexto histórico e social dentro de outras formas possíveis, para se conformar com a reprodução da sociedade, mas para pensar como minimizar a desigualdade cultural daqueles que não pertencem à categoria dos eleitos.

Os estudos realizados por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, na década de 1960 (2006; 2008), denunciam o princípio do acesso universal ao ensino superior francês. Demonstram que este grau de ensino, assim como os anteriores, opera de forma a reproduzir a sociedade e a inculcar o arbitrário cultural convocado, por meio da organização curricular, incorporação de formas de seleção, da definição da autoridade pedagógica e das sanções sociais. Variáveis ocultas, como sexo, idade, origem social, origem geográfica, hierarquia entre instituições e cursos, apóiam a distribuição desigual no acesso e na trajetória educativa do estudante. O êxito educativo é alcançado em maior parte pelo tipo ideal de aluno, aquele que converte sua herança social, resultante do meio familiar, em cultura escolar por meio do seu desempenho linguístico culto (saber dizer), dos instrumentos intelectuais (saber fazer), e dos hábitos culturais (cultura livre), resultado do contato direto, precoce e regular com a arte (teatro, música, pintura, cinema). Relacionam o peso da educação familiar e da educação escolar, cuja eficácia em termos de práticas culturais converge para a origem social (classe baixa, média e alta), ao grau de reconhecimento dessas práticas e ao ensino dispensado ao estudante, cujo resultado pode ser medido pelo grau de competência para operacionalizar a decifração e a decodificação da obra de arte.

Em pesquisa realizada em amostras de museus de arte da Europa, Pierre Bourdieu e Alain Darbel (2003) oferecem uma explicação sociológica e empírica para o entendimento do

gosto pela arte. Para ambos, este bem cultural encontra-se paradoxalmente aberto a todos, mas ao mesmo tempo interdito à maioria. Analisam as funções sociais das práticas culturais do público visitante, seus gostos artísticos e o conjunto de fatores que determinam ou favorecem a frequência aos museus. Indicam ser, em todos os países pesquisados, o hábito de visita fortemente associado ao nível de instrução (diploma e tempo de escolarização), correspondendo a um modo de ser quase exclusivo das classes cultas. A localização geográfica dos museus e o local de residência redundam também na distinção social e cultural, “as desigualdades culturais associadas à residência estão ligadas às desigualdades de nível de instrução e de situação familiar” (Bourdieu & Darbel, 2003, p.44).

Bourdieu e Darbel (2003) localizam ainda na dinâmica dos museus pesquisados medidas que corroboram a manutenção da hierarquia dos grupos sociais. Como forma de minimizar o abismo cultural entre os visitantes dos museus de arte, estes pesquisadores propõem que os curadores dos museus baixem o nível de emissão das exposições, incluam meios iconográficos verbais gráficos que forneçam informações específicas e contextuais requeridas por um público não especializado.

A prática de classificação implica uma operação de conhecimento. Tal operação não é realizada pelo sujeito por meio de um registro passivo, nem tampouco resulta de uma construção puramente intelectual. Para Bourdieu e Monique de Saint-Martin (2007g, p.187), o conhecimento prático tende a reproduzir e a expressar as estruturas objetivas da qual o sujeito é produto, “é uma operação prática de construção que aciona, por referência a funções práticas, sistemas de classificação (taxionomias) que organizam a percepção e a apreciação, e estruturam a prática”.

Diante de uma obra de arte, o espectador aciona instrumentos intelectuais, perceptuais e valorativos, construídos na família (conhecimento precoce) e na escola (conhecimento tardio). Identificam, distinguem e classificam escolas, artistas, obras, movimentos, estilos. Podemos entender que, no sentido sociológico, o sistema taxonômico redundando do trânsito do sujeito na cultura livre e na cultura escolar.

Na nossa perspectiva, certas críticas tecidas por Bourdieu e Darbel (2003) aos profissionais dos museus (conservadores e curadores)<sup>3</sup>, até mesmo devido à repercussão direta dessa obra na área de difusão das artes plásticas.

---

<sup>3</sup>Sinteticamente, o conservador é o responsável pela guarda, administração e conservação dos objetos artísticos pertencentes às instituições culturais públicas ou privadas. O curador responde pelo acervo artístico de uma instituição do ponto de vista histórico, estético e pela exibição do acervo ao público.

A análise sociológica da prática cultural do receptor da arte, apresentada pelos autores, refuta a forma naturalizada que acompanha o julgamento social do gosto pela arte – a ideologia do dom. Tal estudo empírico da recepção da arte<sup>4</sup> repercutiu diretamente na política cultural francesa. Atualmente, museus e curadores mostram-se cada vez mais preocupados com seu público, até porque sua função social e seu número de visitantes servem de justificativa para atrair patrocinadores para o financiamento de seu programa de ação educativa. As exposições contam com diferentes recursos de mediação obra e público, tais como textos de parede, fôlderes, catálogos expositivos e, em grande parte dos museus, serviço de visita orientada às exposições.

O propósito de discutir a relação museu/escola nos impulsiona a localizar, ainda que de forma breve, menções históricas que revelem os limites e as possibilidades de acesso aos bens culturais e educacionais no Brasil.

O tema função social do museu foi alvo da atenção de políticos, profissionais do setor e intelectuais brasileiros, principalmente a partir de 1930. Encontramos referências a ações educativas formuladas pelos museus para atender o público escolar (professores e alunos) nos idos de 1930.

Priorizada a experiência individual do aluno, a Escola Nova impulsionou o contato direto do estudante com diversas formas de produção humana. Após a década de 30, intelectuais preocupados com a função social da escola e com a possibilidade de alianças com instituições de ordem social diversa voltam-se aos museus. Fernando de Azevedo (1934, p.43), ao se referir às excursões dos escolares aos museus e ao cinema educativo, afirma que o “professor começará a ensinar o aluno a ‘observar’, pondo-o em contato constante com as coisas e os fatos e desenvolvendo-lhe a capacidade de observação”.

Segundo Lopes (1991), embora as idéias escolanovistas tenham significado um rompimento da inércia em que sobreviviam os museus brasileiros, a preocupação didática dos museus, de “colaborar com materiais que permitissem uma ‘fixação’ dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula”, pode conter a raiz da concepção de museu como complemento da escola.

Na cidade do Rio de Janeiro, na primeira metade do século XX, os museus organizavam visitas para os escolares e conferências para aqueles que se preparavam para o magistério (alunos das Escolas Normais e Faculdades de Filosofia). Como apontado por

---

<sup>4</sup>Por estudos de recepção da arte entendemos aqueles que abordam questões como seus meios de divulgação, o perfil do seu público, a análise da frequência de visitação, a análise do gosto, do julgamento e da percepção estética de tal público (Cauquelin, 2005).

Lopes (1991), identificamos nos documentos consultados a concepção de museu como complemento da escola “lugar onde os professores levam os alunos para ilustrar objetivamente o que lhes foi ensinado em aula [...], é escola viva, exercendo papel preponderante na educação do povo” (Trigueiro, 1958, p.19).

Coube também aos museus a função de comunicar, de servir como espaço de troca de conhecimento entre seus protagonistas e os da escola, de disponibilizar recursos didáticos para a aprendizagem de escolares, “visando uma realidade que não separa a idéia concebida da idéia realizada” (Mendonça, 1946, p.54).

O diretor do Conselho Internacional de Museus – ICOM<sup>5</sup> (sigla em inglês) e redator das conclusões do seminário *Função Educativa dos Museus*<sup>6</sup>, sediado no Rio de Janeiro, em 1958, Georges Henri Rivière (Unesco, 1960, p.22), demonstra sua preocupação com a didatização dos museus, “O problema é como salientar a função educacional do museu sem rebaixar os seus padrões” ou impedir funções de igual importância, “como a conservação física das exposições, a pesquisa científica, a importância estética dos objetos na exposição etc.”

Na década de 1940, marcada pela transição da economia cafeeira para a industrialização, são fundados, no município de São Paulo, dois importantes museus de arte, ambos por iniciativa de mecenas: o Museu de Arte de São Paulo (MASP), em 1947, por Assis Chateaubriand, e o Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM), em 1948, por Francisco Matarazzo Sobrinho.

Desde sua fundação, o MASP organizou atividades educativas para o público infantil, estudantes de ginásios, colégios e faculdades, bem como cursos para professores (Desenho para formação de professores). Em 1947, criou o curso *Monitoria para Museus*. A partir de 1948, viabilizou o *Clube de Arte Infantil*, cujo objetivo era oferecer elementos para a apreciação artística, experimentação e produção espontânea da criança, embasadas nos preceitos da Escola Nova (Museu de Arte de São Paulo, 1954; Almeida, 2001). Abordamos a dimensão educacional do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM) no Capítulo I desta dissertação.

Metodologias desenvolvidas nos EUA e na Inglaterra para o ensino da arte, após os anos 80, chegam ao Brasil com a criação da área de Arte-Educação no MAC-SP, voltada aos alunos de pós-graduação e aos educadores de museus. Essa corrente assinala a “necessidade de contextualização histórica e do aprendizado da gramática visual que alfabetize para a

---

<sup>5</sup>Órgão ligado à Unesco e dedicado aos museus, criado em 1946. Ocupa-se principalmente das funções de educação cultural, de conservação e investigação na área da museologia.

<sup>6</sup>O texto original encontra-se em inglês, as citações apresentadas tratam de traduções livres da pesquisadora.

leitura da imagem” (Barbosa, 2005, p.13). No estudo da arte passa a ser priorizado o processo cognitivo de elaboração e de emoção. Ott (2005, p.113) afirma que o “ensino de arte em museus constitui um componente essencial para a arte-educação: a descoberta de que arte é conhecimento”. Ana Mae Barbosa, influenciada por essas pesquisas, cria a *Proposta Triangular*, composta de três eixos: o fazer artístico, a leitura da imagem e a história da arte. As idéias de Barbosa passam a nortear o ensino da Arte nas escolas e as ações educativas dos museus de arte.

Acessamos o banco de tese da Capes on-line para nos aproximar das pesquisas acadêmicas no campo da educação não formal. Usando o descritivo “educação em museus” encontramos, entre 1987 e 2007, 44 dissertações e três teses. De modo amplo, uma vez que lemos seus títulos e resumos, as 19 pesquisas que versam sobre os museus de arte dizem respeito ao seu papel social e pedagógico, ao caráter civilizatório e reprodutivo da cultura hegemônica, à proposta educativa, à relação com o público visitante, à apreensão dos significados e sentidos construídos na mediação entre obra-de-arte e contemplador, e à interface entre a educação não formal e a educação formal.

Por meio do banco de teses da Pontifícia Universidade de São Paulo e da Universidade de São Paulo, selecionamos para leitura duas dissertações (Bianchi, 2006; Ardito, 2009), e cinco teses (Grinspum, 2000; Almeida, 2001; Oliveira, 2001; Cazelli, 2005; Tojal, 2007). Nosso interesse nestas pesquisas se justifica pela temática - caracterização do programa educativo de museus de arte, perfil do público escolar visitante (professores e alunos) e das condições socioculturais de acesso -, pelo referencial teórico adotado e pelo *locus* empírico: o Museu Lasar Segall (Grinspum, 2000), o Museu de Arte Contemporânea de São Paulo (Almeida, 2001), a Fundação Bienal de São Paulo (Oliveira, 2001), o Museu de Arte Moderna de São Paulo (Bianchi, 2006), museus com política cultural inclusiva (Tojal, 2007), e, finalmente, pela relação museu/escola via *Programa São Paulo é uma Escola* (Ardito, 2009).

Parte destas pesquisas aponta que os escolares constituem, nos museus brasileiros, o maior percentual de visitantes, cujo acesso se dá por meio da iniciativa da unidade escolar, do professor ou da política educacional Estadual ou Municipal. Nestas pesquisas o museu e a escola são vistos como espaços de estratégias educativas (Grinspum, 2000; Oliveira, 2001; Almeida, 2001; Cazelli, 2005).

Os trabalhos de Grinspum (2000) e de Cazelli (2005) convergem quanto à escolha do museu como contexto para verificação da pesquisa, mas divergem em suas conclusões. Entre outras questões as autoras discutem o papel social e educacional dos museus e a definição de estratégias internas que resultem no acesso de camadas mais amplas da população. Apontam

para o papel relevante das escolas para a formação do público de museus. Enquanto Cazelli (2005, p.22) imputa às condições de existência o hábito de visitação a este bem cultural e a responsabilidade do museu em conhecer o público em suas dimensões “sociais, culturais e individuais”, Grinspum (2000, p.117) responsabiliza a família, indiferentemente da sua pertença social, pela pouca procura desse espaço como forma de lazer para seus filhos, “programas culturais que possibilitam o aprendizado de conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais não se constituem como prioridade para esses pais [trata-se dos pais dos alunos que visitaram o museu com a escola]”, conclui a autora. Cabe, então, aos museus a implantação de programas voltados às famílias com o objetivo de despertar o gosto pela arte.

Evocamos Bourdieu para afirmar que a necessidade cultural é uma necessidade cultivada e que diferenças de capital cultural redundam em diferentes necessidades de consumo, seja cultural, esportivo, gastronômico, entre outros, que marcam as diferenças entre as classes.

O Setor Educativo do museu e a escola possuem uma intenção revelada nos objetivos dos seus programas, nas atividades desenvolvidas e na seleção do público alvo. Diferentemente da escola, a educação em museu rompe com a fragmentação do conhecimento em disciplinas, mas, no tocante à metodologia, muitas vezes busca referências na escola para desenvolver suas atividades (Lopes, 1991; Marandino, 2001).

Para Grinspum (2000), o que distingue a natureza do trabalho educativo nos museus é o fato do processo de ensino/aprendizagem estar centrado na interação do visitante com o objeto exposto. Trilla (2008), apoiado em Ghanem, define educação não formal como o conjunto de procedimentos geradores de efeito educacional por meio de intenção, método e objetivos pedagógicos, desenvolvidos por agentes que não fazem parte da escola.

Diferentes museus e centros culturais da cidade de São Paulo, por meio de seus Setores Educativos, oferecem programas especiais de formação continuada para professores, desenvolvem materiais didáticos (kits, bibliografia relacionada) para sustentar o seu trabalho, preparam-nos para visitar as exposições com os alunos. Suas estratégias de mediação de certa forma se assemelham. Disponibilizam visitas orientadas às escolas nas exposições e, em menor número, atividades artísticas segundo o conteúdo expositivo. Alguns museus oferecem programas distintos voltados ao público especial, e outros disponibilizam transporte gratuito para alunos das escolas públicas (Unesco, 1960; Grinspum, 2000; Almeida, 2001; Oliveira, 2001; Tojal, 2007).

Aracy Amaral (2006) destaca a ação libertadora, desalienante e desinibidora do fazer artístico, e a dupla responsabilidade do museu e da escola quanto ao acesso de escolares aos

bens culturais: criação do hábito da fruição do objeto artístico e estimulação do fazer artístico. Segundo ela, no Brasil, a criação do hábito de fruição é dificultada pela falta de equipamentos culturais e instalações adequadas para o atendimento desse público, bem como pela pouca valorização do profissional responsável por esse serviço. Do lado da escola, a dificuldade referida pela autora diz respeito à carência cultural dos professores do ensino fundamental e médio da rede pública (estadual e municipal). Baseada em sua experiência no campo museal, Amaral (2006, pp. 204-205) afirma que, “[...] mesmo antes de desejar conquistar os alunos, nossa tarefa é tentar motivar os seus professores, por mais afastados que estejam da arte”, de forma que conheçam as possibilidades educativas oferecidas nas visitas orientadas e nas atividades de ateliê. A dificuldade de locomoção dos escolares também foi mencionada pela autora.

Discordamos de Amaral (2006), pois, ao culpabilizar o professor pela falta, desconsidera que este também pode ter sido alijado da prática cultural legítima, seja pela ação da família ou da escola. Em pesquisa que identifica o perfil dos professores do ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas do Brasil (Unesco, 2004), nas suas condições sociais e individuais, percebe-se que a distribuição geográfica acompanha distinções sociais hierárquicas no interior dessa categoria, reveladas na renda familiar do professor, na sua trajetória escolar e acadêmica, e no tipo de trabalho docente. O processo de distinção entre os sujeitos é marcado por relações dissimuladas de dominação e de exclusão.

Reconhecemos existir historicamente no Brasil um modelo dual de educação: um voltado ao atendimento da elite, e outro para manter o setor dominado (massa). O ensino carrega um forte caráter seletivo e mecanismos de exclusão que redundam em diferentes oportunidades de ingresso, de permanência, e de obtenção de ensino de qualidade, principalmente nas regiões geográficas periféricas ou do ensino voltado para alunos da classe social popular.

Comprometida com a consolidação e com o progresso da República, no final do século XIX e início do XX, o papel da escola no Estado de São Paulo era o de irradiar a civilização, vitalizar o organismo nacional e preparar o povo para as conquistas do progresso. Entretanto, a real oportunidade educacional esteve restrita às classes superiores ou burguesas ascendentes (Carvalho, 1989; Souza, 1998; Teixeira, 2007).

O caráter dual e seletivo da educação no Brasil é denunciado por pesquisadores. Para Teixeira (2007), nos idos de 1930, o ensino secundário e o superior, de caráter teórico e intelectualista, se voltavam para a elite; e o ensino primário, de caráter prático, para o povo, com vistas à ocupação das funções manuais e das atividades comerciais. Cunha (1981)

demonstra que, apesar do previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB),<sup>7</sup> entre 1967 e 1976, a escola primária era desigual para alunos de diferentes classes sociais e de condições geográficas diversas. Conclui ser o modelo escolar proposto pelo Estado organizado para atender ao aluno da elite e o fracasso escolar da classe popular é explicado em termos de carência individual.

Arelaro (2005) alarga essa discussão a partir da análise de dados estatísticos divulgados pelo Ministério da Educação, referentes ao número de matrículas no ensino fundamental em 2003<sup>8</sup> - 31,2 milhões em escolas públicas (90 % de atendimento) e 3,3 milhões nas escolas privadas (10 % de atendimento). Se, por um lado, a “opção republicana do dever do Estado para com o ensino fundamental vem sendo mantida” (Arelaro, 2005, p. 1041), qual seja, a abertura de vagas/ acesso, por outro, o problema da evasão escolar neste nível de ensino ainda permanece. Segundo a autora, no ano de 2003, entre a 1ª e a 4ª do ensino fundamental foram matriculados 17,1 milhões de alunos, enquanto o número de matrículas entre a 5ª e 8ª série reduziu para 13,9 milhões. Esses dados mostram que, apesar da obrigatoriedade do ensino, existe uma grande diferença quanto ao número de matrículas entre esses dois níveis de ensino, ou seja, 3,2 milhões de alunos não matriculados.

Assim como Cunha (1981), a autora alerta para a situação heterogênea em termos de permanência nas escolas brasileiras, “na Região Nordeste, para um total de 2,08 milhões de alunos matriculados na 1ª série do ensino fundamental, somente 0,92 milhões estavam matriculados na 8ª série, ou seja, 44,1% do total de matriculados na 1ª série” (Arelaro, 2005, p.1042). Outro dado relevante, mostrado por Arelaro (2005, p. 1042), é a tendência à municipalização do ensino de 1ª a 8ª série. Em 2003, dos “17,18 milhões de alunos atendidos, 72,3% (12,42 milhões) estão sob responsabilidade municipal e, somente 27,7% (4,75 milhões de alunos) representam atendimento estadual”. Frente ao desequilíbrio econômico-financeiro existente entre os diferentes municípios brasileiros e ao processo desordenado de urbanização das cidades, podemos questionar a desigualdade da condição educativa oferecida pelos municípios frente às variáveis quantidade demográfica e receita orçamentária municipal.

Bourdieu e Passeron (2006; 2008) advertem para o fenômeno de afinamento do número de alunos nas diversas séries e níveis de ensino. Como já dito, estudantes dotados da linguagem, hábitos culturais e sociais exigidos pela escola, apresentam vantagens no percurso

---

<sup>7</sup>LDB, Lei n. 4.024/1961, normatiza o ensino primário. Estabelece que o ensino é obrigação do poder público. Constituição de 1969 – obrigatoriedade e gratuidade para o ensino primário com duração de oito anos (idade de 7 a 14 anos).

<sup>8</sup>Com a Constituição 1988, o ensino de primeiro grau é afirmado como dever do Estado e direito social do cidadão (direito civil e político) e o ensino de segundo grau é visto como progressivamente obrigatório.

escolar. Aqueles não incluídos na categoria dos eleitos enfrentam obstáculos diversos que, quando não superados, acabam por ser eliminados da escola - a chamada “mortalidade educativa”. Evocamos aqui a máxima de Bourdieu quanto ao fenômeno cíclico da reprodução cultural – o capital cultural leva ao capital cultural.

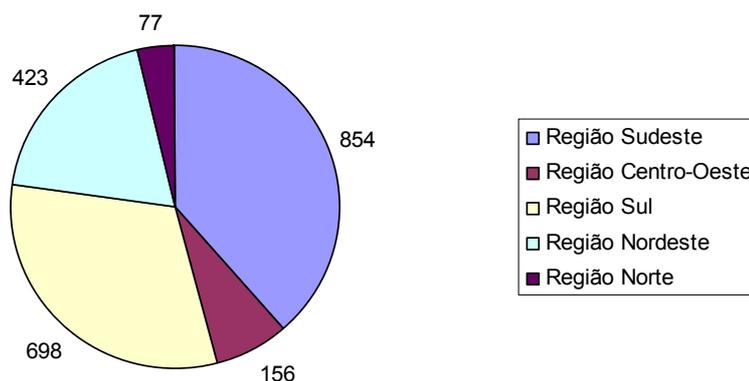
O documento *Perfil dos Municípios Brasileiros* (Brasil, 2007), de 2006, apresenta um panorama cultural no país. Investigou-se a diversidade cultural e territorial de 5.564 municípios brasileiros. São apresentadas as instituições gestoras e os tipos de equipamentos culturais<sup>9</sup> presentes nestes municípios. No entanto, os dados quantitativos apresentados oferecem um panorama geral da distribuição regional e dos índices de crescimento de tais equipamentos culturais, informações estas que nos indicam que a oferta de museus sofreu acréscimo de 41,3%, entre os anos de 2005 e 2006, mas não localizam geograficamente em quais regiões tal acréscimo corresponde.

Para adentrar na realidade dos museus brasileiros, acessamos o documento *Política Nacional de Museu: relatório de gestão 2003-2006 - Mapeando a diversidade museal brasileira: Cadastro Nacional de Museus Brasília* (Brasil, 2006). Em 2006, dos 5.564 municípios brasileiros, apenas 888 possuíam este bem cultural. Das 2.208 instituições museológicas mapeadas, 48 estavam fechadas e 29 em fase de implantação. Percebe-se que o perfil de distribuição territorial se caracteriza pela alta quantidade de oferta nas capitais dos Estados, especialmente nas regiões Sul e Sudeste (mais de 70% do número total). De modo geral, os museus estão concentrados nas capitais brasileiras. O Estado de São Paulo apresentou o maior número de museus (366), seguido pelo Rio Grande do Sul (351). Na Região Norte foram computados apenas dois museus no Amapá e Roraima, ambos localizados nas Capitais. Apresentamos no Gráfico 1 o número de museus mapeados por Região e na Figura 1 sua distribuição geográfica.

---

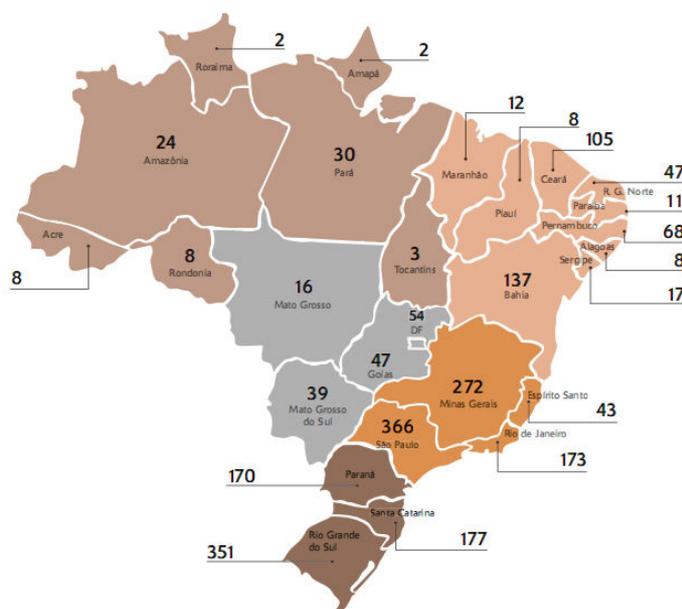
<sup>9</sup>Equipamentos culturais “constituem o estoque fixo ligado às culturas existentes no município, aberto ao público, podendo ser mantido pela iniciativa privada ou pelo poder público de qualquer esfera (federal, estadual ou municipal)” (Brasil, 2007, p.15).

**Gráfico 1 - Número de museus mapeados por Região - 2006**



Fonte: Ministério da Cultura. Gráfico realizado pela autora.

**Figura 1 - Mapa da localização e do número de museus por Unidade de Federação - Brasil 2006<sup>10</sup>**



Fonte: Ministério da Cultura

O Ministro da Cultura, Juca Ferreira, retrata o padrão de acesso à cultura no Brasil: “Os números da cultura são escandalosos. Caracterizam um *apartheid* cultural no País”. Ferreira apresenta o percentual da baixa frequência aos museus: “92% nunca foram a museus [...]” (*O Estado de S. Paulo*, 2008). Uma vez que entendemos por cultura o “sistema de

<sup>10</sup>Disponível em BRASIL.2006. Ministério da Cultura. *Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Política Nacional de Museu: relatório de gestão 2003-2006. Mapeando a diversidade museal brasileira: Cadastro Nacional de Museus Brasília: IPHAN/DEMU, p. 34.*

esquema de percepção, de apreciação, de pensamento e de ação, historicamente constituído e socialmente condicionado” inculcado e transmitido pela família e pela escola (Bourdieu & Darbel, 2003, p.110), discutir práticas culturais dos indivíduos e grupos envolve ter em mente que o princípio universal de acesso à cultura oculta diferenças socioeconômicas, de nível de escolarização, de origem geográfica, entre outras variáveis, que redundam na desigualdade de acesso e do grau de adesão dos cidadãos aos bens culturais.

De acordo com os Artigos 23 e 24 da Nova Constituição Brasileira, promulgada em 1988, é da competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios garantir a todos o pleno exercício dos direitos culturais e proporcionar os meios de acesso à cultura e à educação, bem como apoiar e incentivar a difusão das manifestações culturais (São Paulo [Estado], 2001). Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 (LDB) com base nos princípios presentes na Nova Constituição. Os Artigos 1 e 2 da Nova LDB dispõem sobre a concepção, os fins e os princípios da Educação Nacional. A educação é concebida de forma ampla, sendo englobados os processos formativos dados na escola, na família, no convívio humano e nas manifestações culturais, entre outros. Tem como princípio e fim o desenvolvimento pleno do educando e o seu preparo para o exercício da cidadania.

Convergindo com a Nova Constituição, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) elaborou, em 1997, *os Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) para nortear o currículo nacional e assegurar uma formação básica comum. Para o contato do público escolar com a arte estão previstas oportunidades educativas dentro e fora da escola. O museu de arte é entendido como um espaço propiciador de experiência estética direta com a obra de arte, de fruição da arte, das mensagens estéticas e do universo a ela relacionado, de mobilização da expressão, da comunicação pessoal e de interações, e da ampliação da formação do estudante como cidadão (Brasil, 1996; 1997; 1998).

O Ministério da Cultura, ao lançar as bases da política do governo federal para os museus brasileiros, indica a inclusão no currículo do ensino fundamental e médio de conteúdos e disciplinas que tratem do uso educacional dos museus e dos patrimônios culturais. O Projeto de Lei nº 7568/2006 da Comissão de Educação e Cultura decreta, no Artigo 28, que cabe aos museus a promoção de ações educativas fundamentadas no respeito à diversidade cultural e na participação comunitária, de forma a contribuir para a ampliação do acesso dos cidadãos às manifestações culturais e ao patrimônio cultural da Nação (Brasil, 2003; 2006).

A definição de museu tem variado ao longo dos dois últimos séculos. Nela estão implícitos seus princípios fundamentais, como: a universalidade do acesso, o cumprimento da função social, o respeito e a valorização à diversidade cultural, a promoção da cidadania, a valorização e preservação do patrimônio cultural e ambiental, entre outros. Atualmente, este equipamento cultural é designado por instituição permanente, aberta ao público, sem fins lucrativos, com cobrança de ingresso facultativa, a “serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, voltada à pesquisa dos testemunhos materiais do homem e do seu entorno, que adquire, conserva, comunica e, notadamente, expõe o seu acervo, visando estudos, educação e lazer” (Brasil, 2006; 2007, p.264).

De acordo com os documentos oficiais apresentados até aqui, compete à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios a garantia das condições do acesso à cultura e à educação escolar aos cidadãos brasileiros. Aos museus cabe, entre outros princípios, a democratização de acesso e a promoção da cidadania (Brasil, 1996; 1997; 1998; 2006; 2007; São Paulo [Estado], 2001).

Tradicionalmente, a idéia de cidadania se relaciona ao conjunto de direitos e deveres políticos e civis que regem a vida do indivíduo na sociedade. Concebemos cidadania para além do reconhecimento dos direitos citados, como reconhecimento dos direitos sociais, econômicos e culturais. Desta forma, a exclusão socioeconômica, as desigualdades sociais, a falta de acesso à cultura, à educação e ao lazer, dentre outros processos, inviabilizam o pleno exercício da cidadania (São Paulo, 2009).

Se, por um lado, a educação e a cultura são direitos constitucionais, por outro lado, dados apresentados nas pesquisas que versam sobre educação e cultura mostram haver um hiato entre a proposição e o exercício destes direitos. Tais estudos nos levam a refletir sobre a reprodução das desigualdades sociais, culturais e educacionais segundo a hierarquia dos Estados e dos Municípios brasileiros.

Cientes de ser o município de São Paulo o maior pólo cultural do País, tomamos como campo de pesquisa um museu de arte. Supomos que, também nesta Capital, está reproduzida a geografia da exclusão social, cultural e educacional. Para conhecê-la, aferir a realidade específica frente à oferta e localização dos equipamentos culturais, trabalhar com a idéia de que a construção concreta da cidadania e das relações sociais são consonantes com a condição de vida (Sposati, 2006) e que o exercício da prática cultural é uma expressão sistemática das condições de existência passada e presente (Bourdieu & Darbel, 2003), selecionamos um indicador municipal, o *Atlas do Trabalho e Desenvolvimento da Cidade de São Paulo* (São Paulo [Cidade], 2007a), um guia cultural, o *Guia cultural do Estado de São Paulo: Município*

de São Paulo (São Paulo [Estado], 2001), e o volume da série *Município de Mapas correspondente* ao ano de 2007 (São Paulo, [Cidade], 2007b).

No entanto, os dados coletados e processados nos três últimos documentos são provenientes do último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e se referem ao ano de 2000, o que nos leva a trabalhar com índices homogêneos, mas desatualizados. Um novo Censo será realizado em 2010, ano de conclusão desta pesquisa.

Grosso modo, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é um índice que sintetiza o nível de desenvolvimento humano atingido pela sociedade no atendimento a três necessidades básicas e universais: acesso ao conhecimento (dimensão educação); direito a uma vida longa e saudável (dimensão longevidade) e direito a um padrão de vida digno (dimensão renda). No Brasil, esse índice recebeu adaptação quando em referência ao nível municipal, sendo denominado de Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDH-M, cujos princípios são norteados pelo IDH, mas ajustados na forma de medição. A dimensão renda é medida pelo rendimento do chefe da família, a dimensão longevidade pela taxa de mortalidade infantil, e a dimensão educação pela taxa de alfabetização, combinada com a média de anos de estudos, todas as três referentes ao chefe da família. Acessamos os valores do IDHM - 2000 do município de São Paulo no documento *Atlas do Trabalho e Desenvolvimento da Cidade de São Paulo* (São Paulo [Cidade], 2007a; Pedroso, 2003).

Conhecermos mais a fundo os estudos desenvolvidos por pesquisadores sobre a relação cultura legítima e cultura escolar nos levou a refletir sobre a função social do museu de arte e o papel social da escola frente à aproximação dos educandos das artes visuais legitimadas por estas instituições.

Discutimos mais especificamente, a relação entre esse bem cultural e a escola. O sujeito desta pesquisa é o professor do ensino fundamental que atua na rede pública e na rede privada de ensino do município de São Paulo, que acompanhou seus alunos nas visitas orientadas às exposições do Museu de Arte Moderna de São Paulo no ano de 2009. Propusemo-nos a pesquisar como o professor avalia a experiência de acesso a este bem cultural.

A relevância desta dissertação incide em pesquisar a relação museu/escola nas suas relações com as desigualdades sócio-espaciais, cujos resultados podem contribuir para as políticas governamentais e não governamentais no campo da educação não formal em museus de arte.

O problema de pesquisa proposto nessa dissertação decorre, sobretudo, dos questionamentos de Pierre Bourdieu a respeito da relação entre o capital cultural e a seleção

escolar, entre o fator geográfico e o acesso aos bens culturais e educacionais, e entre o êxito educativo e diferenças de classes (Bourdieu & Passeron, 2006; 2008). Deriva também dos apontamentos do autor sobre a relação entre gosto pela arte, estilo de vida, educação familiar/escolar e hierarquia social, da correlação entre a prática cultural, o modo de apreciação, de recepção e de classificação das obras de arte e a posição social do agente (Bourdieu, 2007d; Bourdieu & Darbel, 2003), e, finalmente, dos mecanismos sociais presentes na construção do julgamento professoral de seus pares e de seus alunos (Bourdieu & Saint-Martin, 2007g).

Face a este desafio foram propostas duas questões centrais para esta pesquisa:

1) Como a posição social ocupada pelo professor na hierarquia da educação e a situação geográfica da escola refletem na possibilidade de adesão deste profissional ao *Programa de Visitação às Exposições* do museu de arte voltado ao público escolar?

2) Como o professor opina sobre a visita ao museu de arte com o seu grupo? O juízo de valor expresso espelha ou não sua posição social na hierarquia docente? Sua familiaridade ou distanciamento com este bem cultural é revelado nos adjetivos anunciados na sua resposta ao instrumento avaliativo do museu, ou não?

O campo empírico da pesquisa é o Museu de Arte Moderna de São Paulo, equipamento cultural privado, sem fins lucrativos, localizado no Parque do Ibirapuera, Zona Sul do município de São Paulo. A decisão de realizar o trabalho neste museu deve-se ao seu consistente cronograma de exposições e ao seu diversificado programa de ação educativa, voltado aos professores e alunos das escolas públicas e privadas. Soma-se a estes fatores um terceiro. Pelo fato da pesquisadora atuar em um dos programas educativos vinculados ao Setor de Acessibilidade deste museu, seu acesso aos documentos e arquivos do MAM foi facilitado.

Para investigar as questões elencadas acima, elegemos como instrumento de pesquisa um documento formulado pelo Setor Educativo do MAM para estabelecer a comunicação entre o museu e a escola. Tal instrumento é destinado ao professor que acompanha o aluno na visita à exposição “*Relatório de impressões de visitas - professor*” (Anexo 1).

O critério de seleção dos instrumentos – o “*Relatório de impressões de visitas*” - respondidos pelos professores envolveu a dependência administrativa (rede pública e rede privada) da unidade escolar em que estes atuam, o nível de ensino em que ministram aulas (Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II) e a localização das escolas (município de

São Paulo). Foram selecionados 50 instrumentos respondidos por professores da rede pública - municipal (45) e estadual (5), e 50 instrumentos respondidos por professores que atuam na rede privada. Priorizamos aqueles cujos campos foram respondidos na totalidade.

À luz do que foi até aqui apresentado, o objetivo geral deste estudo é apreender se a maneira pela qual o professor opina sobre a visita ao museu com seu grupo espelha sua posição social (hierarquia na educação). Dito de outro modo, se a opinião expressa pelo professor o distingue ou não de seu par. Transformados em itens, obtemos os seguintes objetivos:

- 1) Mapear, via instituição escolar, a posição social que o professor ocupa em seu grupo.
- 2) Traduzir a opinião que o professor tem da visita do seu grupo ao museu de arte em qualificativos.
- 3) Identificar, no enunciado produzido pelo professor, como ele percebe a possibilidade de aprendizado pessoal e do seu grupo no espaço museal.

Buscamos atingir tais objetivos por meio da análise das respostas dos professores ao instrumento de pesquisa selecionado, pela localização das escolas em que atuam os nossos sujeitos no mapa do município de São Paulo, pelo levantamento dos equipamentos culturais voltados às artes plásticas existentes neste município, da identificação do IDH-M dos distritos nos quais estão localizadas tais escolas e os bens culturais, e finalmente, pelo cruzamento desses dados.

Para analisar a posição de onde fala o professor, em virtude de seu capital cultural, a partir da opinião acerca da visita ao museu com os alunos, faz-se necessário discutir o processo de hierarquização presente no sistema educacional e compreender que a apreciação do bem cultural implica o “acionamento de um patrimônio cognitivo e de uma competência cultural” (Bourdieu, 2007d, p. 10).

A hierarquia social é aqui pensada em termos econômico, acadêmico e geográfico. O professor ocupa uma posição hierárquica em decorrência da sua origem social, da sua trajetória escolar e acadêmica. Enquanto profissional, o subgrupo a que pertence, o tipo de rede de ensino em que atua, sua remuneração salarial, sua condição de trabalho, a origem geográfica da escola são marcas de distinção social.

Supomos que as opiniões tecidas pelos sujeitos acerca do mundo indicam suas disposições profundas e denunciam o capital cultural daquele que julga e o modo como se posiciona em relação a ele. Nesta pesquisa, o capital cultural do professor está expresso no grau de familiaridade ou de distanciamento que demonstra manter com as obras e com o

museu de arte, na percepção da potencialidade educativa deste bem cultural e na localização geográfica da escola em que trabalha.

Concebemos o conceito de capital cultural como um instrumento conceptual que nos permite desnaturalizar a idéia de “gosto em matéria de cultura legítima” ser um “dom da natureza” ou fruto de mérito pessoal. O gosto pela arte não é, de fato, um dom natural, uma vez que está ligado à origem social do sujeito e aos privilégios sociais que permearam sua trajetória escolar e sua inserção na cultura livre. O prazer estético é na realidade um prazer cultivado e as necessidades culturais são produtos da educação.

A partir da reflexão dos conteúdos tratados pelos autores selecionados na revisão bibliográfica, associados aos conceitos de nosso referencial teórico, do problema e dos objetivos delineados nesta pesquisa, formulamos a seguinte hipótese:

A suposição de que o julgamento do professor em referência à visita ao museu de arte, no qual demonstra sua relação de familiaridade ou de distanciamento com este bem cultural, é consonante com a posição hierárquica que ocupa no grupo, fruto do seu trânsito na cultura legítima e escolar (capital cultural) e das condições objetivas em que desempenha a função docente.

Este trabalho está estruturado em três capítulos:

No Capítulo I, caracterizamos o nosso campo empírico. Traçamos um panorama das principais ações educativas oferecidas para o público escolar – ações isoladas e pontuais consolidadas a partir da criação de um Setor Educativo.

No Capítulo II, apresentamos o delineamento da pesquisa e as decisões tomadas em seu processo de construção. Descrevemos o processo da coleta e da tabulação dos dados, os autores com os quais propomos dialogar e o tipo de análise que será desenvolvida com os dados coletados.

No Capítulo III, descrevemos e analisamos dados colhidos juntos aos sujeitos e a partir dos documentos pesquisados.

## CAPÍTULO I

### **A relação do Museu de Arte Moderna de São Paulo com o público escolar: professor e aluno**

A história do Museu de Arte Moderna de São Paulo tem sido abordada em diferentes publicações, mas sua dimensão educativa junto ao público escolar (professores e alunos) tem sido pouco explorada nas pesquisas acadêmicas. Assim, selecionamos documentos com o objetivo de caracterizar nosso campo empírico e traçar um panorama das principais ações educativas oferecidas para o público escolar – ações isoladas e pontuais consolidadas a partir da criação de um Setor Educativo. Buscamos subsídios para desvelar a estrutura interna de um museu na série *Museologia*<sup>11</sup> (Museum and Galleries Commission 2001a; 2001b; 2001c; 2004; 2005), (Anexo 2).

#### **1.1. Caracterização do Museu de Arte Moderna de São Paulo**

O Museu de Arte Moderna de São Paulo é uma sociedade civil de interesse público, sem fins lucrativos. Apresenta como missão a difusão da arte e da cultura, “coleccionar, estudar, e motivar a arte contemporânea, tornando-a acessível ao maior número de pessoas” (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2006; 2008a). Prerrogativas como estimular o prazer estético no público, desencadear a reflexão sobre a arte contemporânea, estimular o pensamento crítico brasileiro (a partir do seu acervo) e cumprir seu papel no campo das mudanças culturais do país são proposições também descritas em suas publicações (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2008a).

Este museu está localizado no Parque do Ibirapuera, São Paulo, Capital. Possui um acervo de mais de 5000 mil obras, composto majoritariamente por obras contemporâneas e, em menor número, modernas. Compõem suas instalações duas galerias de exposição (Grande Sala e Sala Paulo Figueiredo), um corredor que liga as duas salas e serve de suporte para a prática artística contemporânea (Projeto Parede), ateliê, biblioteca, auditório, restaurante, uma loja, e o “Jardim de Esculturas” - área externa localizada à frente da entrada principal do Museu composta por esculturas. A parede da Grande Sala é de vidro, desta forma é possível acessar parte das obras expostas mesmo não adentrando às dependências do MAM.

Segundo informação colhida em publicação do Museu de Arte Moderna de São Paulo, seu objetivo é ter seu espaço acessível a todos os tipos de público. Além da grade expositiva,

---

<sup>11</sup> Documentos publicados pelo órgão britânico *Museums & Galleries Commission* (MGC), cujo objetivo é o aprimoramento das instituições museológicas e a preservação do patrimônio cultural.

desenvolve atividades educativas. Como forma de viabilizar tais ações, investe no Setor Educativo e no Setor de Acessibilidade. Oferece cursos, oficinas, formação continuada de professores e visita orientada às exposições.

O Setor Educativo (em atividade desde 1996 e reformulado em 1998) oferece gratuitamente visitas agendadas e orientadas por seu quadro de educadores<sup>12</sup> para alunos da rede pública e privada a partir de seis anos de idade.

O público espontâneo que visita o MAM possui diploma de nível superior, idade média acima dos 28 anos, sendo a maioria do sexo feminino (Bianchi, 2006).

O estilo de comunicação explorado neste museu favorece a mobilização sensorial e cognitiva do escolar de modo que possam ser construídos, de maneira ativa, sentidos em torno das obras expostas (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007a).

Visto que o Museu trabalha permanentemente com exposições temporárias, compostas por obras de seu próprio acervo ou não, cada exposição exige uma transformação que interfere no espaço físico e se ajusta ao projeto museográfico e às atividades oferecidas pelo Programa Educativo.

## **1.2. Um Museu itinerante**

O Museu de Arte Moderna de São Paulo possui uma história peculiar, que envolve a perda do seu acervo inicial, mudanças de sedes e de profissionais que, em grande parte, estiveram ligados a problemas de ordem financeira.

A fundação desse museu ocorre em contexto de efervescência no meio artístico e intelectual paulistano. Estimulado pelo movimento Modernista, um grupo formado por intelectuais e pela elite paulistana anseia por fundar um museu de arte moderna na cidade de São Paulo. Esta ação reflete a tendência mundial da difusão e da mercantilização da produção artística. No entanto, tal idéia encontra opositores, os quais, segundo Fabris (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2008b, p.21), por desconhecimento ou diferenças de concepção de arte, manifestaram-se contra “a questão subjetiva apregoada pelos modernistas” e contra a fundação de um “Museu de Feias-Artes” ou “Museu de Arte Patológica”.

O Museu de Arte Moderna de São Paulo foi criado em 1948<sup>13</sup> pelo mecenas Francisco Matarazzo Sobrinho e por um grupo de 68 signatários, formado por artistas, intelectuais e

---

<sup>12</sup>Porque no Museu de Arte Moderna de São Paulo o profissional responsável por conduzir a visita orientada à exposição é denominado “educador”, neste trabalho usaremos este vocábulo para nos referir a este profissional do museu, e “professor” para fazer referência ao profissional da escola.

<sup>13</sup>A inauguração oficial do Museu de Arte Moderna de São Paulo no prédio dos Diários Associados de propriedade de Assis Chateaubriand data de 1949.

elite paulistana. Consta em seu estatuto ser a missão do Museu incentivar o gosto artístico do público por meio das artes plásticas, da música, da literatura, do cinema, da arquitetura, entre outras formas. Seu quadro administrativo era dividido em: Diretoria Executiva, Conselho Administrativo, Relações Sociais, Diretoria Artística, Comissões Artísticas e Diretor (Amaral, 2006; Gonçalves, 2005).

Designamos mecenato a prática de incentivo à cultura por meio de pessoa jurídica ou por pessoa física, é a “primeira forma de associação entre capital e cultura” (Bianchi, 2006, p.76).

O projeto museológico do MAM foi inspirado no *Museum of Modern Art of New York* (MoMA), que, de acordo com Amaral (2006), servia de modelo para todos os museus do ocidente cujo nome carregava o termo “Moderno”. Seguindo as novas concepções museológicas da época, apresentava a proposta de ser um “museu vivo - dinâmico”. Sua sede dispunha de salas de exposição, bar, biblioteca, filmoteca. Além da difusão das artes visuais, propagava a arquitetura, o cinema, o folclore, a fotografia, as artes gráficas e a música. Em sua sede eram oferecidos cursos teóricos e práticos, palestras e debates.

A idéia de museu dinâmico se relaciona, segundo Suano (1986, p.54), ao processo de transformação econômica e cultural dos Estados Unidos, no pós Segunda Guerra - período no qual os museus americanos se inserem no quadro capitalista de produção - e se conecta com a “indústria cultural, com a universidade, com a produção artística”. O conceito “museu dinâmico” define a instituição que, além de abrigar obras de arte ou arquivos, oferece serviços educacionais e ateliê de criatividade para o público geral e para o escolar. Promove concertos, exposições temporárias, desfiles de moda, ciclos de debates. Este novo museu organiza mostras itinerantes e vai até a escola (sob forma de trem-museu ou ônibus-museu).

Nas palavras de Lourenço (1999, p.111), o Museu de Arte Moderna de São Paulo assume, desde 1948, o papel de “formador do público” ao incidir “em dois segmentos principais: educação e exposições”. Buscamos localizar ações educativas desenvolvidas nesse Museu para o público escolar.

Em 1951, “Ciccillo” cria a 1ª *Bienal do Museu de Arte Moderna de São Paulo*. Com o passar dos anos, o mecenas concentra sua atenção nesses eventos (futura Bienal Internacional de São Paulo) em detrimento das atividades do MAM. Ao mesmo tempo em que a *Bienal* se afirma no cenário cultural mundial, o MAM se retrai. Até 1960 estas duas instituições culturais estavam ligadas administrativamente, o que deixa de ocorrer após a *Fundação Bienal de São Paulo* tornar-se autônoma, em 1962.

A constante instabilidade financeira do MAM e as diferenças de interesse entre “Ciccillo” e os intelectuais colaboradores do Museu levam o mecenas, no ano de 1963, a extinguir a Sociedade que sustentava este museu e a doar o seu patrimônio material à Universidade de São Paulo (USP). Um grupo de intelectuais, diretores e sócios do MAM impedem a sua dissolução e formam uma Comissão de Reformulação, dando início à tarefa de adquirir um novo acervo e de buscar uma nova sede (Almeida, 1976; Amaral, 2006; Gonçalves, 2004; Bianchi, 2006). Não existe consenso entre os pesquisadores do porquê “Ciccillo” doou o acervo do MAM para a USP.

A criação do museu universitário de arte da USP – o Museu de Arte Contemporânea de São Paulo (MAC) - antecede, assim, o oferecimento do ensino universitário de Artes nesta Universidade. Por serem consideradas instituições sólidas, produtoras e irradiadoras do conhecimento e pesquisa, havia a premissa de que as universidades eram ótimas guardiãs do acervo (Almeida, 2001).

Entre 1948 e 1958, atividades educativas e culturais oferecidas, como os cursos de História da Arte e as conferências que exploravam o conteúdo expositivo, eram ministrados pelos profissionais do corpo técnico do Museu. O curso de *História da Arte – Curso para monitores*, nos anos de 1953 e 1954, foi regido pelo Diretor Técnico do Museu, Wolfgang Pfeiffer. Tal oferta foi absorvida por estudantes e artistas jovens que tinham como missão a aproximação do público da *Bienal Internacional do Museu de Arte de São Paulo* com a arte. Dentro “do recinto das exposições”, os monitores acompanhavam visitantes e os guiavam “pelas salas apontando as obras importantes”, em salas retrospectivas davam “explicações mais extensas em forma de palestras” (Pfeiffer, 1958, pp. 16-17).

Pfeiffer (1958, p.16) discorre sobre o papel do museu na difusão e na aproximação do público com a arte. Segundo o autor, o “Museu de Arte Moderna tem, no programa, em primeiro lugar a chamada ‘divulgação’ das artes e com isso, naturalmente, a necessidade de cuidar bem do lado explicativo e do setor educativo”. Outra ação desenvolvida pelo MAM para se aproximar de escolares da capital e do interior foram palestras, “são tarefas imensas do setor didático e educativo, que garantem um bom entrosamento com o interesse do público, que deve ser sempre procurado” (Pfeiffer, 1958, p.17).

Não localizamos informações sobre a forma de atendimento de escolares nas exposições do MAM. Por meio da pesquisa de imagens no arquivo da biblioteca deste Museu e no enunciado de Pfeiffer (1958, p.17) sobre os recursos financeiros e humanos deste museu, “falta de elementos materiais e humanos”, inferimos que o seu próprio Corpo Técnico estava encarregado de orientá-los.

Conforme o documento *Função Educativa dos Museus* (Unesco, 1960), após levantamento dos serviços educativos dos museus brasileiros, na década de 1950, incluindo o MAM-SP, foi constatado que a atividade educativa oferecida mais característica era a visita conduzida à exposição. Atribuiu-se tal tarefa aos profissionais especializados dos museus, ao curador, na ausência de um funcionário específico, ou ao professor assistido anteriormente pelo museu. Nesse seminário foram apresentadas ações para implantação e incremento do serviço de atendimento de escolares, uma vez que fora avaliado pelos participantes que a potencialidade educativa de certos museus da América Latina ainda não havia sido explorada.

Neste mesmo seminário, no debate sobre as implicações da Arte Moderna na América Latina, definiu-se a função do MAM do Rio e do MAM de São Paulo. A relação entre o mercado industrial e a arte é visível. Grosso modo, caberia aos dois museus ajudar o povo latino-americano “a enfrentar os novos problemas envolvidos na transição de uma economia tradicional agrária para uma economia industrial em expansão”, criar um curso acadêmico voltado à formação de artistas “para assumir a sua responsabilidade no planejamento das formas a serem usadas na indústria nacional nascente”, servir como pólos da vida cultural, onde “técnicos e cientistas, artistas, estudantes, professores, amantes da arte, colecionadores e industriais, independentemente da sua origem étnica ou social”, pudessem se encontrar e formar laços (Unesco, 1960, p.40).

Uma outra face da missão dos museus modernos era a divulgação da arte moderna para a população do interior do País, por meio de exposições móveis em cooperação com museus e outros centros de cunho cultural locais.

Já a *Escola de Artesanato* do MAM estava voltada ao experimentalismo artístico e sua consequente influência no design artístico industrializado. Esta escola contava com a subvenção da Prefeitura Municipal em forma de Convênio Escolar (de 25 bolsas de estudo para estudantes de baixa renda). O processo de seleção previa redação e desenho a mão livre. Os cursos duravam dois anos e seu programa era composto por duas disciplinas obrigatórias: Desenho (desenho geométrico, decorativo, ilustrativo, a mão livre e de modelo vivo) e História da Arte, e uma disciplina eletiva, Artes Gráficas ou Cerâmica (Museu de Arte Moderna de São Paulo, s/d.). Quando formados, os alunos poderiam atuar em duas frentes: na criação artística de objetos para o setor industrial ou no campo da didática artesanal (Nóbrega, 1958). Por razões de ordem financeira, a *Escola de Artesanato* paralisou suas atividades em alguns momentos.

Lourenço (1999) apresenta outra frente de atuação da *Escola de Artesanato*. No período de férias dos discentes, os professores dessa escola ofereciam cursos de férias para

jovens entre 12 e 18 anos, sendo o desenho, a gravura, a cerâmica, a pintura em aquarela e em guache as técnicas trabalhadas.

### 1.3. Um novo impulso: processo de retomada das atividades do Museu

Com um acervo desfalcado, em 1969 o Museu de Arte Moderna de São Paulo retoma as atividades em uma nova sede, situada no Parque do Ibirapuera. Entre 1968 e 1992, o Museu contou com diferentes presidentes.<sup>14</sup> Destaca-se a atuação de Diná Lopes Coelho (1969 a 1982) que, ao tomar a frente o projeto *Panorama de Arte Atual Brasileira*<sup>15</sup>, cria um mecanismo para a aquisição de um novo acervo. A ação conjunta de seus curadores e dos artistas que aceitaram doar obras foi fundamental para a retomada das atividades do MAM (Bianchi, 2006).

Buscamos nos catálogos expositivos e boletins informativos do Museu dados que alimentassem nossa pesquisa. Encontramos referência à parceria do MAM com a Associação Alumini. Em 1975, foi exibida a mostra *Como vejo os Estados Unidos - Como vejo o Brasil*, composta por trabalhos de crianças brasileiras e americanas.

A gestão do Presidente Eduardo Levi, iniciada em 1992, foi decisiva para o processo de profissionalização do MAM, envolvendo a contratação de profissionais, pesquisa da forma de funcionamento de outros museus, reestruturação interna, criação de reserva técnica e a retomada das subvenções (Bianchi, 2006). Apesar das iniciativas desenvolvidas, o número de frequentadores do Museu era restrito (Banco Safra, 1998).

Em 1995, a presidência do MAM é assumida por Milú Villela, empresária e psicóloga, que, após levantar dados sobre as condições físicas e profissionais do Museu, traça amplas metas, como modelo de organização auto-sustentável com perfil de instituição prestadora de serviço, de forma a contribuir para a “formação cultural da população” (Banco Safra, 2001, p.10). O Museu se mobiliza para buscar novos patrocinadores (empresários) para a cultura. Curadores ousam na grade expositiva. Como resultado da iniciativa e priorizada a parte educativa do Museu, “o número de parceiros saltou de quatro para oitenta”, e o público aumentou de “12.000 [1995] para 160.000 [2007] visitantes por ano” (*Revista Veja*, 2008, p.26).

---

<sup>14</sup>Foram presidentes do MAM Joaquim Bento e Flávio P. de Almeida (1975-1980), Luiz Antônio S. de A. Carvalho (1980-1982), Paulo E. Martins (1982-1983), Aparício B. da Silva (1982-1992) (Bianchi, 2006).

<sup>15</sup>A mostra *Panorama da Arte Atual Brasileira* teve como objetivo mapear a nova produção artística do Brasil e ampliar o acervo do Museu.

Para Bianchi (2006, p.149), é na gestão de Milu Vilela que o MAM passa a ter como meta o alcance expressivo de público, fim este que se valeu de estratégias como a tentativa de quebra do “estigma da ‘sacralização’” do museu de arte via campanhas publicitárias, “venha suando, mas venha ao MAM”, substituição da proposta de “acesso seletivo pelo acesso universal” e gratuidade do ingresso aos domingos.

Consta no histórico do Museu, divulgado em seu site (2007), que o Setor Educativo, criado em 1996, era composto por três áreas: serviço de monitoria, cursos e ateliê de arte, “visitas guiadas com monitores especialmente treinados foram instituídas” no ano de 1997 (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 1997, p.11).

Acreditamos que a constituição de um acervo com perfil e a consistência temática das exposições tenham favorecido a presença de escolares no Museu. A tríade - acervo, concepção de museu e público – é revelada nas idéias de que um museu, “não existe sem um acervo que defina seu perfil e sem um público que justifique, de fato, sua existência” (Banco Safra, 1998, pp.10-11).

#### **1.4. Implantação do Setor Educativo em museus**

A partir da década de 70 o Brasil começa a desenvolver uma política em relação ao mercado cultural. Dados da pesquisa de Tojal (2007, pp. 53-54) apontam para a proposta de vincular o sistema de ensino “*ao desenvolvimento cultural*”, nos quais a escola é vista como um espaço importante na formação de hábitos e de expectativas culturais, o que possibilita uma extensão do consumo.”

Localizamos na legislação brasileira, pós década de 1970<sup>16</sup>, a presença de leis de incentivo à cultura, com previsão de financiamento de atividade culturais por empresas privadas. A partir de 1975, os municípios brasileiros passam a elaborar leis de fomento cultural<sup>17</sup>. A primeira delas, datada de 1986, é conhecida como Lei Sarney, Lei Federal nº 7.505, suspensa em 1990. Com a Medida Provisória nº 8.034, foi alterada a norma sobre os benefícios concedidos às pessoas jurídicas quanto à redução no Imposto de Renda. Entre 1990 e 1991, o governo federal impulsiona os estados e municípios a instituírem seus próprios mecanismos de incentivo fiscal. Em 1991, foi promulgada a Lei Rouanet, Lei Federal nº.

---

<sup>16</sup> Na década de 1980, é desmembrado o ministério da Educação e Cultura, passando a arte a se vincular ao Ministério da Cultura (MinC) e a educação ao Ministério da Educação (MEC).

<sup>17</sup> Fomento à cultura – criação de mecanismos de incentivo às práticas culturais criados pelas instâncias públicas (federal, estadual e municipal) através de deduções nos impostos ou financiamento público, como compensação por gastos efetuados por pessoas físicas ou jurídicas no apoio a práticas culturais.

8313. Essa lei prevê o mecenato para o incentivo à cultura, pois permite às pessoas físicas e jurídicas, que tiverem seus projetos culturais aprovados pela Comissão Nacional de Incentivo à Cultura, o abatimento no Imposto de Renda devido.

Em 1991, é criada, no município de São Paulo, a Lei Mendonça, Lei Municipal nº 10.923, a qual incentiva projetos culturais que, quando aprovados, concedem aos investidores a isenção de impostos (IPTU e ISS). Em 1994, é criada a Lei Estadual nº 8.819, conhecida por Lei de Incentivo à Cultura do Governo do Estado de São Paulo, que, por meio de edital, seleciona projetos e distribui de forma direta recursos mediante contrapartidas (Brasil, 2007).

Verbas da iniciativa privada foram fundamentais para a implantação de projetos educativos em museus. Em referência à criação do setor no MAC, em 1985, Amaral (2006) afirma que tais investimentos favoreceram o maior fluxo de escolares no museu referido. Com recursos da Fundação VITAE, a Fundação Bienal de São Paulo criou, em 1987, o programa de preparação do professor de artes para acompanhar, na Bienal, os alunos na visita orientada e na atividade prática de ateliê de arte. Em 1998, o *Núcleo de Educação* preparou monitores para atender ao público na exposição e professores para acompanhar os alunos na visita orientada (Azevedo de Almeida, 1976; Oliveira, 2001).

Felipe Chaimovich (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005b, p.66) aborda de forma mais direta a relação entre o poder público e a criação do Setor Educativo dos museus. Segundo ele, “as instituições dedicadas à arte que surgem no Brasil com a nova política de renúncia fiscal já nascem com programas educativos, desde o cuidado com textos didáticos até a contratação de mediadores educacionais”. São os órgãos da cultura os responsáveis por aprovar ou não o financiamento da arte, no caso em questão para os Programas Educativos, por meio da iniciativa privada. Tal julgamento consiste em avaliar o caráter formador das mostras de arte e o grau de utilidade pública do programa em questão.

No MAM, a entrada de receita, via patrocínio público e privado, refletiu no aumento do público (Banco Safra, 1990; Bianchi, 2006; *Revista Veja*, 2008).

Bianchi (2006) apresenta as formas estratégicas de captação de recursos empregadas pelos diferentes gestores do Museu. Deter-nos-emos naquelas que implicam promoção de atividades para escolares. Na primeira fase do Museu (1948-1963), a entrada de recursos era centrada em “Ciccillo”, sendo as atividades do MAM mantidas por suas indústrias, e as da Bienal por financiamentos advindos do relacionamento do mecenas com empresários e Governo (Estadual e Federal).

Na gestão de Milú Villela (de 1995 aos dias atuais), é sistematizado e operacionalizado um projeto de captação de recursos. Em 1995, por meio de consórcio

firmado entre Estado e Empresa, o MAM passou a receber verbas da Prefeitura de São Paulo e do Fundo Nacional da Cultura. Com a reformulação administrativa, implantada no final de 1997, “A estratégia de financiamento do MAM passou a ser: pessoa física, pessoa jurídica, governos nas três esferas” (Bianchi, 2006, p. 130). Após 1998, a relação museu/empresa deu-se via lei de incentivo fiscal.

Em 1998, o Setor Educativo é reformulado. Segundo Villela (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2003a, p.7), a proposta educativa implantada pelos artistas Vera Barros e Carlos Barmak trouxe ao MAM um projeto de “perfil ousado, inventivo e multidisciplinar”, que resultou no aumento do público, principalmente o escolar. Para atender a este tipo de público, os educadores do Museu eram preparados por Marisa Spiegel, que desenvolvia “projetos especiais para cada exposição, trazendo especialistas em matemática, física, dança, teatro e outras áreas, além de arte, para ampliar as discussões e abordagens junto ao público.”

De acordo com Vera Bastos, então coordenadora do Educativo MAM (*Folha de São Paulo*, 1998, p.14), o Museu cria uma proposta interdisciplinar de observação e de percepção estética no sentido de aproximar o público da arte, “Queremos interagir a partir da seleção das informações [...]. Essa escolha faz com que a informação se transforme em conhecimento, e o conhecimento, em prazer”.

Em 2005, como medida de redução de custo, o Setor Educativo foi reestruturado e houve um corte significativo no número de profissionais da equipe: diretor, coordenação, coordenação pedagógica e educadores.

### **1.5. Parcerias entre o poder público, o museu e a escola**

O caráter interdisciplinar do museu leva Magaly Cabral (2006) a questionar os diferentes tipos de parcerias realizadas entre este e outras instituições. Por parceria a autora designa a forma de cooperação realizada em paridade, fundada em trocas e interesses comuns, definidos no fluxo das negociações entre as instituições e seus atores. As parcerias estabelecidas pelos museus que redundam em ações educativas se dão por meio de políticas culturais, por apoio aos projetos museológicos (patrocinadores), pelo consumo cultural (público espontâneo), por “grupos de interesse” (parcerias intermuseus, instituições de ensino superior e museu/escola).

Tendo o museu e a escola objetivos comuns, tais como os de “educar, facilitar o acesso à cultura, socializar, favorecer a prática da cidadania, formar indivíduos críticos, criativos e autônomos” (Cabral, 2006, p.8), e sendo o escolar o público mais expressivo do

museu, os resultados da parceria museu/escola dependem da compreensão de ambos os lados do projeto pedagógico do programa educativo do museu (objetivos, conteúdos, metodologias, estratégias e meios). Cabral (2006) alerta para que o professor não seja representado como um mero consumidor de produtos culturais, nem tampouco o espaço museológico seja visto como um prolongamento do ambiente escolar.

Segundo Grinspum (2000, p.37), na criação de parcerias são firmadas novas fronteiras e trâmites, “a Escola não vê o Museu como ‘mero ilustrador’ de seus projetos curriculares e sim como espaço que se utiliza de recursos e de mediações comunicacionais diversas para o conhecimento da própria cultura”.

Identificamos diferentes tipos de parcerias e de convênios estabelecidos entre o Museu e órgãos públicos, os quais viabilizaram a realização de atividades educativas para os escolares (professores e alunos).

Em 2002, convênios firmados entre Governo Federal /MAM e o Estadual/MAM resultaram no atendimento de 17 mil estudantes da rede pública estadual, de 51.000 alunos em visitas orientadas e de 1.100 professores no programa *Capacitação com Oficinas de Criatividade* (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2002).

Segundo Daina Leyton, coordenadora do Setor de Acessibilidade do MAM, constatado que o público especial não visitava o Museu de forma espontânea, foi criado, em 2002, o *Programa Igual Diferente*. A proposta do programa é orientar e estimular a produção e a apreciação da arte para perfis específicos de público, de forma que estes procurem o museu de forma autônoma.

Para a implantação do *Programa Igual Diferente*, foram firmadas parcerias institucionais com órgãos de saúde e de educação especial. Verba para viabilização do programa advém da iniciativa privada. No ano de 2002 tal programa atendeu 12.000 pessoas em sofrimento psíquico ou com algum tipo de deficiência (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2002).

Entre 2003 e 2006, a parceria estabelecida entre o MAM e FDE resultou no programa *Encontros com a Arte*, cuja meta era a formação continuada de professores do Ensino Médio no espaço do Museu, de forma que eles identificassem o potencial educacional deste bem cultural, ampliassem o repertório em relação à Arte Moderna e Contemporânea, discutissem critérios para a apreciação da arte e criassem novas estratégias de ensino. Devido ao caráter interdisciplinar do programa, foram envolvidos professores de Artes, de História e de Língua Portuguesa. Os alunos do ensino médio visitaram as exposições e participaram de atividades

práticas, orientadas pelos educadores do Museu, na companhia de seus professores (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2004a).

No *1º Fórum de educação e arte: escola com arte* (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2004a), documento que acessamos em forma de filme, uma profissional da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp) abordou a gênese da parceria entre SEE e MAM. Segundo ela, os resultados da pesquisa quantitativa idealizada pelo MEC para se aproximar da prática cultural dos alunos das escolas públicas mostrou que somente 6 % dos estudantes do Ensino Fundamental I e 6,5 % dos alunos do Nível Médio visitaram exposições de arte. Assim, profissionais da SEE constataram que o museu é uma realidade distante da maioria desta clientela. Quanto ao desdobramento da parceria na escola “onde a Arte é disciplina, se ensina, se aprende, portanto, artes é área de conhecimento”, a profissional da Cenp afirmou que os professores recebiam orientação dentro do aporte teórico adotado pela SEE, era discutido o porquê da visita e o que ia ser feito no Museu. O percurso escola/museu também era tema de estudo. Ela conclui, o “grande objetivo do ensino da Arte é formar fruidores, apreciadores e conhecedores de arte e que ele [aluno] possa demonstrar sua expressão individual e única” (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2004a).

Do ponto de vista de uma educadora do MAM, a meta principal do programa *Encontros com a Arte* era tornar o professor autônomo em relação ao Museu, de modo que essa instituição se transformasse em sua ferramenta de trabalho. Nas suas palavras, o professor “gosta de circular em liberdade dentro do museu e de conhecer todas as partes e de saber do limite de cada espaço. [...] se sentem mais íntimos do museu, inclusive conhecendo alguns de seus funcionários.” (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2003 b).

Neste modelo de parceria, proposto pela Fundação do Desenvolvimento da Educação – FDE, cabia à instituição cultural atender a diferentes escolas da mesma Diretoria Regional de Ensino (DRE), cujo nível de ensino (fundamental ou médio) era atribuído pela DRE. Os educadores das instituições parceiras, no caso em questão o MAM, organizavam evento de caráter de formação continuada para o professor nas dependências do museu e atendiam aos alunos em visitas orientadas. Desenvolviam material impresso para ser utilizado na unidade escolar e iam até as escolas para propor oficinas artísticas com os alunos e professores. No ano de 2004 foram atendidos 240 professores multiplicadores e 5.500 estudantes do Ensino Médio das Zonas Leste e Sul.

Entre outubro e dezembro desse mesmo ano, o Museu organizou a exposição *Escola com Arte*, cujas obras foram produzidas por quatro artistas contemporâneos e por alunos de

dez escolas estaduais, localizadas na Zona Sul (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2004b).

Em 2005, o Setor Educativo do Museu atendeu a 7.536 estudantes via programa *São Paulo é uma Escola* (parceria entre a SME e o MAM), 6.531 alunos das escolas particulares, 5.422 alunos das públicas municipais, 14.184 escolas públicas estaduais, 540 professores no programa *Contatos com a Arte*. Da parceria com a FDE, 32 professores e 1.395 alunos participaram do programa *Encontros com a Arte* (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005a).

No ano de 2006, o Setor Educativo atingiu 31.656, entre alunos e professores da rede pública (municipal e estadual), 10.230, entre alunos e professores da rede privada, 390 professores e 6.344 alunos do programa *Encontros com a Arte*, 13.743 alunos do *Programa São Paulo é uma Escola* e 630 professores do programa *Contatos com a Arte* (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007a).

No modelo de parceria MAM/FDE, adotado em 2007, os professores de Arte do 1<sup>a</sup> ano do Ensino Médio passaram a receber, dos assistentes técnico-pedagógicos de Artes da Diretoria de Ensino, orientações para a visita ao Museu, não mais da equipe de educadores do MAM. Coube aos professores a leitura de um guia educativo de museus do Estado de São Paulo. Neste ano, por volta de 6 mil escolares (alunos e professores) visitaram a exposição *Panorama da Arte Brasileira*. Do ponto de vista do Governo, a visita ao museu promove a aproximação direta do aluno com as obras e atividades práticas mediante o exercício do pensar e da construção de sentidos, ambos permeados por discussões sobre cultura, sociedade e arte (produção humana que possui linguagem própria e auto-referente), (Portal do Governo do Estado de São Paulo, 2007).

Na Diretoria de Ensino da Região de Caieiras, em 2007, coordenadores, professores de Português, de Ciências, de Geografia, de História, de Matemática e de Artes participaram das atividades educativas do MAM. Em termos numéricos, foram atendidos 100 professores (ensino fundamental e ensino médio), 80 coordenadores e 80.000 alunos via ação multiplicadora (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007a).

Uma vez que os tipos de parcerias estabelecidas entre o MAM e seus parceiros financiadores ou institucionais são atualizados a cada semestre, os programas educativos oferecidos neste museu se renovam ou se encerram.

Em 2008, foi iniciado um novo modelo de parceria entre o MAM e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), o *Programa Cultura é Currículo*. Visto ser a parceria estabelecida no decorrer de nossa pesquisa, optamos por apresentar o programa brevemente.

Em sua proposta consta a aproximação dos alunos e professores com diferentes equipamentos culturais sob hipótese de que, apesar da oferta cultural deste município (cinema, teatro, museus, galerias etc.), os alunos da rede estadual não têm acesso a elas, chegando inclusive a desconhecê-las. Assume a máxima, “Cultura é parte do patrimônio das sociedades e é preciso democratizar o acesso a ela: isso é função da escola” (São Paulo [Governo], 2008a, p.6).

A articulação do currículo escolar com as artes plásticas se dá no eixo temático “Patrimônio, Expressões e Produções”, no qual professores e alunos da 7ª e 8ª séries visitam museus e galerias. Estão previstos a ampliação e o aprofundamento do conhecimento, por meio da apropriação de conteúdo interdisciplinar, e a formação do público destes equipamentos culturais. Consta no Anexo 5 a lista dos museus e centros culturais vinculados ao programa.

A Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) encaminha a apostila *Patrimônios, produções e expressões: subsídios para desenvolvimento de projetos didáticos 7ª e 8ª séries – Ensino Fundamental* e o vídeo *Lugares de Aprender*, produzido pela TV Cultura, para as escolas que aderem ao programa. Cabe ao professor a escolha do local a ser visitado, a apresentação de um projeto justificando o por quê da visita ao Conselho de Escola e o estudo do *Caderno do Professor* para articular a visita, antes e depois, ao conteúdo curricular. Cabe à Diretoria de Ensino o agendamento, cuja confirmação está vinculada à disponibilidade do museu, à avaliação anual do programa e à participação da escola que, em caso de avaliação negativa, não pode aderir ao programa no ano seguinte. Cada grupo só pode realizar uma visita por ano. Estas ocorrem no horário regular das aulas e o meio de transporte para a locomoção do grupo é viabilizado pela Secretaria (São Paulo [Governo], 2008b).

O vídeo *Lugares de Aprender: a Escola sai da Escola: Museu de Arte Moderna* (São Paulo, 2008c) fornece informações sobre as exposições organizadas, os tipos de obras apresentados, o acervo e a forma de aquisição, serviços oferecidos e dependências físicas deste museu. No entanto, a caracterização dos personagens que oferecem tais informações nos causou estranhamento. O MAM é apresentado por uma vendedora de pipocas, que comercializa sua mercadoria na Marquise do Ibirapuera. Apresenta-o para dois jardineiros que desejam visitá-lo, bem como o *Jardim das Esculturas*. A vendedora menciona ter ido ao MAM com a escola, mas que sua intimidade com este advém do local de trabalho. Os três personagens uniformizados exploram o *Jardim das Esculturas* e adentram no Museu sob a dúvida de um deles se tal entrada lhe é permitida. A sede do MAM sofre um vazio de público e de profissionais.

Diante da diversidade de oferta dos equipamentos culturais difusores das artes plásticas no município de São Paulo, questão esta que discutimos no Capítulo 3, a forma proposta de vincular a participação de cada grupo de alunos a apenas uma visita anual nos parece não conseguir atingir um dos objetivos do *Programa Cultura é Currículo*, a saber, aproximar esta clientela dos bens culturais.

Outro ponto a ser criticado se refere à política da Secretaria Estadual da Educação do governo José Serra (mandato 2006-2010), no tocante às normas que regem a prática escolar. Em evento organizado pelo MAM, em junho de 2008, para apresentação do programa *Escolas Parceiras*, cuja proposta é integrar o trabalho do Museu com o da escola, docentes da rede estadual presentes expressaram a sensação de “engessamento” frente às regras impostas pela SEE. Tais professores descreveram algumas das medidas que dificultam a saída dos alunos da escola quando por iniciativa docente, quais sejam, a impossibilidade de promoção de visitas fora do horário regular das aulas, a vinculação da visita à apresentação e à aprovação de um projeto pedagógico que a justifique, além da proibição da solicitação de verba ao aluno para a locomoção na cidade.

Segundo estes professores, essas medidas dificultam ou até mesmo impedem suas adesões à proposta do programa *Escolas Parceiras*. Uma prática adotada por dois destes profissionais para não afastar o escolar do museu foi solicitar que a família visitasse sistematicamente museus com seus filhos. Um deles vincula a atividade ao planejamento escolar e à avaliação do aluno.

Luciana Pasqualucci, coordenadora do Setor Educativo no final de 2007, em conversa com a pesquisadora avalia positivamente as parcerias firmadas entre o MAM e a rede pública de ensino, principalmente aquelas na qual a participação do professor é direta, como no caso do programa *Encontros com a Arte*. No entanto, problemas decorrentes do cotidiano escolar, como a dificuldade de afastar o professor da sala de aula, acarretaram no fim desta parceria, “hoje ele participa de forma voluntária do *Contatos com a Arte*”, programa voltado à formação continuada dos professores que acontece aos sábados. Como exemplifica Pasqualucci, singularidades de certas exposições do MAM, tal como a mostra *Panorama da Arte Brasileira*,<sup>18</sup> tornam fundamental a presença do professor no Museu anteriormente à visitação com os alunos, de forma que este conheça a exposição, colha material e, assim, estenda o conteúdo expositivo à escola. Já nas exposições sediadas neste museu de artistas

---

<sup>18</sup>A exposição *Panorama da Arte Brasileira* é realizada a cada dois anos e conta com um curador especialmente convidado pelo MAM para concebê-la.

consagrados, como o Alfredo Volpi ou a Tarsila do Amaral, é mais fácil encontrar material de pesquisa para o trabalho com os alunos fora do museu.

Mencionamos anteriormente que os museus de arte e centros culturais do município de São Paulo, por meio de seus Setores Educativos, preparam os professores para visitar suas exposições com os alunos (materiais didáticos, kits, bibliografia relacionada, entre outros). A estratégia utilizada pelo MAM para aproximar o professor do conteúdo das suas exposições, até mesmo devido ao caráter temporário delas, é o Programa *Contatos com a Arte - Grupo de Estudos para Professores*.

No decorrer desta pesquisa acompanhamos cinco vezes este grupo de estudo e, após consulta aos relatórios de participação *Contatos com a Arte*, no qual o professor avalia tal evento, constatamos que o professor da rede pública (estadual e municipal) participa desse programa espontaneamente, independentemente das políticas adotadas pela SEE ou pela SME - assim como os da rede particular.

Outro tipo de estratégia usada pelo Setor Educativo do MAM para se aproximar dos profissionais da escola é o envio, no início do ano, do seu cronograma de exposições para aqueles cujos nomes contam no *mailing* do Museu. Tal documento contém as sinopses das exposições e sugestões de conteúdos didáticos para integrar o currículo escolar a partir do conteúdo expositivo. Os educadores do MAM elencam temas que podem ser trabalhados no museu e na escola no sentido de construir um repertório de significações acerca da arte, do cotidiano e de diferentes áreas do saber. A título de ilustração apresentamos, no Anexo 3, a sinopse das exposições do ano de 2009, que constam na nossa pesquisa, bem como o desdobramento do seu conteúdo, ambos de autoria dos educadores deste setor.

Uma das formas de parceria estabelecida entre o MAM e a Secretaria Municipal de Educação (SME) se dá via *Programa São Paulo é uma Escola*. Uma vez que também através deste programa atingimos parte dos nossos sujeitos – o professor da rede municipal do ensino fundamental que acompanhou os alunos nas visitas orientadas no MAM em 2009 – apresentamos algumas das suas frentes de ação, apontadas na pesquisa de Ardito (2009). Lançado em 2005, este programa visa à melhoria da qualidade da educação por meio de atividades extracurriculares que redundem na ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola. São desenvolvidas atividades na respectiva unidade escolar (oficinas) ou em outros locais determinados pela SME, articuladas com o projeto pedagógico da escola. Sob a premissa de que a cidade é um campo de aprendizagem (Cidade Educadora), os estudantes participam de atividades artístico-culturais, que têm como objetivo o enriquecimento cultural

e a apropriação do universo cultural disponível no município, por meio de visitas aos equipamentos culturais. Atualmente, a adesão das escolas ao programa é voluntária.

Cabe ao Setor de Assessoria Especial da SME firmar as parcerias com os equipamentos culturais e a estes o agendamento das escolas municipais nas exposições do museu e o atendimento dos escolares nas visitas orientadas às exposições ao longo do ano, bem como no período de recesso escolar (janeiro e julho) via programa *Recreio nas Férias*. Cabe também ao MAM promover atividades artístico-culturais para os professores da rede.

Obtemos mais informações sobre a participação de alunos do ensino fundamental da rede pública no MAM no documento *Estudantes da rede municipal conhecem o Museu de Arte Moderna* (São Paulo [Município], 2009). Alunos da 8º série de escola localizada em Guaianases, Zona Leste, visitaram a exposição *Roberto Burle Marx 100 anos. A permanência do instável*, acompanhados de uma educadora do MAM e de seus professores. No espaço expositivo eles assistiram a um trecho de vídeo biográfico de Burle Marx, compararam os rascunhos e os esboços de projetos paisagísticos do artista com o projeto final em si e analisaram suas telas. Na atividade prática, realizada no Jardim das Esculturas (projeto paisagístico de Burle Marx), os alunos observaram e desenharam detalhes de uma planta (técnica da natureza-morta), tendo como suporte papel e lápis especiais. Uma das estudantes que visitou pela primeira um museu afirmou desconhecer o trabalho deste artista, o qual julgou ser muito interessante. Na opinião da professora de Geografia, que acompanhou o grupo, “eles chegam meio tímidos, se adaptando primeiro ao ambiente, e depois se soltam. Tenho certeza de que vão levar algo desta visita em termos de conhecimento”.

Em relação aos objetivos do *Programa São Paulo é uma Escola*, acreditamos que visitas isoladas aos museus não promovem a apropriação do universo cultural do município, mas sim o enriquecimento cultural dos alunos. Apresentamos, no Anexo 4, a lista dos centros culturais e museus escolhidos pela SME para a realização das visitas orientadas aos estudantes no ano de 2009.

Acompanhando o total de atendimento de escolares no MAM entre os anos de 2002 e 2006, constatamos a predominância da presença de professores e de alunos da rede pública. Creditamos esse alcance numérico às parcerias estabelecidas entre este Museu e a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE) via Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e a Secretaria Municipal da Educação (SME).

Para aumentar o número de agendamentos de escolares da rede privada, uma das estratégias usadas pelo Setor Educativo foi divulgar suas exposições diretamente para os diretores das escolas particulares. “Convidamos os diretores das escolas particulares para um

café da manhã com posterior visitação à exposição e entrega de catálogos” (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005a, p.21). Outra estratégia empregada foi a criação do *Programa Escola Parceira*, no ano de 2007, de forma a estreitar os vínculos entre o Setor Educativo do MAM e os professores das escolas particulares.

Em 2008, o Setor Educativo atendeu na sua abrangência 3.476 escolas públicas: 172 escolas particulares; 13.681 alunos da rede estadual no *Programa Cultura é Currículo*, 10.649 participantes das escolas parceiras, 467 professores no programa *Contatos com a Arte*, 307 alunos no programa *Contatos com a Arte para universitários*, 1.224 participantes do *Programa Escola da Família*. Da rede municipal, 2.384 estudantes participaram das visitas orientadas e 1.569 alunos do *Projeto Recreio nas Férias* (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2008c).

## **1.6. O Setor Educativo atual**

O Setor Educativo apresenta como mote a aproximação do espectador às obras expostas no Museu por meio do estabelecimento de relações críticas entre a arte, as manifestações cotidianas do mundo e as diferentes áreas do conhecimento. São oferecidos cursos livres e pagos para o público em geral nas áreas de artes plásticas, fotografia, teatro, figurino, cenografia e história da arte; além de outros programas, como Educativo Empresa e Família MAM (gratuito). Nas palavras de seus profissionais, “buscamos disponibilizar aos visitantes do MAM diferentes linguagens da arte, visando contribuir na ampliação do repertório artístico e cultural do público” (MAM, 2007a).

O modelo atual que rege tal setor é o da integração com o Setor da Curadoria. O curador Felipe Chaimovich (MAM, 2009), em depoimento concedido na *Mostra de Atividades de 2009*, organizada pelo Setor Educativo, explica que, respeitados os limites arquitetônicos do MAM, tal linha de concepção desafia os educadores e os curadores a cada exposição, “desde início o espaço expositivo é pensado como um espaço de trabalho do Educativo e mais do que a passagem pela exposição a gente tenta pensar espaços em que o Educativo possa inventar atividades no espaço expositivo”. Segundo esta idéia, a exposição de arte é concebida como um local de encontro - como um espaço vivo, “não como um lugar de guardar tesouros e expor tesouros, mas sim como lugar de transformação do cidadão pelo contato coletivo e grupal com a arte”.

Sob efeito da crise econômica, o valor dos recursos captados para a Cultura via incentivo da Lei Rouanet decresceu no ano de 2009. Como já apontado neste capítulo, a

viabilização das atividades educativas oferecidas pelo Setor Educativo dependem em grande parte desses recursos. Esse fator, acrescido de medidas administrativas internas, resultou em novos cortes na equipe do Educativo do MAM, que passou a atuar com um número menor de profissionais, comprometendo, inicialmente, a capacidade de agendamentos das visitas orientadas pela equipe.

Em 2009 foram desenvolvidos os seguintes programas e atividades educativas para o público escolar (professores e alunos):

1. *Programa de Visitação às Exposições*: por meio deste programa o Museu recebe grupos escolares de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, estudantes universitários e instituições de educação não formal.

2. *Contatos com a Arte para Professores*: é voltado aos professores da rede pública e da rede privada, além de profissionais da educação não formal. Propõe a articulação entre a arte e diferentes áreas do conhecimento. Objetiva contribuir no processo formativo do participante, aproximando-o das exposições do museu e da arte contemporânea, por meio da proposição de atividades teóricas reflexivas, dialógicas e artísticas. Tal encontro é ministrado por docentes e pesquisadores convidados, ligados à área da educação, arte, linguagem, ciência, entre outras, acompanhados de um educador do Museu. O curso é gratuito, tem duração de quatro horas, ocorre aos sábados e são concedidos certificados de participação.

3. *Contatos com a Arte - Grupo de Estudo para Universitário*: objetiva promover a aproximação entre os estudantes universitários e o MAM, por meio de atividades que estimulem a reflexão da arte moderna e contemporânea e a criação artística (atividade prática). O encontro levanta possibilidades interpretativas a partir dos temas das exposições em cartaz na interligação possível com diferentes áreas do conhecimento. O curso é gratuito, tem duração de duas horas e oferece certificado de participação.

4. *Escola Parceira*: tem o intuito de estabelecer vínculo estreito entre o MAM e a escola, enfatizando o museu como um espaço de aprendizagem. Desenvolve um programa de atendimento às escolas que, entre outras frentes, prevê a articulação do cronograma das exposições aos conteúdos escolares, a visita periódica da escola parceira nas visitas orientadas, voltadas aos escolares, e a formação continuada do professor por meio dos encontros *Contatos com a Arte para Professores*. Oferece ainda a entrada gratuita ao MAM para os funcionários e familiares dos alunos e sites compartilhados museu/escola.

5. *Projeto Parede - Museu sem Fronteiras*: como seu nome denota, busca ultrapassar os limites físicos de ambas as instituições. Da mesma forma que uma parede do Museu (liga a recepção à Grande Sala) serve de suporte para a produção artística (*Projeto Parede*), as

paredes das escolas recebem intervenções artísticas realizadas pelos alunos cujos temas se alinham com o conteúdo expositivo do Museu e o pedagógico da escola. O projeto visa explorar o espaço físico da escola, bem como o entorno escolar.

6. *Programa Aprender para Ensinar*, vinculado ao Setor de Acessibilidade do MAM no ano de 2010, recebe escolas cujo público é surdo. Esses grupos são atendidos na visitas orientadas às exposições por jovens surdos ou ouvintes com conhecimento da Língua Brasileira de Sinais. Os alunos do programa em questão passam por processo de formação para se tornarem educadores de museus.

Não temos o balanço total do número de atendimentos feitos pelo Setor Educativo e o de Acessibilidade referente ao ano de 2009. O *Relatório Anual de 2009*, documento que apresenta o balanço das atividades do Museu estava em fase de execução quando encerramos a nossa pesquisa.

### **1.7. O Programa de Visitação às Exposições**

O Museu é entendido como um lugar de aprendizagem, “aprender sobre a arte e também através da arte”. No diálogo construído entre o profissional do museu e seu público, a relação de sentido estabelecida sobre a obra de arte toma mais importância do que a obra em si, ou o que ela representa para o patrimônio cultural (MAM, 2007a). A proposta é construir, de acordo com os diferentes olhares coletivos, sentidos em torno das práticas e objetos artísticos.

Abordamos mais diretamente o *Programa de Visitação às Exposições* do Museu de Arte Moderna de São Paulo, uma vez que é por meio do seu público que atingimos os sujeitos da nossa pesquisa, a saber, os professores da rede pública e privada do ensino fundamental que visitaram cinco exposições apresentadas neste museu no ano de 2009.

Para conhecermos mais de perto a dinâmica organizacional de tal programa, conversamos com a coordenadora do Setor Educativo, Patricia Naka. Segundo ela, a equipe que atende aos escolares nas visitas orientadas é composta por três educadores, que fazem parte do quadro de profissionais do Museu, e por orientadores estagiários remunerados que cursam o ensino superior nas áreas de Filosofia, Artes Visuais, História, Sociologia entre outras afins.

A capacidade de atendimento diário nas exposições do Setor, no ano de 2010, é de 16 grupos, distribuídos no período da manhã e da tarde. Em convênios firmados com a Secretaria Municipal da Educação (SME) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), a

política de agendamento de visitas envolve o envio de planilhas destes órgãos para o Museu, que analisa e se ajusta para atendê-la de forma total ou parcial, dependendo da sua disponibilidade. Para o ano de 2010, até o final do ano foram reservados determinados dias da semana só para o atendimento das escolas públicas. Já no caso das escolas particulares, as parceiras agendam de forma espontânea, bem como as escolas não parceiras, e este movimento se dá por meio de ligação telefônica à profissional responsável pelo *Programa de Visitação*.

Apesar da oferta, nem sempre existe a demanda das escolas para ocupar todos os horários, como no período das férias escolares, no início ou no final do período letivo.

As visitas têm a duração aproximada de uma hora e meia e incluem atividade prática como forma de experimentar o conteúdo teórico – o expositivo - por meio do fazer, atividade esta proposta pelo educador do museu no próprio espaço da exposição, na Marquise do Ibirapuera, no Jardim de Esculturas ou no espaço do ateliê do MAM.

Como já mencionado, as exposições do MAM são temporárias, fato este que, segundo Patrícia Naka, se dá devido ao caráter experimental do Museu, uma vez que seu acervo permite o trabalho com exposições permanentes. O Setor Curatorial e o Setor Educativo se afinam a cada exposição, principalmente naquelas concebidas pelo próprio curador do Museu.

Para entrar em contato com o conteúdo expositivo, os profissionais da equipe, educadores e orientadores, estudam a biografia dos artistas, a lista de obras que serão expostas e estabelecem relações entre elas, o contexto histórico, artístico e cultural. Discutem com os curadores a proposta expositiva, propõem um recorte da exposição que delineará o percurso a ser traçado com o grupo de escolares na exposição – um eixo temático condutor que não é único - e criam atividades práticas a partir do conteúdo expositivo e da proposta expográfica, ou seja, da maneira como as obras estão distribuídas no espaço expositivo. Geralmente as atividades práticas são concebidas no final da etapa de estudo destes profissionais, quando a exposição já está montada.

Os educadores e orientadores possuem autonomia para elaborar tal percurso. Existe um consenso quanto ao número de obras a serem exploradas com os escolares. Por exemplo, em uma exposição que conta com 40 ou 50 obras, serão selecionadas de quatro a cinco obras de forma que estas sejam aprofundadas e exploradas nos seus conteúdos e conceitos (de forma isolada e na relação com as outras obras), privilegiados o artista, a linha da história da arte, a proposta curatorial e o público (conhecimento prévio cognitivo, perceptual, experimental etc.).

De acordo com Patrícia Naka, o perfil das escolas/professores que procuram o MAM para trazer os alunos varia. Existem escolas que trabalham com projeto interdisciplinar, possuem um currículo escolar mais aberto, sendo neste caso o Museu procurado por professores de diferentes disciplinas. Um outro perfil é o da escola mais tradicional, cujo conteúdo da arte gira mais em torno da disciplina Artes e neste caso o Museu é procurado majoritariamente pelo professor encarregado desta disciplina.

Consultamos o arquivo do Setor Educativo para saber o alcance numérico do *Programa de Visitação às Exposições* para o público escolar, em 2009. Tal público é categorizado pelo tipo de rede de ensino (escola municipal, escola estadual e escola particular) e pelo nível de escolaridade (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior). Detalhamos em especial as categorias que atendem aos objetivos da nossa pesquisa, qual seja, rede de ensino e nível de ensino fundamental cujos dados são apresentados na Tabela 1.

**Tabela 1**

**Público visitante do Museu de Arte Moderna de São Paulo por exposição e escolaridade:  
Ensino Fundamental - 2009**

<b>Categoria da instituição</b>	<b>Número de visitas</b>	<b>Número de visitantes</b>
<b><i>Jorge Guinle: Belo Caos</i></b>		
Escolas Particulares	77	1599
Escolas Municipais	1	25
Escolas Estaduais	-	-
<b><i>Olhar e Fingir: Fotografias da Coleção M + MAUER</i></b>		
Escolas Particulares	99	1533
Escolas Municipais	41	658
Escolas Estaduais	31	538
<b><i>Roberto Burle Marx 100 anos: a permanência do instável</i></b>		
Escolas Particulares	19	331
Escolas Municipais	57	813
Escolas Estaduais	12	170
<b><i>Panorama da Arte Brasileira 2009</i></b>		
Escolas Particulares	68	1191
Escolas Municipais	64	831
Escolas Estaduais	42	591

Fonte: Arquivo do Setor Educativo MAM. Tabela elaborada pela autora.

No ano de 2009, em se tratando do ensino fundamental, somado o público escolar nas quatro exposições, observamos que as escolas particulares visitaram as exposições com mais frequência (263 visitas) e trouxeram um número maior de alunos (4.654 número de visitantes). Em seguida estão as escolas municipais, que atingiram o total de 163 visitas, totalizando 3548 visitantes. A frequência menor coube à escola estadual, alcançando o total de 85 visitas, com o número total de 1324 visitantes.

Acreditamos que tais números redundam das parcerias e convênios firmados no ano referido entre o Setor Educativo do Museu de Arte Moderna de São Paulo, a Secretaria Municipal da Educação (SME), a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e a unidade escolar participante do programa *Escola Parceira*.

### **1.8. A escola procura o museu e o museu procura a escola**

O museu tem a missão de difundir a arte e a cultura e ser um espaço acessível ao maior número de pessoas. O museu, ao investir em um Setor Educativo, se aproxima do público leigo, ou seja, daquele que não é iniciado nas artes e que, potencialmente, se beneficia das formas distintas de mediação disponibilizadas no sentido de aproximar da arte o seu espectador. Vale ressaltar que o museu tem em essência o caráter de formação do público.

Como já mencionado na Introdução desta pesquisa, é direito constitucional do cidadão brasileiro o acesso à cultura e à educação.

No decorrer deste capítulo apresentamos diferentes tipos de estratégias empregadas pelo Museu de Arte Moderna de São Paulo na busca de cumprir sua missão. Também apontamos os diferentes meios empregados pelo Governo Estadual e pelo Governo Municipal para aproximar o público escolar deste museu.

Grosso modo, a educação formal, representada pela Secretaria Estadual da Educação (SEE) e/ou Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), procura o museu para oferecer formação continuada ao professor do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Inicialmente voltada para o responsável pela disciplina de Artes, estende-se posteriormente aos professores de História, Matemática e Língua Portuguesa, dentro de uma visão interdisciplinar. Tendo em vista a formação plural e a inserção social do aluno, tais iniciativas formais propõem à escola a adesão ao *Programa de Visitação às Exposições*.

Já a Secretaria Municipal da Educação (SME) procura o museu para que seus alunos percebam o potencial educativo da cidade, se apropriem deste espaço público para

enriquecimento cultural. Também busca o museu para que, no período das férias escolares, os alunos participem de atividade cultural/educativa.

As escolas particulares vão até o museu para que seus alunos visitem as exposições em cartaz e participem das atividades práticas, seja via opção de um profissional isolado ou de um grupo de profissionais envolvidos em um projeto interdisciplinar comum.

Também o professor adere individualmente ao programa *Contatos com a Arte para Professores* para se aproximar da arte e das exposições do museu, seja para alimentar sua prática pedagógica, seja para sua formação pessoal.

Já o museu procura a escola para anunciar seu cronograma de exposição e oferecer propostas para a integração do conteúdo expositivo ao conteúdo escolar. Também propõe parceria entre os profissionais do museu e os da escola como forma de estabelecer vínculos entre as duas instituições. O MAM convida o professor para participar do evento de formação continuada *Contatos com a Arte*. Procura também a escola para apresentar seu programa de visitação e ampliar o número de agendamentos de visitas orientadas para escolares.

Supondo que o professor é um dos principais elos comunicativos com o museu e que este espaço potencialmente contribui para a ampliação e refinamento do conhecimento e da cultura, buscamos apreender a opinião do professor acerca da visita orientada à exposição com o seu grupo de alunos no Museu de Arte Moderna de São Paulo, o que será tratado no Capítulo 3.

## CAPÍTULO 2

### Procedimentos de Pesquisa

O presente capítulo está organizado de forma a apresentar o delineamento da pesquisa e as decisões tomadas em seu processo de construção. São descritos os processos de coleta e de tabulação dos dados, os autores com os quais o texto dialoga e o tipo de análise que será desenvolvida com os dados coletados.

Historicamente, os museus de arte vêm encarando desafios para definir mais claramente seu papel social. A exposição de artefatos artísticos constitui o principal veículo de comunicação com seus visitantes. No sentido de alcançar um público diversificado, os museus promovem, em seus espaços, um amplo leque de atividades culturais e educacionais. Para que os espectadores se aproximem da proposta curatorial expositiva e dos sentidos dos objetos expostos, são empregados diferentes recursos de mediação.

Estudiosos do campo da educação formal e da educação não formal têm destacado o papel do sistema escolar na valorização e no cultivo dos bens culturais, cabendo à instituição escolar, bem como às famílias, possibilitar às crianças e aos jovens o usufruto das manifestações culturais nacionais e internacionais. Quanto ao papel social do museu de arte, estes pesquisadores apresentam visões antagônicas frente à sua função: para uns a legitimação das diferenças sociais e para outros a construção da cidadania, despertar ou enraizar a consciência nacional, civilizar. Na relação deste bem cultural com a escola, para uns pesquisadores o museu tem a função de complementá-la e para outros a função de substituí-la. Quanto à tipologia do museu: o tradicional, como memória, e o contemporâneo, como preservação do aqui e do agora (Suano, 1986; Lopes, 1991; Fernandes, 1993; Bourdieu & Darbel, 2003; Bourdieu, 2007d).

Para Studart (2004), tendo o museu reconhecido que sua função social vai além do papel de preservar, conservar, expor e pesquisar porque tem também a missão de educar, busca, por meio de programas de ação educativa, se tornar um elemento vivo dentro da dinâmica cultural das cidades. A presença de escolares nesse bem cultural é um fato. Certos pesquisadores, ao questionarem o papel da escola na formação do público do museu, concluem ser o professor o principal veículo de aproximação dos estudantes com este bem. Outros atentam para o fato da promoção ou não de visitas culturais serem resultantes das políticas educacionais, suplantando, assim, a ação dos profissionais da escola. Uma terceira vertente imputa ao professor da rede pública o papel de impedor do uso mais frequente

desse bem cultural ou até mesmo ser o responsável pelo baixo rendimento do grupo na visita orientada do seu grupo (Grinspum, 2000; Cazelli, 2005; Amaral, 2006).

Das ações de mediação do museu com o público destacamos o serviço de visita orientada às suas exposições – o meio mais comumente oferecido aos escolares. Para conhecer melhor a dimensão cultural e educacional deste serviço, foi selecionado nesta pesquisa o *Programa de Visita Orientada à Exposição* do Museu de Arte Moderna de São Paulo. Determinadas razões impulsionaram esta escolha, a saber, as características do referido programa, o alcance numérico de alunos e professores atendidos, o fato dele não ter sido estudado anteriormente em pesquisas acadêmicas, e, finalmente, por sua equipe de educadores e profissionais da biblioteca nos facilitarem o acesso aos seus arquivos.

Caracterizado o nosso campo empírico no Capítulo I, apreendemos que o professor e seu grupo chegam ao MAM por caminhos diversos, quais sejam: *Programa São Paulo é uma Escola*, *Programa Cultura é Currículo*, *Programa Escola Parceira*, por meio da iniciativa da equipe escolar ou pela ação individual do docente.

## **2.1. Sujeitos da pesquisa**

Como já mencionado, são sujeitos desta pesquisa os professores da rede pública e da rede privada de ensino do município de São Paulo, que atuam no Ensino Fundamental I e no Ensino Fundamental II, e que visitaram com seus alunos cinco das exposições apresentadas no MAM, em 2009, visitas estas conduzidas por um educador do Museu.

Empregamos o termo rede pública e privada para categorizar a unidade escolar na qual atua o nosso sujeito quanto à dependência administrativa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 (LDB), no Artigo 19, discorre sobre a forma de agrupamento administrativo das instituições de ensino formal no Brasil. São entendidas por instituições públicas as mantidas e administradas pelo Poder Público Federal, Estadual ou Municipal (Inciso I), e por instituições particulares as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (Inciso II).

Em relação à oferta e manutenção da Educação Básica por parte do Poder Público, segmento este composto pelos níveis de ensino Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, a referida Lei estabelece que compete ao Município a manutenção da Educação Infantil e prioritariamente da Educação Fundamental, outorgada a esta categoria administrativa a atuação em outros níveis quando estiverem atendidas inteiramente as necessidades de sua área de competência (Artigo 11, Inciso V). Cabe ao Estado a garantia do

Ensino Fundamental e o oferecimento prioritário do Ensino Médio (Artigo 10, Inciso VI), (Brasil, 1996).

Questões relativas à organização e ao funcionamento das escolas públicas municipais são estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Uma das ações desenvolvidas por esse órgão municipal para promover a oportunidade cultural para os alunos da rede municipal é o *Programa São Paulo é uma Escola* (Anexo 4). Assim, muitos dos projetos educativos e culturais que permeiam a prática do professor são homogeneizados.

A política educacional do Estado de São Paulo é definida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE), mas cabe à Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) a viabilização de tais políticas, a implantação e a gestão de projetos, a produção e a distribuição de materiais institucionais. Dentre suas ações de âmbito cultural/educacional, destacamos o *Programa Cultura é Currículo* (Anexo 5) cujo objetivo é democratizar o acesso de professores e alunos da rede estadual aos equipamentos culturais da Capital, sendo o segmento *Escola Sai da Escola* o voltado à visitação aos museus de São Paulo. Também aqui encontramos uma padronização dos projetos de cunho cultural/educacional desenvolvidos nas unidades escolares.

Apresentamos anteriormente, de forma sucinta, ambos os programas no Capítulo I desta dissertação. Entretanto, não queremos dizer que é somente em resposta aos mesmos que os professores vinculados à rede pública visitam os equipamentos culturais da Capital acompanhados de seus alunos.

Quanto à formação docente, a Nova LDB, no Artigo 62, determina que, para atuar no ensino fundamental, este profissional deve possuir o diploma de nível superior obtido em cursos de licenciatura e de graduação plena, oferecidos pelas universidades e institutos superiores de educação, mas admitida como formação mínima para o exercício docente nas quatro primeiras séries do ensino fundamental a oferecida em nível médio, via modalidade Normal. Instituída a Década da Educação (Artigo 87), tendo início um ano após a publicação da referida Lei, ficou determinado que somente os professores habilitados em nível superior ou aqueles formados em treinamento ou serviço seriam admitidos para a função docente (Inciso IV, § 4º).

Trabalhamos com a idéia de hierarquia docente e para nós o diploma de nível superior é um símbolo que pode apontar para um caráter de distinção (capital cultural no estado institucionalizado). No entanto, como não temos acesso a este dado, via nosso instrumento de pesquisa, buscamos outras fontes para saber se no ano de 2009, segundo o disposto em Lei, o professor das quatro séries iniciais do ensino fundamental de oito anos era portador deste tipo

de diploma. No documento que acessamos para nos aproximarmos do perfil do professor brasileiro, encontramos uma afirmação que denuncia ter sido esta questão alvo de debate,

No plano da formação de professores, o então ministro da Educação Cristovam Buarque homologou a decisão da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação que põe fim à polêmica sobre a exigência de curso superior para os professores de Educação Infantil e das primeiras quatro séries do ensino fundamental. A resolução do CNE deixa claro que, mesmo depois de 2006, será permitido o exercício da docência neste nível de ensino aos professores com nível médio na modalidade Normal, inclusive para ingresso na carreira (Unesco, 2004, p.40)

Quando abordamos o nível de ensino fundamental I e fundamental II nos apoiamos nas regulamentações que regem a educação no Brasil. Em 1971, a Lei nº 5.692, de 1971, fixou a obrigatoriedade da educação brasileira em oito anos. Em 1996 é prevista, na LDB nº 9.394, a ampliação do ensino obrigatório para nove anos, mas é a Lei nº. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que determina o Ensino Fundamental de nove anos com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Fica disposto em lei federal que o ensino de nove anos deve ser implantado nos Municípios, nos Estados e no Distrito Federal até o ano de 2010. Nosso período de coleta se deu no segundo semestre de 2009 e algumas escolas ainda não haviam se adequado à Lei (Brasil, 2008a).

#### **Quadro 1- Ensino Fundamental de nove anos - 2010**

<b>Anos Iniciais</b>					<b>Anos Finais</b>			
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano

No Parecer do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica, CNE/CEB Nº: 4/2008, encontramos uma menção sobre a habilitação necessária do docente dos três anos iniciais do ensino fundamental, qual seja, a formação mínima em curso de nível médio na modalidade normal, mas

[...] preferentemente, licenciados em Pedagogia ou Curso Normal Superior, [...], admitindo-se portadores de curso de licenciatura específica apenas para Educação Física, Artes e Língua Estrangeira Moderna, quando o sistema de ensino ou a escola incluírem essa última em seu projeto político-pedagógico (Brasil, 2008a, p.3)

Vale ressaltar que nesta pesquisa trabalhamos com nível de ensino e não com seriação. Padronizamos nomenclatura Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II para se referir aos dois níveis de ensino fundamental, encontramos também ciclos. Usamos a nomenclatura em referência à faixa etária dos alunos. Categorizamos no primeiro nível os alunos entre 6 a 10 anos de idade e no segundo aqueles entre 11 a 14 anos de idade.

Como nosso instrumento de pesquisa não indica com precisão o cargo ocupado pelo profissional cujas respostas constituem o cerne deste trabalho, nem tampouco o motivo do agendamento da visita orientada à exposição no MAM, não faremos aqui a distinção entre o professor especialista (ensino fundamental II) e professor generalista (ensino fundamental I). Quando categorizamos o professor por nível de ensino, estamos nos referindo às especificidades do currículo e do projeto político-pedagógico do ensino fundamental I e do ensino fundamental II e à faixa etária dos alunos.

Sabemos que neste museu, quando a iniciativa do agendamento parte do próprio professor, na maioria das vezes, este profissional responde pela disciplina Artes (professor especialista).

## **2.2. Apresentação dos instrumentos de pesquisa**

Em resposta às solicitações dos professores doutores participantes da banca de qualificação, dos cinco instrumentos descritos no relatório de qualificação então apresentado, voltamo-nos para dois deles, ambos formulados pela equipe do Educativo do MAM, o “*Formulário de confirmação de visita*” e o “*Relatório de impressões de visitas*”.

Diante da sugestão, nos dirigimos ao Setor Educativo do MAM para acessarmos tais documentos. No entanto, em 2009, após avaliação da equipe deste museu, ambos os documentos foram reformulados. Dos anos anteriores, o segundo foi compilado em arquivo eletrônico e o primeiro descartado.

Para alcançar nosso sujeito usamos, então, o novo modelo de comunicação proposto pelo Museu para se comunicar com a escola. Trata-se do “*Relatório de impressões de visitas - professor*” (Anexo 1) cujas perguntas visam obter a avaliação do professor da visita orientada do seu grupo à exposição conduzida pelo educador do museu. Tal instrumento nos informa o nome da escola, a data da visita, se o professor trabalhou o conteúdo expositivo na escola, a forma como o educador do museu desenvolveu a visita, a contribuição da visita para o processo educativo do professor e dos alunos, e por fim, seus comentários e sugestões.

Uma vez que nossa pesquisa versa sobre a relação museu/escola, as informações contidas nesse modelo de avaliação/impressão nos possibilita apreender o julgamento do professor (escola) sobre um tipo de atividade educativa oferecida pelo museu de arte.

Cabe mencionar a existência de outro canal de diálogo entre o MAM e a escola que agendou a visita - o “*Formulário de Confirmação de Visitas*” - usado pelo Setor Educativo para se aproximar da unidade escolar (nome e endereço), o responsável pelo acompanhamento

do grupo na visita, o nome e o cargo do profissional respondente do formulário. Em relação ao grupo, o formulário indaga sobre a faixa etária, o número de visitantes, visitas realizadas em museus e a especificação do nome da instituição museal. Esse formulário é enviado pelo Educativo MAM para a escola via email e desta forma espera-se a sua devolução. Como algumas das instituições não os enviam e outras não discriminam a faixa etária dos alunos por data de agendamento, quando se trata de solicitação do serviço de visita orientada para vários grupos da mesma escola, este formulário se mostrou incompleto para os nossos propósitos.

Parte dos formulários enviados ao Serviço de Agendamento, tanto pelas escolas públicas como pelas privadas, são respondidos pelo coordenador da escola e não pelo professor. Assim, quando da posse deste segundo instrumento, recortamos dados sobre a localização da escola, da qual atingimos o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M), e a faixa etária dos alunos, informação esta que nos permite categorizar o professor quanto ao nível de ensino (fundamental I e fundamental II). Essa categorização, portanto, pode estar aproximada.

Também em resposta às sugestões da banca de qualificação, tomamos inicialmente como sujeitos os professores das escolas públicas do ensino fundamental I, do ensino fundamental II e do ensino médio. Supúnhamos que, devido ao expressivo número de visitas realizadas por esta clientela às exposições do MAM, desde a criação do Setor Educativo (dados que apresentamos no Capítulo I), conseguiríamos selecionar um número suficiente de relatórios que respondessem à demanda. No entanto, como nosso instrumento de pesquisa foi implantado em 2009, essa coleta se resumiu às visitas de escolares ao ano de 2009. Descartamos trabalhar com a categoria ensino médio porque não encontramos, no arquivo do Educativo, número suficiente de relatórios respondidos por docentes do ensino médio, cujas escolas estivessem localizadas no município de São Paulo. Da rede estadual, encontramos em maior quantidade escolas situadas em outros municípios da Grande São Paulo ou no interior do estado. Para ampliar a possibilidade de comparação do nível hierárquico entre os professores, ampliamos a variável rede de ensino. Inserimos então a rede privada de ensino.

### **2.3. Dados sobre a coleta**

Os critérios adotados para a seleção dos relatórios de impressões de visitas envolveram a escolha do sujeito em relação à posição social que ocupa no campo da educação formal: grupo docente, dependência administrativa (rede pública e rede privada), subgrupo (docente do ensino fundamental I e do ensino fundamental II) e a localização das escolas (município de São Paulo).

Para facilitar o processo de coleta, ficou acordado entre a pesquisadora e a coordenadora do Educativo que a coleta seria feita às segundas-feiras, dia em que o Museu está fechado à visitação, o que facilitaria a presença da pesquisadora no espaço reservado aos profissionais do Setor Educativo, bem como a prestação de informações por parte de seus profissionais, quando necessário. Ficou também decidido que os relatórios selecionados seriam xerocados na dependência do Museu. Neste Setor acessamos os arquivos eletrônicos (“*Formulário de Confirmação de Visitas*”) e os arquivos em papel “*Relatório de impressões de visitas - professor*” referentes às exposições exibidas no MAM, em 2009. Seguimos dois tipos diferentes de estratégias.

No primeiro tipo de estratégia empregada acessamos o arquivo eletrônico, “*Formulário de Confirmação de Visitas*”, para a seleção dos grupos agendados. Das escolas municipais, selecionamos as denominadas EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental); dos grupos das escolas estaduais, os formulários identificados por E.E. (Escola Estadual), e das privadas pela faixa etária dos alunos (entre 6 e 14 anos) e pela localização da escola (município de São Paulo). Selecionados os grupos nos voltamos aos arquivos em papel para a leitura e escolha dos relatórios de impressão. No entanto, o número de formulários preenchidos não correspondia à totalidade dos relatórios de impressão respondidos.

Buscamos então uma segunda forma de coleta. Primeiramente selecionamos os relatórios respondidos na totalidade por professores que acompanharam seus grupos. Deparamo-nos com respostas de diretores, de coordenadores ou de profissionais não especificados, mas que pelo tipo de linguagem empregada supomos não se tratar de um professor, principalmente na rede municipal. Outro fator limitante foi o número de respostas em branco. Após a primeira seleção, voltamo-nos ao arquivo eletrônico na busca das informações descritas no parágrafo acima. Entretanto, a maioria dos dados referentes à faixa etária dos grupos atendidos nas exposições, informação esta que nos permite categorizar nosso sujeito quanto ao nível de ensino em que atua, foi obtida com a colaboração da profissional responsável pelos agendamentos do Museu por meio do arquivo do Setor de Agendamento.

Nossa coleta foi realizada entre os meses de setembro e dezembro de 2009. As escolas particulares nas quais nossos sujeitos atuam já haviam aderido ao ensino fundamental de nove anos. Uma delas levou ao MAM crianças na faixa etária de 6 anos e consideramos os professores como sendo de ensino fundamental I.

Em relação às redes públicas, uma vez que tal adaptação se deu de forma gradativa, nos baseamos na própria nomenclatura, pois esta indica o nível de ensino (EMEF). Em

relação à rede estadual os grupos que selecionamos estavam na faixa etária de 9 a 10 anos e enquadrados os professores na categoria ensino fundamental I.

Por meio da Internet, localizamos os endereços das escolas. Na rede privada a pesquisa se deu diretamente nos *sites* dessas instituições. Em se tratando da rede estadual e privada, encontramos escolas localizadas na Grande São Paulo e no interior do estado, o que nos levou a descartar os relatórios anteriormente selecionados. O endereço das escolas da rede municipal foi encontrado via Portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.<sup>19</sup>

Segundo os critérios já anunciados, selecionamos 50 relatórios de impressões de visitas respondidos por professores da rede pública e 50 relatórios respondidos por professores que atuam na rede privada de ensino. Em relação aos subgrupos, chegamos aos seguintes números: (25) instrumentos respondidos por professores das escolas municipais do ensino fundamental II e (25) por professores do ensino fundamental I, sendo (21) deles por docentes da rede municipal e (4) por docentes da rede estadual. Da rede privada, atingimos (28) instrumentos respondidos por professores do ensino fundamental II e (22) por professores do ensino fundamental I.

#### **2.4. Objetivos, tratamento dos dados e tipo de análise proposta**

Porque nos interessa verificar primeiramente como cada subgrupo opina sobre a visita ao museu no relatório de impressão de visita, trabalhamos com as categorias rede de ensino e nível de ensino. Tal estratégia permite-nos confirmar ou nos afastar da hipótese de que o julgamento individual está associado às estruturas do grupo de pertença.

Tendo como suporte a máxima “O amor pela arte nasce de um convívio bem prolongado e não de um golpe repentino” (Bourdieu & Darbel, 2003, p.90), pretendemos analisar os dados obtidos a partir das opiniões acerca do museu de arte por parte dos nossos sujeitos. Todos eles possuem algo comum em sua trajetória, o triunfo escolar, capital este revertido em diploma universitário ou formação específica que lhe permite o ingresso na área docente. Cabe agora investigar se a posição que este professor ocupa no campo docente revela traços de sua origem social marcada pela demonstração de intimidade, desembaraço ou estranhamento com a cultura legítima propagada pelo museu de arte. Pierre Bourdieu nos impulsiona a pensar a relação entre a origem social e o acesso à cultura culta (museu de arte). O julgamento desse bem cultural integra, ainda que de modo inconsciente, os valores de seu meio de origem ou de pertencimento.

---

<sup>19</sup>Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/default.aspx>

O MAM está localizado no município de São Paulo, distrito de Moema. Outro ponto que merece ser investigado é a localização geográfica da escola na qual nosso sujeito trabalha, uma vez que as condições objetivas na qual desempenha a função docente pode constituir-se como um fator de distinção social, aqui medido pelo entorno cultural – pela oferta ou ausência de museus, centros culturais e casas de cultura difusores das artes plásticas. Quando associamos as variáveis ocultas: origem social, origem geográfica e hierarquia entre instituições, retomamos as idéias de Bourdieu de que tais variáveis apóiam a distribuição desigual de acesso aos bens culturais (Bourdieu & Darbel, 2003; Bourdieu & Passeron, 2006; 2008; Bourdieu, 2007b; 2007d; 2007e; 2007h). “Em todos os domínios da cultura, teatro, música, pintura, jazz, cinema, os conhecimentos dos estudantes são tão mais ricos e extensos quanto mais elevada é sua origem social” (Bourdieu, 2007h, p.45). O acúmulo do capital cultural incorporado é resultante das aprendizagens socialmente adquiridas principalmente no meio familiar e escolar. Inserimos aqui a variável local de trabalho como espaço possível para o aumento deste capital, pois idealmente a prática docente é um campo privilegiado de investigação, assim como o entorno da unidade escolar.

Para identificar o nível de desenvolvimento econômico e social (qualidade de vida) dos distritos onde estão localizadas as escolas nas quais trabalham nossos sujeitos, nos baseamos no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDH-M.

Para conhecer as condições socioeconômicas (desenvolvimento humano) dos distritos municipais, usamos como referência o *Atlas do Trabalho e Desenvolvimento da Cidade de São Paulo* (São Paulo [Cidade], 2007a), pois os índices do IDH-M de educação e renda nos oferecem suporte para a análise dos capitais culturais e econômicos relativos à população atendida nestas escolas. Quanto às características do entorno distrital, buscamos verificar a existência de equipamentos culturais de difusão das artes plásticas (Centros Culturais, Casas de Cultura e Museus) e se estes oferecem visita orientada às exposições para o público escolar. Para que os indicadores possam ser combinados em um índice único, eles são transformados em índices parciais. O IDH-M varia entre os valores 0 e 1, sendo o valor mais próximo de 1 o nível mais alto de desenvolvimento humano. No Município de São Paulo foram estabelecidas as seguintes faixas: muito alto (> 0,900), alto (0,850 – 0,900), médio (0,800 – 0,850) e baixo (< 0,800).

Entretanto, aqui, para termos de comparação do nível de desenvolvimento humano municipal atingido pelos diferentes distritos que servem de local de trabalho para os nossos sujeitos (a escola), não iremos especificar seus valores e sim as posições que ocupam no ranking de IDH-M, ou seja, a hierarquia geográfica de distribuição de certas escolas da rede

pública e da rede privada que aderiram ao *Programa de Visitação às Exposições* do Museu de Arte Moderna de São Paulo, em 2009, selecionadas para esta pesquisa segundo os critérios já justificados.

Constatada a possibilidade de acesso ao museu de arte, procuramos verificar se o padrão de juízo do professor da visita orientada e da atividade educativa de que participou conjuntamente com seus alunos no museu de arte espelha sua posição social.

Temos como objetivo a tradução da opinião do professor sobre a visita do seu grupo ao museu de arte em qualificativos. Procuramos apreender em que medida o posicionamento assumido pelo professor no “*Relatório de impressões de visitas - professor*” revela ou não sua pertença social, via o juízo de valor expresso em sua opinião sobre a visita orientada e a atividade prática oferecida ao seu grupo.

Das respostas dos professores ao instrumento “*Relatório de impressões de visitas - professor*”, procuramos qualificativos que exteriorizassem a opinião do professor sobre o museu de arte. Observamos os enunciados que respondessem às questões: “Como o educador desenvolveu a visita?”, “Comentários e sugestões” e em menor número “Como a visita à exposição contribuiu para o processo educativo do grupo?” e nele verificamos se havia ou não a presença de adjetivos. Algumas das respostas foram copiadas na íntegra e outras recortadas de mais de um enunciado.

Em uma primeira etapa, os dados coletados foram compilados na íntegra em quatro quadros, respeitadas as redes de ensino (pública e privada) e os níveis de ensino (ensino fundamental I e ensino fundamental II), a localização da escola, sua posição no ranking do IDH-M (ordem decrescente, ou seja, do melhor índice de qualidade de vida ao pior) e o nome da exposição visitada.

No caso de contarmos com mais de um instrumento relativo à mesma escola, seja porque ela agendou mais de um grupo para a mesma exposição ou porque agendou visitas a mais de uma exposição ao longo do ano, acrescentamos o nome do professor como forma de apreender se o instrumento havia sido respondido pelo mesmo profissional, ou não. De fato, em alguns relatórios selecionados do ensino fundamental II, da escola particular, consta o nome do mesmo professor, mas se referem a exposições diferentes. Acrescentamos neste último quadro a variável “escola parceira MAM”, pois acreditamos encontrar nas respostas dos professores vinculados ao *Programa Escola Parceira* traços que apontem para um maior grau de familiaridade com o museu de arte, mais especificamente com seu Setor Educativo.

Na segunda etapa, organizamos uma base de categorias para a identificação e classificação dos qualificativos empregados pelo professor no sentido de anunciar sua opinião

sobre a visita ao museu. Tais enunciados foram reunidos em oito diferentes grupos de categorias. Apontamos a seguir os critérios adotados para agrupar esses julgamentos (Quadro 2).

**Quadro 2 - Opiniões dos professores da visita do seu grupo ao museu de arte, incluídas em categorias**

<b>Categorias</b>	<b>Respostas contendo qualificativos</b>
Pontual negativa - aponta unicamente uma opinião que carrega uma crítica negativa. Emprego de adjetivos como: pouco, difícil, desinteressante, desagradável, mal, pouco atraente, entre outros.	Não encontramos nenhum tipo de enunciado neste sentido, uma vez que a crítica vem acompanhada de sugestão. "A contento. Pouco mais de tempo, atividade um pouco corrida e algumas fotos deixaram de ser apreciadas."
Provida de restrição – indicam uma relação de oposição, ou uma ressalva entre dois julgamentos (idéia positiva e adjetivo negativo) que vem acompanhada por conjunção: mas, porém, todavia, apesar disso etc.	"Adorei, mas o tempo foi mal aproveitado!"
Elogiosa vaga – opinião cujo adjetivo carrega um elogio, mas que não traz dados sobre a atividade em si.	"Rica, sempre."
Referida à escola – opinião que traz à tona algum tipo de atividade ou conteúdo desenvolvido na escola. Uso de adjetivos do tipo: apropriada, oportuna, ajustada, integrada, conveniente, adequada, entre outros.	"[...] adequada para a faixa etária, adaptando bem ao conteúdo estudado pelos alunos."
Com proposição – opinião cujo conteúdo expressa sugestão em relação à dinâmica do museu ou da escola. Emprego de adjetivos do tipo: menor, maior, pouco, muito, melhor etc.	"Ótima [...], horário mais extenso [tempo maior], com mais educadores [equipe maior], agendamento para grupos maiores."
Precisa pontual – opinião que não é acompanhada por adjetivos positivo como: ótimo, excelente, maravilhoso etc.	"Desenvolvida de forma lúdica, numa linguagem acessível aos alunos. [...]. Uma visão diferente de museu."
Elogiosa esclarecedora – opinião acompanhada de adjetivos como: ótimo, excelente, maravilhoso que esclarecem sobre o programa de visita orientada (objetivos, conteúdos, metodologias, estratégias).	"Muito bom o modo de discussão [...] sobre a importância da fotografia, técnicas fotográficas e atividade prática."
Familiar íntima – opinião cujo adjetivo indica certo grau de familiaridade com a arte, com o museu de arte ou com seus profissionais.	"Muito bom. Uma das melhores exposições e monitorias que participei aqui no MAM."

Na terceira etapa, os conteúdos das opiniões foram suprimidos, mas mantivemos as categorias cujos enunciados foram agrupados. Criamos representações gráficas, cujos resultados dispomos no Capítulo III (Quadros 10, 11, 12 e 13) para apresentar a opinião dos professores acerca da visita ao museu de arte. Essa estratégia nos permite visualizar, na linha vertical, vide IDH-M, a existência ou não de uma hierarquia entre as opiniões dos professores acerca do museu. Tomamos aqui por base o princípio do sociólogo Bourdieu de transformar dados de pesquisa em representações gráficas, em especial o “diagrama que apresenta o universo dos julgamentos suscetíveis de serem feitos sobre uma aluna pelo professor” (Bourdieu & Saint-Martin, 2007g, 189-190).

Apresentamos e analisamos os conteúdos das respostas produzidas pelos professores no “*Relatório de impressões de visitas - professor*” no Capítulo III.

Procuramos analisar as opiniões dos professores sobre tal visita ao museu de arte, relacionando as seguintes variáveis:

Mesma rede de ensino, diferente nível de ensino e diferente localização geográfica da escola;

Na rede pública a opinião do professor do ensino fundamental II denota uma maior familiaridade com o museu de arte do que o julgamento do professor do ensino fundamental I, ou não? Na rede privada a opinião do professor do ensino fundamental II denota uma maior familiaridade com o museu de arte do que o julgamento do professor do fundamental I, ou não?

Quando comparadas as respostas dos professores do fundamental I da rede pública de acordo com a variável localização geográfica da escola, encontra-se diferença ou não? Quando comparadas as respostas dos professores do fundamental I da rede privada de acordo com a variável localização geográfica da escola, encontra-se diferença ou não?

Quando comparadas as respostas dos professores do fundamental II da rede pública de acordo com a variável localização geográfica da escola, encontra-se diferença ou não? Quando comparadas as respostas dos professores do fundamental II da rede privada de acordo com a variável localização geográfica da escola, encontra-se diferença ou não?

diferente rede de ensino e mesmo nível de ensino;

A resposta do professor do fundamental II da rede privada denota uma maior familiaridade com o museu de arte do que a resposta do professor do fundamental II da rede pública, ou não?

A resposta do professor do fundamental I da rede privada denota uma maior familiaridade com o museu de arte do que a resposta do professor do fundamental I da rede pública, ou não?

Procuramos dialogar com os autores que discorrem sobre a educação não formal em museus (Grinspun, 2001; Studart, 2004), além dos documentos e depoimentos produzidos por profissionais do Setor Educativo do Museu de Arte Moderna de São Paulo, que nos esclarecem sobre os objetivos e funcionamento do Programa de Visitação às Exposições deste museu apresentados no Capítulo I.

Os pesquisadores Bourdieu e Saint-Martin (2007g) nos levam a entender o ato de julgar como uma expressão das estruturas objetivas do universo social do qual o sujeito é produto. Se os sistemas de classificação, acionados para a elaboração de um juízo implicam uma operação cognitiva, perceptiva, valorativa e estética, todas elas produtos da instrução recebida e fruto das experiências assimiladas no âmbito familiar, escolar e social, quando é pedido ao professor que opine sobre uma atividade educativa culta, estas respostas emergem do acionamento do capital cultural e linguístico – expressão da sua relação com os saberes instituídos e do seu trânsito na cultura legítima.

O terceiro objetivo consiste em identificar no enunciado produzido pelo professor como ele percebe a possibilidade de aprendizado pessoal e do seu grupo no espaço museal.

Selecionamos do instrumento “*Relatório de impressões de visitas - professor*” as respostas desses profissionais referidas às questões “Como a visita à exposição contribuiu para o processo educativo para o professor?” e “Como a visita à exposição contribuiu para o processo educativo para o grupo?” Algumas respostas foram copiadas na íntegra, outras recortadas do mesmo enunciado e dispostas em quatro quadros, respeitados as redes de ensino (pública e privada) e os níveis de ensino (ensino fundamental I e ensino fundamental II), a localização da escola (ordem decrescente no ranking do IDH-M) e o nome da exposição visitada. Em seguida, procuramos categorizar tais respostas de acordo com um aspecto relevante de seu conteúdo. Diante da possibilidade de encaixá-las em mais de uma das seis categorias criadas, agrupamo-las pelo aspecto que julgamos ser o mais relevante. Para tornar mais clara a nossa proposta, apresentamos o conteúdo de um enunciado passível de ser agrupado em cada categoria (Quadro 3). No entanto, devido ao fato de o conteúdo das opiniões dos docentes do ensino fundamental I e do fundamental II não apresentar diferenças relevantes, não nos propomos a analisar tais opiniões quanto à variável nível de ensino.

**Quadro 3 - Opiniões dos professores quanto à contribuição da visita ao museu de arte para o seu processo educativo, incluídas em categorias**

<b>Categoria</b>	<b>Tipo de opinião emitida</b>
Referida à escola	“Maravilhosa. Muitas aprendizagens e possibilidades de comparação com o que foi trabalhado em sala de aula.”
Referida ao aluno	“Para exercitar a observação das reações, interações, comentários e impressões dos educandos com o espaço e as obras expostas.”
Conhecimento geral	“Muitas aprendizagens por meio do contato com a obra tanto no aspecto de formação profissional (conteúdo) quanto na contextualização pedagógica.”
Estratégia pedagógica	“Para pensar outras estratégias de leitura de obras.”
Conhecimento em arte	“Ter um olhar mais sensível em relação às artes abstratas.”
Cultura	“Contribui para elevar a cultura de cada um de nós.”

Obedecemos aos mesmos critérios descritos acima para lidar com as opiniões dos professores acerca da contribuição da visita para o processo educativo do aluno (Quadro 4).

**Quadro 4 - Opiniões dos professores acerca da contribuição da visita ao museu de arte para o processo educativo do seu grupo, incluídas em categorias**

<b>Categoria</b>	<b>Tipo de opinião emitida</b>
Em relação à escola	“Muito gratificante. A classe pode aprender muito e aplicar o que viu em sala de aula.”
Aspecto comportamental	“O grupo construiu conceitos geométricos e atitudes comportamentais.”
Conhecimento geral	“A oportunidade única de participar de uma visita orientada na exposição e aprofundar aspectos ligados à Botânica, conhecer o trabalho de Burle Marx, e passar a ver o Parque com outros olhos.”
Conhecimento em arte	“O reconhecimento da possibilidade do uso de diferentes materiais e das diferentes formas de ver e de analisar imagens.”
Cultura	“É maravilhoso as crianças visitarem museus e serem estimuladas a isto. É uma forma de aprimorar o olhar e o conhecimento cultural.”

Quando os órgãos oficiais da Educação (Ministério da Educação, Secretaria Estadual da Educação e Secretaria Municipal da Educação) apóiam a participação dos professores e alunos do ensino fundamental em atividades artístico-culturais, apresentam seus objetivos e justificativas geralmente embasados no potencial educativo dos equipamentos culturais

legítimos de ordem cognitiva, comunicativa, comportamental, estética e cultural, entre outros. O mesmo ocorre do lado do museu, ao discorrer sobre sua missão e sua dimensão educativa.

A análise que propomos aqui é a de relacionar a opinião do professor sobre o potencial educativo da visita orientada e da atividade prática da qual participou com seu grupo com a descrita na literatura oficial e incluída na revisão bibliográfica desta pesquisa (Brasil, 1996; 1997; 1998; São Paulo [Estado], 2008a; 2008b), bem como com os documentos produzidos pelo Setor Educativo do Museu de Arte Moderna de São Paulo.

Do “*Relatório de impressões de visitas - professor*”, computamos na íntegra as respostas dos professores à pergunta: “Você trabalhou algum conteúdo referente a esta exposição com os alunos? ( ) Sim. Quais?. ( ) Não” (Anexo 5). Nossa intenção é verificar se esse enunciado revela, via conteúdo desenvolvido e/ou tipo de atividade proposta na escola, traços de familiaridade do professor com a exposição (tipo de arte, artista e obra, conteúdo expositivo, linguagem artística, entre outros) que podem ser frutos da sua trajetória familiar/escolar e ou prática docente, entre outros.

Como já mencionado no Capítulo I, no início do ano, o Setor Educativo do MAM envia aos professores cadastrados em seu *mailing* a grade expositiva acompanhada de sugestões de conteúdos didáticos para serem desenvolvidos na escola a partir da exposição (Anexo 3). Outra frente de aproximação deste museu com a escola é via *Programa Contatos com a Arte para Professores* cuja proposta é articular a arte com as diferentes áreas do conhecimento, atividades estas de cunho teórico e prático, elaboradas a partir da exposição apresentada.

Bourdieu nos ajuda a pensar na questão da adesão do professor ao museu de arte e da sua familiaridade com a exposição e seus objetos. Segundo este autor, a primeira está relacionada à posse de capital cultural, fruto de um trabalho de inculcação e assimilação, e a segunda aos tipos de estratégias empregadas para se afirmar ou se conformar a uma vinculação social (capital social) que pode ser traduzida pelo grau de adesão e frequência aos museus (Bourdieu, 2007b; 2007d; 2007e; 2007f; 2007h; Bourdieu & Saint-Martin, 1983; Bourdieu & Darbel, 2003).

Produto do sistema escolar, o professor expressa sua lógica na sua prática docente. A investigação do consumo dos bens culturais envolve apreender qual é o tipo de conteúdo universal que a escola transmite, inculca e perpetua nas disciplinas e qual a importância atribuída e reservada às práticas culturais legítimas. Na ótica de Bourdieu e Passeron (2006), o professor, ao programar seu curso e a bibliografia correspondente, revela quais são as necessidades culturais nobres e quais não são.

## CAPITULO III

### **O escolar no museu: a diversidade em suas trajetórias e as marcas de familiaridade e distanciamento**

Em relação à oferta de museus no Brasil, no ano 2006, o Estado de São Paulo foi aquele que ofereceu quantitativamente aos seus habitantes e turistas o maior número de museus, ou seja, 366. Sabemos que, no Brasil, este bem cultural está distribuído geograficamente de forma desigual, ou seja, os museus estão concentrados nas Regiões, nos Estados mais ricos e nas suas capitais (Brasil, 2006).

Cientes de ser o município de São Paulo o maior pólo cultural do País e em razão do nosso *locus* de pesquisa, o Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM, estar localizado neste município, bem como as escolas das quais selecionamos os nossos sujeitos, procuramos nos aproximar das condições socioculturais deste município. Tanto o museu como as escolas estão inseridos em um distrito com características sociogeográficas peculiares.

#### **3.1. Caracterização do município de São Paulo**

O município de São Paulo conta com uma população estimada em torno de 11 milhões de habitantes, distribuída em área urbanizada de 1.000 km<sup>2</sup>, dividida administrativamente em 31 subprefeituras e 96 distritos. O dinamismo econômico confere a esta metrópole a posição de principal centro industrial, comercial e financeiro do Brasil. Não é diferente o lugar que ocupa frente à cultura, é o principal pólo cultural do País (São Paulo, [Cidade], 2007a; 2007b). Apresentamos as subprefeituras e os distritos do município de São Paulo distribuídos em mapa (Figura 2).

Medimos aqui as distâncias sociais por meio da oferta e da distribuição dos equipamentos culturais,<sup>20</sup> mais especificamente daqueles voltados para a divulgação das artes visuais. Em relação à qualidade de vida do morador da metrópole paulistana, acreditamos que esta cresce na medida em que o indivíduo ascende na hierarquia social.

---

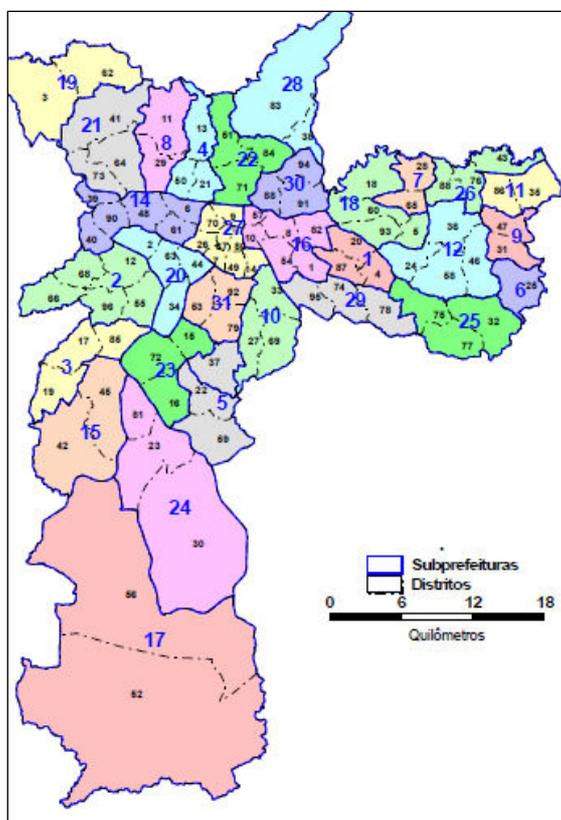
<sup>20</sup>A definição atribuída aos equipamentos culturais equivale ao “estoque fixo ligado às culturas existentes no município, aberto ao público, podendo ser mantido pela iniciativa privada ou pelo poder público de qualquer esfera (federal, estadual ou municipal)” (Brasil, 2007, p.14)

Para discutir o IDH-M (indicador que mede o desenvolvimento humano de uma unidade geográfica) no município de São Paulo acessamos o *Atlas do Trabalho e Desenvolvimento da Cidade de São Paulo* (São Paulo [Cidade], 2007a). Esse documento revela que a população da Capital convive com um profundo grau de desigualdade social. Os indicadores usados para medir o desenvolvimento humano nos 96 distritos do município de São Paulo, em relação às variáveis educação e renda, nos ajuda a localizar no mapa deste município as regiões cujos habitantes possuem maior volume de capital cultural e de capital econômico. A Figura 3 apresenta o IDH-M dos distritos do Município de São Paulo, em 2000, de acordo com a seguinte classificação: muito alto, alto, médio e baixo.

A definição de capital econômico trata do acúmulo de bens e riquezas econômicas (renda, salário, imóveis e patrimônios em geral). Tal capital é acumulado, reproduzido e aumentado pelos grupos e indivíduos por meio de táticas específicas diretas de investimento econômico e por estratégias relacionadas aos investimentos culturais e sociais – as práticas sociais (Bourdieu, 2007d).

Embasamo-nos em Aldaíza Sposati (2006, p.5) para definir desenvolvimento humano pela possibilidade de todos os cidadãos desenvolverem “seu potencial com menor grau possível de privação e de sofrimento; a possibilidade da sociedade poder usufruir coletivamente do mais alto grau de capacidade humana”. A noção de qualidade de vida está atrelada à redistribuição da riqueza social e tecnológica aos cidadãos.

Figura 2 – Mapa: Subprefeituras e Distritos Município de São Paulo - 2004<sup>21</sup>

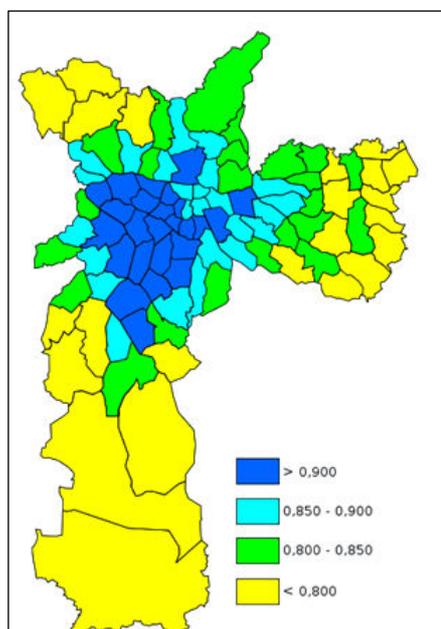


Subprefeituras	Distritos	
1 Aricanduva	1 Água Rasa	33 Ipiranga
2 Butantã	2 Alto de Pinheiros	34 Itaim Bibi
3 Campo Limpo	3 Anhanguera	35 Itaim Paulista
4 Casa Verde/Cachoeirinha	4 Aricanduva	36 Itaquera
5 Cidade Ademar	5 Artur Alvim	37 Jabaquara
6 Cidade Tiradentes	6 Barra Funda	38 Jaçanã
7 Emelino Matarazzo	7 Bela Vista	39 Jaguará
8 Freguesia/Brasilândia	8 Belém	40 Jaguaré
9 Guaianazes	9 Bom Retiro	41 Jaraguá
10 Ipiranga	10 Brás	42 Jardim Angela
11 Itaim Paulista	11 Brasilândia	43 Jardim Helena
12 Itaquera	12 Butantã	44 Jardim Paulista
13 Jabaquara	13 Cachoeirinha	45 Jardim São Luís
14 Lapa	14 Cambuci	46 José Bonifácio
15 M' Boi Mirim	15 Campo Belo	47 Lajeado
16 Mooca	16 Campo Grande	48 Lapa
17 Parelheiros	17 Campo Limpo	49 Liberdade
18 Penha	18 Cangaíba	50 Limão
19 Perus	19 Capão Redondo	51 Mandaqui
20 Pinheiros	20 Carrão	52 Marsilac
21 Pirituba	21 Casa Verde	53 Moema
22 Santana/Tucuruvi	22 Cidade Ademar	54 Mooca
23 Santo Amaro	23 Cidade Dutra	55 Morumbi
24 Socorro	24 Cidade Lida	56 Parelheiros
25 São Mateus	25 Cidade Tiradentes	57 Pari
26 São Miguel	26 Consolação	58 Parque do Carmo
27 Sé	27 Cursino	59 Pedreira
28 Tremembé/Jaçanã	28 Emelino Matarazzo	60 Penha
29 V. Prudente/Sapopemba	29 Freguesia do O	61 Perdizes
30 V. Maria/V. Guilherme	30 Grajaú	62 Perus
31 Vila Mariana	31 Guaianases	63 Pinheiros
	32 Iguatemi	64 Pirituba
		65 Ponte Rasa
		66 Raposo Tavares
		67 República
		68 Rio Pequeno
		69 Sacomã
		70 Santa Cecília
		71 Santana
		72 Santo Amaro
		73 São Domingos
		74 São Lucas
		75 São Mateus
		76 São Miguel
		77 São Rafael
		78 Sapopemba
		79 Saúde
		80 Sé
		81 Socorro
		82 Tatuapé
		83 Tremembé
		84 Tucuruvi
		85 Vila Andrade
		86 Vila Curuçá
		87 Vila Formosa
		88 Vila Guilherme
		88 Vila Jacuí
		90 Vila Leopoldina
		91 Vila Maria
		92 Vila Mariana
		93 Vila Matilde
		94 Vila Medeiros
		95 Vila Prudente
		96 Vila Sônia

Fonte: Seade.

<sup>21</sup> <http://www.seade.gov.br/produtos/imp/distritos/>. Acesso em 1 de fevereiro de 2010.

**Figura 3 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM: Distritos do Município de São Paulo – 2000**



Fonte: Atlas de Trabalho e Desenvolvimento da Cidade de São Paulo - Atlas Municipal

Classificando estes índices, é possível afirmar que, dentre os 96 distritos deste município, 25 distritos apresentam IDH-M muito alto ( $> 0,900$ ), 25 distritos o IDH-M alto ( $0,850 - 0,900$ ), 23 distritos o médio ( $0,800 - 0,850$ ) e outros 23 distritos o baixo ( $< 0,800$ ). Apresentamos em anexo (Anexo 6) a totalidade dos valores alcançados pelos distritos, bem como sua posição no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM dos Distritos de São Paulo – 2000.

Procuramos mapear a oferta e a distribuição dos equipamentos culturais no município de São Paulo. Nossos dados têm por base o documento *Município em Mapas: cultura e território: uma análise da economia e dos espaços culturais na cidade* (São Paulo [Cidade], 2007b). Privilegiamos aqui, bem como tal documento, os aspectos de composição e de distribuição espacial dos equipamentos culturais, colocando em destaque os desequilíbrios e os contrastes regionais de oferta e de condições de acesso. Concordando com o anunciado no documento referido, não pretendemos abordar todas as dimensões a eles associadas, mas sim oferecer uma contribuição para “a discussão e o entendimento de temas presentes na formulação das políticas culturais e no processo de democratização do acesso à cultura” (São Paulo [Cidade], 2007b, p.15).

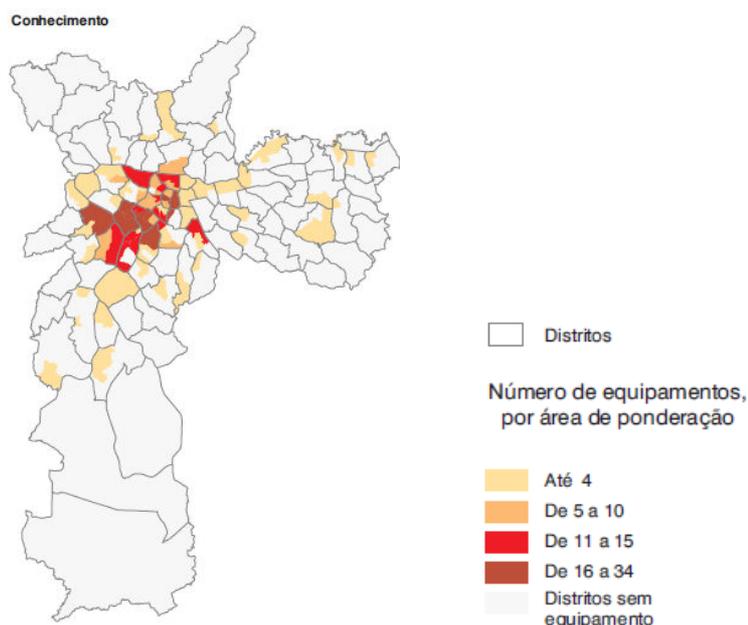
São identificados nos mapas dois tipos de equipamentos culturais, segundo a função que desempenham no âmbito da cultura: aqueles enquadrados na categoria entretenimento, denominados *Cultura de Entretenimento* (salas de cinema, teatro, salas de shows e concertos), e aqueles voltados à fruição estética e ao conhecimento, classificados como *Cultura de Conhecimento* (centros culturais, casas de cultura, espaços culturais, galerias de arte, museus). Um terceiro tipo contemplado são as *Bibliotecas* (infanto-juvenis e públicas) que, assim como os museus, se relacionam às práticas culturais tradicionais. Das três categorias, trabalhamos com a *Cultura de Conhecimento*, mais especificamente com os dados que mostram o número de equipamento cultural ofertado, a instância mantenedora (Tabela 2), o grau de diversificação dessa oferta e sua distribuição espacial nos 96 distritos municipais de São Paulo (Figura 4).

**Tabela 2 - Equipamentos Culturais por tipo no Município de São Paulo - 2006**

<b>Categorias</b>	<b>Rede Municipal</b>	<b>Rede Estadual</b>	<b>Rede Federal</b>	<b>Rede Particular</b>	<b>TOTAL</b>
<b>Centros Culturais,</b>	19	13	1	38	71
<b>Casas de Cultura,</b>					
<b>Espaços Culturais</b>					
<b>Galerias de Arte</b>	4	5	0	148	157
<b>Museus</b>	17	45	0	45	107
<b>Total de equipamentos</b>					<b>406</b>

Fonte: Secretaria Municipal de Planejamento. Departamento de Estatística e Produção de Informação. Cadastro de Equipamentos Culturais. Tabela elaborada pela autora.

**Figura 4 - Equipamentos culturais, segundo função Conhecimento – 2006<sup>22</sup>**



Fonte: Secretaria Municipal de Planejamento. Departamento de Estatística e Produção de Informação. Cadastro de Equipamentos Culturais.

A partir da análise dos dados computados no documento *Município em Mapas: cultura e território: uma análise da economia e dos espaços culturais na cidade* (São Paulo [Cidade], 2007b) aferimos que a rede particular se destaca quanto ao número de Galerias de Arte, ao todo (148), concentradas em bairros da subprefeitura de Pinheiros (Jardins, Itaim-Bibi e Vila Madalena), sendo que os dois primeiros distritos ocupam respectivamente a terceira e a sexta posição no ranking de IDH-M. A subprefeitura da Sé também é uma área que as abriga, especialmente os distritos da Consolação, Bela Vista e Santa Cecília, locais estes que atingem, respectivamente, a sétima posição, a décima segunda e a décima sétima do IDH-M. Nas demais áreas do município estas galerias estão muito espalhadas e são praticamente ausentes na periferia.

Observa-se que o setor público tem maior peso em se tratando da oferta de centros culturais, casas de cultura, e espaços culturais, cabendo à rede municipal (19) e (13) à estadual. Quanto aos museus do município de São Paulo, existe um equilíbrio na oferta da rede estadual (45) e da rede particular (45), sendo os primeiros vinculados, em grande parte, à Universidade de São Paulo (USP).

<sup>22</sup>SÃO PAULO (Cidade). 2007b. Secretaria Municipal de Planejamento. Departamento de Estatística e Produção de Informação. *Município em Mapas: cultura e território: uma análise da economia e dos espaços culturais na cidade*. São Paulo: SEMPLA, p.22.

Como não encontramos no documento apresentado acima a relação dos nomes dos centros culturais, das casas de cultura, dos espaços culturais e dos museus, nem tampouco os seus endereços, fizemos um levantamento da oferta de equipamentos culturais no *Guia cultural do Estado de São Paulo: Município de São Paulo* (São Paulo [Estado], 2001) e no *Mapa das Artes São Paulo* – dezembro de 2009 (Fiorante, 2009). Buscamos informações sobre o tipo, a localização, a rede mantenedora e oferta de serviço educativo.

Computados por tipo aqueles voltados à divulgação das artes plásticas, levantamos 35 nomes de instituições culturais cujos dados apresentamos nos Quadros 5, 6, 7 e 8. A proposição de manter a categoria rede mantenedora é no sentido de conservar o mesmo tipo de categorização apresentado na Tabela 2. Apesar de prevermos a co-relação entre o tipo de equipamento cultural ofertado, seu mantenedor, sua localização geográfica e o perfil de consumidor cultural, propomos aqui a relação entre o tipo, a localização geográfica dos bens culturais, a localização geográfica das unidades escolares nas quais atuam nossos sujeitos e a qualidade de vida dos habitantes destes distritos. Outras análises envolveriam retomar o contexto sócio-histórico e urbano dos quais esses bens culturais são produtos, o que extrapola o âmbito desta pesquisa.

**Quadro 5 - Relação dos Centros Culturais, Casas de Cultura e Museus de difusão das Artes Plásticas mantidos pelo Governo Estadual**

Instituição	Educativo	Distrito	IDHM
Museu de Arte Contemporânea – MAC	sim	Moema	1
Museu da Imagem e do Som – MIS	sim	Pinheiros	2
Museu da Casa Brasileira	sim	Jardim Paulista	3
Museu Acervo do Palácio dos Bandeirantes	sim	Morumbi	13
Museu de Arte Contemporânea – MAC	sim	Butantã	18
Instituto de Estudos Brasileiros – IEB	sim	Butantã	18
Paço das Artes	sim	Butantã	18
Fundação Memorial da América Latina	sim	Barra Funda	21
Centro Cultural Maria Antônia	sim	República	25
Pinacoteca do Estado de São Paulo	sim	Bom Retiro	41
Estação Pinacoteca	sim	Bom Retiro	41

**Quadro 6 – Relação dos Centros Culturais, Casa de Cultura e Museus de difusão das Artes Plásticas mantidos pelo Governo Municipal**

<b>Instituição</b>	<b>Educativo</b>	<b>Distrito</b>	<b>IDHM</b>
Pavilhão Lucas Nogueira Garcez - OCA	Sim	Moema	1
Galeria Cultural Olido	Não	República	25
Casa de Cultura Chico Science	Não localizado	Ipiranga	35
Centro Cultural da Juventude	Sim	Cachoeirinha	71

**Quadro 7 – Relação dos Centros Culturais, Casas de Cultura e Museus de difusão das Artes Plásticas mantidos pelo Governo Federal**

<b>Instituição</b>	<b>Educativo</b>	<b>Distrito</b>	<b>IDHM</b>
Museu Lasar Segall	Sim	Vila Mariana	8

**Quadro 8 – Relação dos Centros Culturais, Casas de Cultura e Museus de difusão das Artes Plásticas mantidos pela iniciativa privada**

<b>Instituição</b>	<b>Educativo</b>	<b>Distrito</b>	<b>IDHM</b>
Museu Afro-Brasil	Sim	Moema	1
Museu de Arte Moderna de São Paulo	Sim	Moema	1
Centro Brasileiro Britânico	Depende da exposição	Pinheiros	2
Instituto Tomie Ohtake	Sim	Pinheiros	2
Museu Brasileiro de Escultura MuBE	Sim	Pinheiros	2
SESC Unidade Pinheiros	Sim	Pinheiros	2
Caixa Cultural	Sim	Jardim Paulista	3
Centro Cultural Fiesp– Ruth Cardoso	Sim	Jardim Paulista	3
Instituto Itaú Cultural	Sim	Jardim Paulista	3
Museu de Arte de São Paulo - MASP	Sim	Jardim Paulista	3
SESC Unidade Paulista	Sim	Jardim Paulista	3
SESC Unidade Pompéia	Sim	Perdizes	4
Museu de Arte Brasileira da FAAP	Sim	Consolação	7
Instituto Moreira Salles	Sim	Consolação	7
SESC Unidade Vila Mariana	Sim	Vila Mariana	8
Fundação Maria Oscar Americano	Sim	Morumbi	13
Centro Cultural Sesi Vila Leopoldina	Não	Vila Leopoldina	23
Caixa Cultural	Sim	Sé	46
Centro Cultural Banco do Brasil	Sim	Sé	46

O mapa segundo função *Conhecimento* – 2006, apresentado anteriormente, retrata a totalidade da oferta dos equipamentos culturais e sua distribuição nos diferentes distritos do município de São Paulo (Figura 4). Quando relacionamos a localização da oferta destes equipamentos com o Índice de Desenvolvimento Humano, medido nos distritos que os abrigam (Figura 3), verifica-se a concentração destes nas áreas mais ricas econômica e culturalmente, ou seja nos distritos municipais que apresentam IDH-M muito alto ( $> 0,900$ ) e alto  $0,850 - 0,900$ , em quantidade bem menor nos distritos de IDH-M médio ( $0,800 - 0,850$ ) e a quase inexistência nos de IDH-M baixo ( $< 0,800$ ).

No entanto, aqui nosso universo é restrito aos equipamentos culturais voltados às artes plásticas. Constatada a oferta dos voltados às artes plásticas, os agrupamos por distrito para identificar o retrato hierárquico da distribuição geográfica (Tabela 3).

**Tabela 3 – Distribuição dos equipamentos culturais de difusão das Artes Plásticas – 2009**

<b>Distrito</b>	<b>Número de Equipamentos Culturais</b>	<b>Posição IDHM</b>
Moema	4	1
Pinheiros	5	2
Jardim Paulista	6	3
Perdizes	1	4
Consolação	2	7
Vila Mariana	2	8
Morumbi	2	13
Butantã	3	18
Barra Funda	1	21
Vila Leopoldina	1	23
República	2	25
Ipiranga	1	35
Bom Retiro	2	41
Sé	2	46
Cachoerinha	1	71
<b>Total</b>		<b>33</b>

Por meio das informações apresentadas nos Quadros 5, 6, 7 e 8 e na Tabela 3, quanto à variável localização geográfica dos equipamentos culturais, apreendemos que, no ano de 2009, foram ofertados aos consumidores das artes plásticas cerca de 33 equipamentos

culturais no município de São Paulo, localizados, no entanto, em apenas 14 dos seus 96 distritos.

Como o índice de desenvolvimento humano mede, entre outras características distritais, o nível educacional e econômico dos seus moradores, afirmamos que os equipamentos culturais difusores das artes plásticas estão alojados nos distritos onde residem os moradores de maior capital econômico e capital cultural e nas regiões centrais. Os habitantes dos distritos mais pobres, em especial os da periferia, estão submetidos à segregação socioespacial, também em matéria de cultura. A exceção é o distrito de Cachoerinha que, apesar de ocupar a septuagésima primeira posição no ranking de IDH-M, abriga o Centro Cultural da Juventude.

Quanto aos distritos que apresentam os melhores índices de qualidade de vida, Moema alcança a melhor posição e conta com três (3) museus (Museu de Arte Contemporânea – MAC, Museu Afro-Brasil e Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM) e um (1) centro cultural (Pavilhão Lucas Nogueira Garcez – OCA). Não é diferente a oferta de bens culturais no segundo distrito melhor posicionado – Pinheiros, dois (2) museus (Museu Brasileiro de Escultura - MuBE e Museu da Imagem e do Som – MIS) e três (3) centros culturais (Centro Brasileiro Britânico, Instituto Tomie Ohtake e SESC Unidade Pinheiros). O distrito do Jardim Paulista, o terceiro na lista de IDH-M conta com dois (2) museus (Museu de Arte de São Paulo – MASP e Museu da Casa Brasileira) e quatro (4) centros culturais (Instituto Itaú Cultural, Caixa Cultural, Centro Cultural Fiesp – Ruth Cardoso e SESC Unidade Paulista).

Nos distritos centrais, cuja densidade demográfica é baixa, estão localizados dois (2) centros culturais (Centro Cultural Banco do Brasil e Caixa Cultural) e uma (1) galeria (Galeria Cultural Olido).

Os distritos paulistanos onde se agrupa a maioria da população de baixa renda e de menor capital cultural são desprovidos destes equipamentos culturais. Sendo assim, o acesso dos interessados implica em deslocamentos e gastos com transporte.

De acordo com Barone (2009), a dispersão espacial da pobreza no espaço urbano e a precariedade da oferta de transporte coletivo, seu alto custo, o tempo gasto com o deslocamento, além das condições de insegurança no trajeto, resultam para seus moradores no chamado “exílio na periferia”, fato este que limita o usufruto da diversidade de ofertas da cidade, tais como perspectivas mais amplas de emprego, possibilidades de lazer e de estudo.

Fazendo nossas as palavras de Bourdieu e Darbel (2003, p.44), “Tudo parece indicar, de fato, que as desigualdades culturais associadas à residência estão ligadas às desigualdades

de nível de instrução e de situação social”. Assim como na ordem econômica, no campo cultural as vantagens e desvantagens são de ordem cumulativa.

Entretanto, a relação quantidade de oferta de museus e competência cultural do cidadão não é direta, uma vez que não basta ao indivíduo estar envolvido ou próximo de objetos culturais ou de pessoas com disposições cultas para construir competências culturais. É necessário que o sujeito atribua sentido à relação social que mantém e que resgate recursos internos para então ressignificar o capital cultural herdado (via meio familiar, meio escolar e/ou meio social) e, assim, alimentá-lo.

Os laços sociais estabelecidos entre os indivíduos de um determinado grupo derivam das trocas de relações objetivas de proximidade geográfica, econômica e social. Implica também relações fundadas em trocas materiais e simbólicas cuja perpetuação supõe o reconhecimento dessa proximidade e o sentimento de vinculação a um determinado grupo. O conjunto de rede de relações sociais potenciais de que dispõe um indivíduo ou um grupo (família, clube, escola etc.) é chamado aqui de capital social (Bourdieu, 2007f).

Na ótica de Bourdieu, para que o sujeito acumule o capital social e cultural é preciso sua adesão às regras do jogo social e a transferência de saberes. A obra de arte só adquire sentido enquanto bem simbólico e desperta interesse para quem é dotado do código segundo o qual ela é codificada, seja em termos da necessidade do consumo cultural ou da sua apreciação. Desta forma, a adesão ao museu de arte está atrelada à percepção estética e ao grau de competência do espectador para a apreensão da obra.

Recorremos a Bourdieu e Darbel (2003 p.169) para denunciar o caráter democrático dos equipamentos culturais, já que estes espaços estão idealmente abertos ao público em geral, localizam-se nos distritos cujos moradores possuem maior capital econômico e cultural, muitas vezes oferecem gratuidade no ingresso, outras se tornam gratuitos em um dia especial da semana ou ainda isentam do pagamento aqueles que aderem às atividades do Setor Educativo mediante inscrição prévia,

a entrada franca é também 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 (2003, p.169).

A prática regular de visitação aos museus expressa e pressupõe uma adequação de hábitos, atitudes, valores e competência pictural do espectador, adquiridos no contato precoce e direto com as obras de arte e esta realidade é mais comum na medida em que se ascende na esfera social. Quanto à disposição estética, o status de público especializado e amante da arte

é adquirido diante da adesão a um tipo de estética condicionada socialmente via instrução prolongada. Em contrapartida, o público de classe social e grau de escolarização mais baixo - os deserdados em matéria de cultura legítima - apresentam em menor grau as disposições internas requeridas para o gosto e conhecimento da arte. Sendo assim, o gosto pela arte é fruto de aprendizagens formais ou difusas, efeito da educação escolar e familiar. Exige um investimento no sujeito e pelo sujeito de ordem econômica e cultural/simbólica (Bourdieu, 2007d; Bourdieu & Saint-Martin, 1983; Bourdieu & Darbel, 2003; Bourdieu & Passeron, 2006).

Diante do mapeamento da oferta dos bens culturais no município de São Paulo concluímos existir nos seus 96 distritos a reprodução da hierarquia social, visto que seu perfil de distribuição geográfica é caracterizado pela concentração nos distritos que apresentam os maiores índices de IDH-M e pela ausência naqueles computados os menores índices de escolaridade e de renda. Como já apontado na Introdução desta dissertação, o perfil da distribuição geográfica dos museus (não especificadas as tipologias) é caracterizado pela concentração nas regiões mais ricas do País, em especial em suas capitais (Brasil, 2006; 2007). O perfil da distribuição geográfica das escolas também carrega marcas seletivas hierárquicas. Os eleitos pertencem às regiões mais desenvolvidas economicamente e culturalmente, enquanto os relegados, às regiões periféricas, fato este que confere diferentes oportunidades de acesso, de permanência e de ensino de qualidade aos cidadãos brasileiros (Cunha, 1981; Arelaro, 2005; Teixeira, 2007).

### **3.2. Hierarquia social na educação – remuneração salarial**

Verificada a presença de professores e de alunos no museu via iniciativa da unidade escolar, do professor ou da política educacional da rede pública ou privada, colocamos a nossa segunda questão. Procuramos apreender em que medida as respostas dadas pelos professores em um instrumento avaliativo do museu de arte revela ou não sua pertença social, via juízo de valor expressado em sua opinião sobre a visita orientada voltada aos escolares e sobre a atividade artística proposta pelo educador do museu. Consta em nosso objetivo mapear a posição social que o professor ocupa em seu grupo, segundo sua resposta a um instrumento de comunicação oferecido pelo museu de arte para promover a relação museu/escola.

O grupo de professores é homogêneo em relação à ocupação, mas heterogêneo quanto à oportunidade e condições de trabalho e à remuneração salarial.

Snyders (2005, p.186), ao se referir às pesquisas de Bourdieu e Passeron acerca da posição social dos professores franceses, tece a seguinte afirmação: vindos “cada vez com mais frequência de um pequena burguesia pouco prestigiosa, eles andam à procura da sua própria justificação – e o seu único título de glória é o título universitário, é haverem triunfado em um certo número de exames, transposto uma série de barreiras”. Evocamos mais uma vez este autores, pois para eles a posse de capital cultural está associado às vantagens culturais e sociais dos indivíduos e seus familiares que, via de regra, os conduz a um nível socioeconômico mais elevado (Bourdieu & Passeron, 2006; 2008; Bourdieu & Saint-Martin, 2007g).

Como localizar o nosso sujeito nas 16 escolas privadas e nas 26 escolas públicas espalhadas pelos 27 distritos do município de São Paulo demandaria um tempo com o qual não contamos, buscamos referências em pesquisas brasileiras para um reconhecimento do perfil do docente. Lidamos, então, com dados abrangentes, mas que servem para evocar a idéia de hierarquia social. Dada a característica do nosso sujeito, centramos no professor do ensino fundamental da área urbana.

A pesquisa de Bueno (s/d.) atenta para a relação entre a hierarquia dos cursos superiores brasileiros e a hierarquia social. Este autor indica ser o nível de instrução das mães um fator determinante para o acesso dos filhos aos cursos que apresentam maior ou menor prestígio social. Baseado em dados oferecidos pelo MEC/INEP, sobre o percentual dos alunos dos cursos superiores que participaram do provão de 2001, o autor aponta que:

enquanto entre os alunos de medicina, 9,0% das mães não possuíam escolarização ou apenas o fundamental incompleto e 53,6% tinham nível superior, entre os alunos de pedagogia, 62,0% das mães não possuíam escolarização ou apenas o fundamental incompleto, e somente 7,6% tinham nível superior (Bueno, s/d., p.8).

Adotando o raciocínio e os dados apresentados pelo autor citado acima, checamos o nível de escolaridade das mães dos alunos dos cursos de Letras e de Matemática, pois tais cursos, dentre outras possibilidades, formam o futuro professor especialista do ensino fundamental II. Do curso de Letras, 57,3 % das mães não possuíam escolarização ou apenas o fundamental incompleto, e apenas 9,6% cursaram o nível superior. No curso de Matemática, 59,2% das mães não possuíam escolarização ou apenas o fundamental incompleto, e somente 9,1% tinham nível superior.

Em pesquisa que analisa o perfil dos professores brasileiros das escolas públicas e privadas (Unesco, 2004), encontramos as seguintes referências, considerando-se a dimensão nível de escolaridade dos pais e profissão docente. Convergindo com os dados apontados

acima, tal estudo constata, em 2002, o baixo capital cultural (estado institucionalizado) dos pais desses profissionais, “49,5% dos professores têm os pais com nível fundamental incompleto [...]. Cerca de 15% dos pais e das mães não têm nenhum grau de instrução, enquanto não passam de 5,7% os docentes cujos pais possuem ensino superior completo” (Unesco, 2004, p. 53).

Tendo por base a proporção de professores segundo a faixa da renda familiar mensal, quando comparadas as dependências administrativas em que atuam, a mesma pesquisa revela que, do total dos docentes situados na faixa de até 2 salários mínimos, 4,9 % estão situados na rede pública e 3,0 % na rede privada. De modo inverso, do total de professores que atingem a faixa de ganho familiar entre 10 e 20 salários mínimos ou mais, 43,5% pertencem às escolas privadas e 27% às públicas (Unesco, 2004).

Bourdieu (2007g), ao evocar as estratégias sociais usadas pelos membros de diferentes classes sociais, particularmente aquelas relacionadas ao desejo de ascensão através da escola, afirma ser a pequena burguesia aquela que adere mais fortemente aos valores escolares, uma vez que a escola “lhe oferece chances razoáveis de satisfazer a todas as suas expectativas confundindo os valores de êxito social com os de prestígio social”.

Por meio de pesquisas que identificam o nível de escolarização dos pais dos professores é possível apreender que parte deles pertence à família com capital escolar e cultural baixo (Bueno s/d; Unesco, 2004). No entanto, duvidamos hoje se a profissão docente conta com algum tipo de prestígio social, principalmente para os do ensino básico, se tomarmos como referência o valor do seu salário.

Ao tratar a questão da hierarquia social das profissões, Bourdieu (1998, p.11) pondera, “O desprezo por uma função se traduz, primeiro, na remuneração mais ou menos irrisória que lhe é atribuída. O salário é um sinal inequívoco do valor atribuído ao trabalho e aos trabalhadores”.

Na perspectiva de Bourdieu (2007d), na sociedade capitalista os agentes profissionais se distribuem no espaço social e ocupam posições hierárquicas (hierarquia social) segundo o volume de capital econômico. No caso particular da França, profissionais como industriais/comerciantes, profissionais liberais e professores universitários atingem o topo da hierarquia social. De modo oposto, a base é ocupada por operários e agricultores. Uma segunda forma de hierarquização redundante do tipo e volume de capital cultural acumulado e, segundo este autor, os professores se distinguem em relação ao volume do capital cultural – o professor primário, o secundário e o universitário.

Para desvendar a estrutura hierárquica docente segundo o valor salarial, buscamos a Lei 11.738/08, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) dos professores de ensino básico das escolas públicas. Designa-se piso salarial o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não podem fixar a remuneração inicial da carreira docente da educação básica pública. O valor do PSPN é de R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais, para a formação em nível médio, na modalidade Normal na jornada máxima de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais, a ser cumprida com 27 horas em sala de aula e treze horas em atividades extraclasse (Brasil, 2008 b). É esperado um reajuste anual no mês de janeiro de cada novo ano.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 (LDB) estabelece a progressão funcional da carreira docente baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho, Artigo 67, Inciso IV (Brasil,1996). Como o PSPN segue a tradição da LDB, podemos concluir que os profissionais de nível superior possuem vencimentos iniciais acima do previsto para a formação média, tendo o valor do salário aumentado quando em posse do diploma de mestrado e ainda mais de doutorado.

Como os Estados e Municípios têm autonomia para fixar o PSPN, desde que em respeito à Lei e entendendo que o valor do salário é uma das marcas da hierarquia docente, averiguamos o valor da remuneração salarial mensal dos docentes do ensino fundamental da rede pública (municipal e estadual) e da rede particular, ou melhor, das escolas em que atuam os professores cujas respostas tratamos nesta dissertação. Porque contamos somente com o ranking de salário da rede privada do ano de 2007, padronizamos os dados para esta data. Encontramos diferenças salariais significativas.

No edital para Concurso Público de Prova e Títulos de Professor Educação Básica II (EFII) da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo de 2007, consta ser R\$ 1.036,62 o salário base do professor do ensino fundamental II em 24 horas semanais, acrescidas gratificações.<sup>23</sup> Já o Diário Oficial Poder Legislativo, de 31 de agosto de 2006, apresenta o salário base dos professores do ensino fundamental I por uma jornada de 24 horas semanais. Consideradas as gratificações o valor é de R\$ 915,50<sup>24</sup>.

Também por meio de edital de concurso público chegamos aos valores do salário docente da rede municipal em 2007. Para a jornada de 18 horas-aula e 2 (duas) horas-atividade semanais, o valor pago para o professor titular do ensino fundamental I era o de

---

<sup>23</sup> Secretaria do Estado da Educação. Disponível em: <http://drhu.edunet.sp.gov.br/eventos/arquivos/AA2.doc>

<sup>24</sup> Diário Oficial Poder Legislativo:

[http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento\\_11\\_4.aspx?link=/2006/legislativo/agosto/31/pag\\_0014](http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2006/legislativo/agosto/31/pag_0014)

R\$514,61 e R\$621,68 para o do ensino fundamental II. Acreditamos que nesses montantes não estão incorporadas as gratificações, podendo ser o salário final um pouco mais alto.<sup>25</sup>

Na publicação *Ranking de salários* de 2007, do Sindicato dos Professores dos Professores de São Paulo (Sinpro), encontramos discriminadas as quantias pagas por quatro das escolas nas quais trabalham os nossos sujeitos. Esses valores se referem ao turno de 22 a 25 horas por semana. Em relação ao ensino fundamental I, o salário mais alto era R\$ 4.150,91 e o mais baixo R\$ 2.495,45. Já no ensino fundamental II, as mesmas unidades escolares pagavam por hora aula, R\$ 35,59 e R\$ 25,73 respectivamente que, se transformado em 23,5 horas semanais (média entre o turno 22 a 25 horas semanal), chegamos aos seguintes valores: o salário de R\$ 3.763,00 (valor hora aula de R\$ 35,59) e o vencimento de R\$ 2.701,00 (valor hora aula de R\$ 25,73)

Observa-se que em ambas as redes de ensino os salários dos professores do ensino fundamental II são mais altos do que os do ensino fundamental I, o que nos leva a pensar na questão da hierarquia entre estes níveis de ensino quanto à variável remuneração salarial.

As explicações sociológicas de Bourdieu esclarecem sobre o efeito do privilégio social, êxito educativo e êxito profissional. Aqui nos oferecem suporte para entender a questão da posição dos indivíduos na hierarquia social de forma relacionada com as diferentes formas de capital, a saber, o capital econômico, o capital social, o capital cultural. Nesta perspectiva, a posição social e econômica ocupada pelo sujeito é ímpar, uma vez que impulsiona ou limita a sua oportunidade educacional e a escolha da profissão. Acreditamos que os diplomas de nível superior se revelam como suportes para a ascensão social e distinção do sujeito.

### **3.3. Hierarquia espacial - localização das escolas que visitaram cinco exposições do Museu de Arte de São Paulo no ano de 2009**

Entendemos a formação do professor como um processo amplo, que está relacionado com sua experiência escolar enquanto aluno do ensino básico, aluno da graduação ou formação equivalente e finalmente enquanto profissional, pensado o local de trabalho como um potencial espaço ideal para a sua formação continuada e desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma.

---

<sup>25</sup>Edital de Concurso Público. Disponível em: <http://www.vestcon.com.br/ft/conc/2160.pdf>

Não lidamos aqui, entretanto, com a questão da formação em si do professor. Aferir o capital cultural do professor envolve pensar nas condições enfrentadas por este enquanto aluno na escola básica e na graduação. Já, em relação ao profissional, vale se ocupar das estratégias utilizadas para alimentar o trabalho docente. Reconhecemos os limites impostos ao trabalho do professor quanto ao acesso aos bens culturais na companhia do seu grupo, seja ligado à realidade social em que trabalha ou às normas regimentais as quais se submetem. A escola está inserida em um distrito que apresenta peculiaridades geográficas, sociais e culturais.

O presente item analisa as questões afetas ao trabalho docente e do seu público. Mapeamos a distribuição espacial dos professores sujeitos desta pesquisa.

Começamos a medir a hierarquia social dos professores do ensino fundamental I e II da rede pública e privada do município de São Paulo pelo seu aspecto mais visível, a saber, a distribuição geográfica das escolas nas quais atuam os nossos sujeitos e suas respectivas posições no ranking de IDH-M.

O MAM está localizado no distrito de Moema, Zona Sul do município de São Paulo. Instigamo-nos a pesquisar em quais distritos estão localizadas as escolas nas quais atuam nossos sujeitos, verificar a posição ocupada por estas no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal - IDH-M (Figura 3 e Figura 4), comparar o mapa da distribuição geográfica das escolas públicas (Figura 6) com o da escola particular (Figura 5), destacado o distrito de Moema. A idéia aqui é verificar se é possível apreender a influência do capital cultural sob a forma da relação entre o nível cultural do professor e a sua inserção profissional. Procuramos entender como a posição social ocupada pelo professor na hierarquia docente e a situação geográfica da escola reflete na possibilidade de adesão deste profissional ao programa de visita orientada, voltado ao público escolar, oferecido pelo Programa Educativo do museu de arte.

Coletados os nomes de 26 escolas públicas e de 16 escolas particulares referentes aos cem (100) instrumentos de pesquisa, destacamos a localização geográfica da escola, a quantidade destas que pertencem ao mesmo distrito e suas posições no ranking de IDH-M. Tais dados compõem a Tabela 4.

**Tabela 4 – Distribuição geográficas das escolas particulares e publicas do ensino fundamental - 2009**

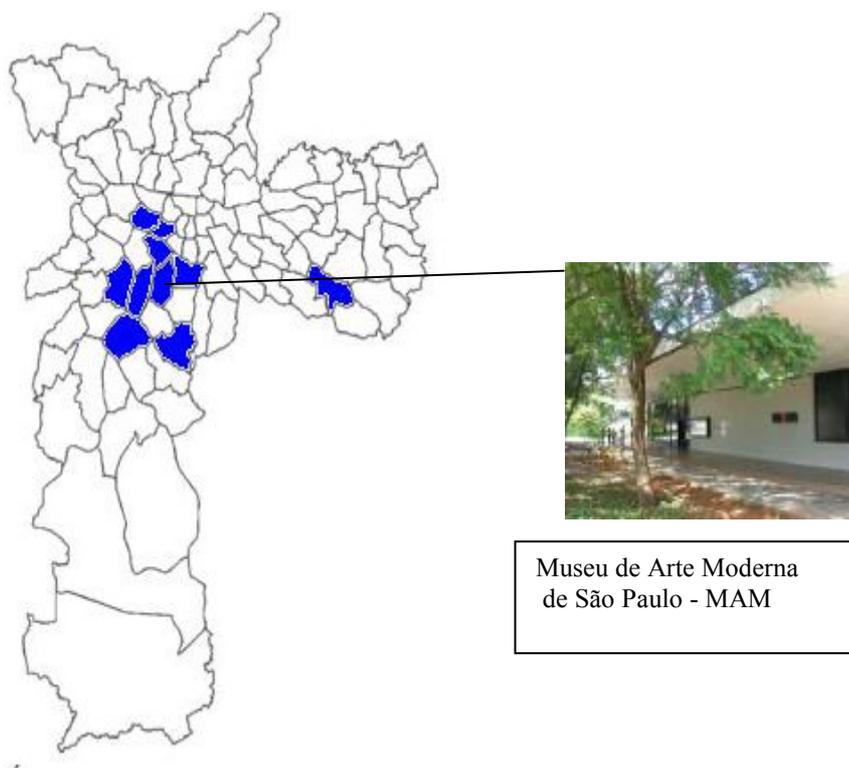
<b>Nº de escolas particulares</b>	<b>Distrito</b>	<b>Posição IDHM</b>	<b>Nº de escolas públicas</b>	<b>Distrito</b>	<b>Posição IDHM</b>
1	Moema	1	1	Santo Amaro	9
1	Jardim Paulista	3	1	Liberdade	14
2	Perdizes	4	2	Butantã	18
1	Itaim Bibi	6	1	Ipiranga	35
1	Consolação	7	1	Casa Verde	36
3	Vila Mariana	8	1	Penha	40
2	Santo Amaro	9	1	Jabaquara	45
3	Morumbi	13	2	Freguesia do Ó	50
1	Jabaquara	45	1	Tremembé	60
1	São Matheus	70	2	Cidade Líder	64
			3	Cidade Dutra	66
			1	São Miguel	67
			2	Campo Limpo	68
			1	Cidade Ademar	73
			1	Pedreira	81
			2	Guaianazes	85
			1	Brasilândia	84
				Cidade	
			1	Tiradentes	87
			1	Jardim Helena	92

Tomando por base as variáveis dependência administrativa (rede de ensino) e unidade escolar, observa-se a presença de disparidades socioeconômicas no município de São Paulo, reveladas pela distribuição geográficas das escolas públicas e particulares. Não é indiferente à estrutura social que, na amostra das escolas públicas que compõem nossa pesquisa, encontramos-las nos distritos que apresentam as menores posições no ranking de IDH-M. De forma oposta, as escolas particulares, voltadas aos alunos da elite, merecem um investimento

da família na mensalidade, que pode facilmente ultrapassar R\$ 1.500,00, não somados os gastos com material escolar, uniforme, alimentação e transporte se encontrem nas regiões com os maiores índices de desenvolvimento humano municipal (IDH-M).

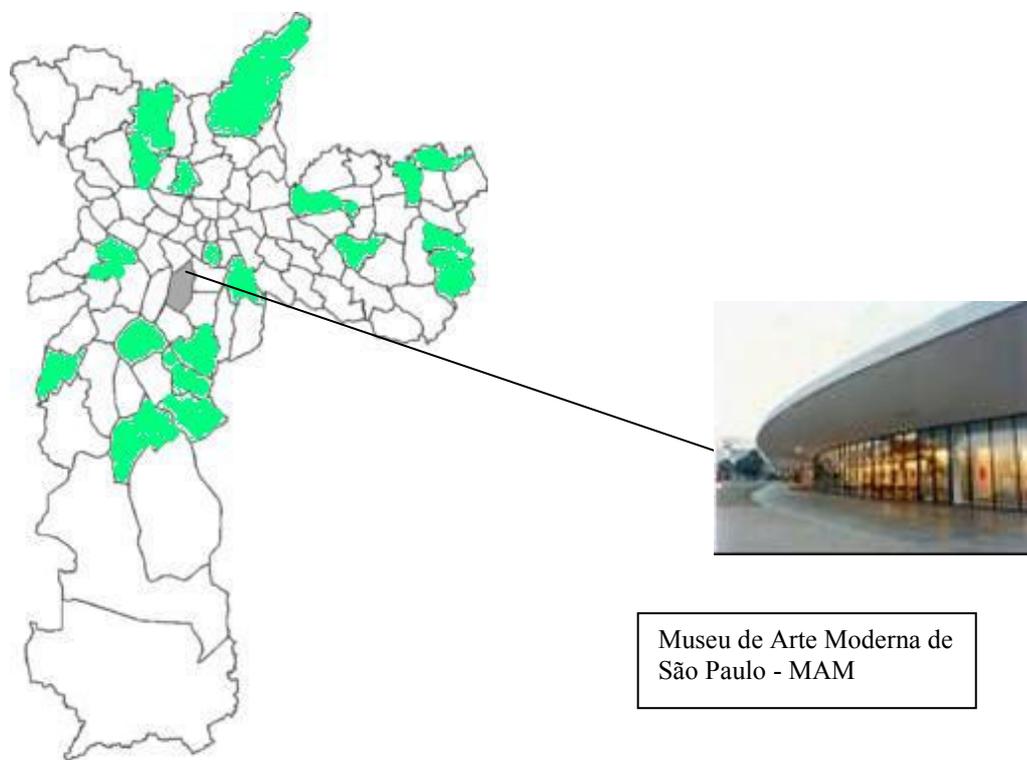
No mapa do município de São Paulo, preenchemos com a cor azul os distritos ocupados pelas escolas particulares (Figura 5) e com a verde aqueles referentes às escolas públicas (Figura 6). Destacamos em ambas as figuras a localização do Museu de Arte Moderna de São Paulo. Verifica-se que as escolas particulares estão praticamente concentradas nos distritos vizinhos de Moema e também próximas aos 27 equipamentos culturais voltados às artes plásticas (Tabela 3), fato este que, a nosso ver, facilita em muito o acesso deste tipo de público a estes bens culturais. Pensamos aqui não somente no valor do transporte, seja coletivo ou fretado, mas também no tempo gasto no trajeto escola/museu/escola. Inversamente, as escolas públicas que compõem a nossa pesquisa estão espalhadas nas diversas regiões desse município (Figura 6) e consequentemente da grande maioria dos equipamentos culturais.

**Figura 5 - Mapa da distribuição geográfica das escolas particulares nas quais trabalham os sujeitos desta pesquisa - destaque para o distrito de Moema.**



Fonte: Figura criada pela autora.

**Figura 6 - Mapa da distribuição geográfica das escolas públicas nas quais trabalham os sujeitos desta pesquisa - destaque para o distrito de Moema.**



Fonte: Figura criada pela autora.

Supomos que a localização geográfica da unidade escolar influencia o cotidiano da escola e redonda em distinções importantes no interior da categoria professoral. Para tornar mais concreta a realidade das 27 regiões distritais no tocante à educação, destacamos o Índice de Desenvolvimento Humano – Educação, mantida a variável rede de ensino. A Tabela 5 retrata os resultados das taxas brutas<sup>26</sup> de frequência ao ensino fundamental, ao ensino médio e ao ensino superior, no ano de 2000, relativos aos distritos que abrigam as 26 escolas públicas, enquanto que a Tabela 6 os das 16 escolas particulares.

---

<sup>26</sup>Adota-se para compor esse indicador o número total de pessoas que frequentam cada um desses três níveis escolar, independentemente da sua idade, daí decorrer a utilização do termo “bruta” (São Paulo [Cidade], 2007a).

**Tabela 5 - Indicadores utilizados no IDHM - Educação – 2000  
Localização das escolas públicas - Distritos de São Paulo - 2009**

<b>Distrito</b>	<b>Taxa bruta de frequência ao fundamental, 2000</b>	<b>Taxa bruta de frequência ao ensino médio, 2000</b>	<b>Taxa bruta de frequência ao superior, 2000</b>
Santo Amaro	113,32	123,22	89,01
Liberdade	113,80	113,57	75,71
Butantã	113,33	117,97	92,42
Ipiranga	117,64	109,70	48,24
Casa Verde	116,01	115,12	35,41
Penha	113,55	119,93	45,21
Jabaquara	120,22	103,13	35,79
Freguesia do Ó	119,15	104,25	31,26
Tremembé	120,65	98,90	23,75
Cidade Líder	120,08	111,39	20,95
Cidade Dutra	122,06	104,38	23,54
São Miguel	122,27	107,66	21,28
Campo Limpo	121,12	101,00	17,19
Cidade Ademar	121,33	92,02	16,36
Pedreira	124,22	90,41	9,77
Guaianazes	121,83	101,69	8,92
Brasilândia	122,23	87,95	9,62
Cidade Tiradentes	122,31	92,96	5,72
Jardim Helena	124,64	88,76	8,69

Fonte: Atlas do Trabalho e Desenvolvimento da Cidade de São Paulo

**Tabela 6 - Indicadores utilizados no IDHM - Educação – 2000  
Localização das escolas particulares - Distritos de São Paulo - 2009**

<b>Distrito</b>	<b>Taxa bruta de frequência ao fundamental, 2000</b>	<b>Taxa bruta de frequência ao ensino médio, 2000</b>	<b>Taxa bruta de frequência ao superior, 2000</b>
Moema	108,68	107,17	116,48
Jardim Paulista	113,67	112,91	113,43
Perdizes	114,70	111,90	103,29
Itaim Bibi	109,28	107,57	100,38
Consolação	129,11	113,82	95,73
Vila Mariana	112,69	114,86	103,99
Santo Amaro	113,32	123,22	89,01
Morumbi	108,25	100,02	87,15
Jabaquara	120,22	103,13	35,79
São Mateus	120,65	103,93	19,04

Fonte: Atlas do Trabalho e Desenvolvimento da Cidade de São Paulo. Tabela elaborada pela autora.

Quando comparadas as unidades escolares nas quais atuam os sujeitos desta pesquisa, encontramos algumas características geográficas de distinção. Analisando os dados da taxa bruta de frequência ao ensino fundamental e ao ensino médio quanto à variável rede de ensino e sua localização, podemos observar, no ano de 2000, a presença de diferenças significativas entre os 27 distritos.

De modo geral, considerando a localização das escolas da rede pública, a taxa bruta de frequência ao ensino fundamental aumenta na medida em que os distritos apresentam os mais baixos índices de IDH-M, respectivamente 113,32 em Santo Amaro, distrito com IDH-M muito alto ( $> 0,900$ ), 117,64 no Ipiranga com alto ( $0,850 - 0,900$ ), 120,65 no Tremembé com médio ( $0,800 - 0,850$ ), e por fim 124,64 no Jardim Helena, distrito com baixo IDH-M ( $< 0,800$ ).

Neste nível de ensino, quando consideramos a localização das escolas da rede particular, também encontramos a mesma diferença. A maior taxa bruta é 120,65 e se refere ao distrito de São Mateus (médio IDH-M) e a menor ao distrito de Moema (muito alto IDH-M) que é de 108,68. No Jabaquara (alto IDH-M) a taxa bruta de frequência ao fundamental é de 120,22, o qual poderíamos considerar como valor intermediário.

Em 2000, quando comparadas as taxas brutas de frequência ao ensino fundamental dos sete distritos com o número total de população (Tabela 7), fica clara a correspondência entre esses dois tipos de índices, a saber, a taxa bruta de frequência ao ensino fundamental e o número total de população.

**Tabela 7 - População total de sete Distritos de São Paulo –IDH-M 2000**

<b>Distrito</b>	<b>População Total, 2000</b>
Moema	71.276 hab.
Jabaquara	214.095 hab.
São Mateus	154.850 hab.
Santo Amaro	60.539 hab.
Ipiranga	98.863 hab.
Tremembé	163.803 hab.
Jardim Helena	139.106 hab.

Fonte: Atlas do Trabalho e Desenvolvimento da Cidade de São Paulo. Tabela elaborada pela autora.

Considerando a localização das escolas da rede privada, os índices de taxa bruta de frequência no ensino fundamental (Tabelas 6) e os indicadores demográficos do número total de habitantes (Tabela 7), ambos referentes aos distritos municipais no ano de 2000, observa-se que, enquanto Moema é o distrito que apresenta a menor taxa bruta de frequência ao ensino fundamental (108,68) e também o menor número total de habitantes (71.276 hab.), o distrito de São Mateus tem a maior taxa bruta de frequência no mesmo nível de ensino (120,65), mas tem o segundo maior número de habitantes (154.850 hab.). Na rede pública, Santo Amaro é o distrito com menor taxa bruta de frequência ao ensino fundamental (113,32) e também o menor número de habitantes (60.539 hab.), enquanto que o Jardim Helena apresenta a maior taxa bruta de frequência ao ensino fundamental (124,64) e terceiro maior número de habitantes (139.106 hab.).

O ensino médio apresenta outra lógica. Na rede privada, segundo sua localização, tomando como referência os mesmos distritos, apesar de Moema contar com menos da metade de habitantes do que São Mateus, possui maior taxa bruta de frequência ao ensino médio, respectivamente 107,17 e 103,93 alunos. No tocante à rede pública, a lógica do Índice de Desenvolvimento Humano – Educação se expressa, já que o distrito de Santo Amaro (9ª posição no ranking de IDH-M) apresenta a taxa bruta de frequência ao ensino médio de 123,22 estudantes e o distrito Jardim Helena (92º no IDH-M) a taxa bruta de 88,76 estudantes, apesar de possuir o dobro de habitantes em relação ao primeiro, ou seja, 139.106 habitantes no Jardim Helena e 60.539 habitantes em Santo Amaro.

Já o nível de ensino superior apresenta um grande caráter seletivo, revelado na taxa de frequência bruta, índice este que descende de uma forma avassaladora quanto pior é a posição alcançada pelos distritos no ranking de IDH-M. Naqueles referentes às unidades escolares públicas, o do Butantã (18º no ranking) é aquele que possui a maior taxa bruta de frequência ao superior (92,42), fato este que creditamos à localização do Campus da Cidade Universitária – USP. O Campus Butantã oferece moradia para estudantes da USP e neste distrito também residem muitos dos professores desta universidade, cujos filhos também são estudantes da USP. A Cidade Tiradentes, 87º colocado, apresenta a taxa bruta irrisória de 5,72 estudantes, em 2000. Nos distritos relativos às escolas particulares, a realidade é ainda mais dramática se pensarmos na classificação do IDH-M: Moema (muito alto) tem 116,48 estudantes, Jabaquara (alto) soma 35,79 e São Mateus (médio) somente 19,04 alunos cursando o ensino superior.

Apesar das variações presentes nos níveis fundamental e médio, é no superior que a real desigualdade se impõe. Creditamos esse fato à obrigatoriedade da educação básica constituída dos níveis educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Vale ressaltar

que aqui estamos lidando com valores que condizem com o acesso à educação, mas, se tratássemos de medidas para aferir a qualidade de ensino, provavelmente estes índices apresentariam variações ainda maiores quando comparados os alunos provenientes dos estratos mais ricos com os dos mais pobres. “As medições nacionais e internacionais confirmam que [...] existem desigualdades muito significativas nos resultados de aprendizagem dos alunos de diferentes origens sociais” (Unesco, 2004, p. 11).

Tais dados nos levam a pensar a questão do caráter reprodutivo da escola e do afunilamento do número de alunos das classes populares nos graus mais elevados do ensino (Bourdieu & Passeron, 2006; 2008).

Nos últimos 50 anos o processo de urbanização das cidades brasileiras consolidou o padrão de ocupação do solo caracterizado pela desigualdade socioespacial, reflexo das desigualdades socioeconômicas.

Como investiga Pedrosa (2003), a dinâmica socioeconômica, presente no município de São Paulo, alude para a existência de um fluxo contínuo e simultâneo que segue duas direções opostas, o primeiro expulsa as camadas de menor capital econômico dos anéis centrais para os anéis seguintes por meio da estrutura econômica (valor dos imóveis, aluguéis, serviços, etc.), e o segundo impede, de modo geral, que as migrações em direção ao município excedam os anéis periféricos, espaços caracterizados como receptores da população com baixo nível de escolaridade e de renda.

A exclusão cultural no município do Rio de Janeiro não é diferente da realidade apresentada do município de São Paulo. A pesquisadora Sibeles Cazelli (2005; Cazelli & Franco, 2006) aponta que, no primeiro município, as áreas mais pobres e com maior densidade demográfica dispõem de 73 bens culturais, enquanto que na região central e nas regiões mais ricas (menor densidade demográfica se comparada com a primeira) existem 483 destes aparelhos culturais. Quando considerada a variável rede de ensino, a pesquisa evidencia a relação entre o nível socioeconômico (NSE) dos alunos e a dependência administrativa. Afirma existir uma grande concentração de escolas municipais com NSE abaixo da média, enquanto a maior parte das escolas particulares está acima da média.

No entanto, o fator localização geográfica dos bens culturais e das escolas não parece ser um impeditivo para que as escolas municipais e particulares do ensino fundamental II promovam visitas aos museus e instituições culturais afins<sup>27</sup> para os estudantes da 8ª série. Examinadas as redes de ensino, os alunos das escolas municipais pertencentes a NSE alto e

---

<sup>27</sup>O termo instituições culturais afins engloba, além do museu, centro cultural, teatro, cinema, e bibliotecas, instituições como jardim botânico, zoológico, planetário etc.

NSE baixo têm acesso garantido aos espaços culturais, uma vez que o fomento para tal prática se dá via política educacional implantada pela secretaria municipal. Deste modo, a prática cultural individual do professor tem pouca relação com o número de museus visitados. Já em relação à rede privada, as escolas de nível socioeconômico alto, cujos profissionais possuem alta prática cultural, os visita muito mais frequentemente do que as das unidades de baixo NSE, o que leva a autora a concluir que neste tipo de rede essa prática assume traços de distinção.

Até onde sabemos, a maioria das escolas da rede pública (municipal e estadual), atendidas em 2009 no *Programa de Visitas Orientadas* do Museu de Arte Moderna de São Paulo, possuía algum tipo de vínculo com programas culturais desenvolvidos pela Secretaria Estadual da Educação (SEE), mais especificamente pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) ou pela Secretaria Municipal da Educação (SME). O Museu, para responder a esta demanda, reserva dois dias da semana para o agendamento das escolas públicas.

A resposta de uma professora do ensino fundamental I da rede estadual no “*Relatório de impressões de visitas*” (instrumento de pesquisa) evidencia este vínculo, “A escola agendou visitas aos museus de São Paulo. Aqui no MAM foi muito interessante.” Na verdade, cabe à escola escolher para qual dos 15 equipamentos culturais, voltados às artes plásticas selecionados para compor o *Programa Cultura é Currículo*, abordado no Capítulo I, propõe o agendamento para a visitação escolar. A listagem completa de tais bens culturais é apresentada no Anexo 5.

Quanto à realidade da rede municipal, identificamos dois programas de ação cultural, criados pela SME, que promovem a visita de escolares (professor e aluno) ao MAM – o *Programa São Paulo é uma Escola* (Anexo 4) e o *Programa Recreio nas Férias*, o qual não é aprofundado nesta pesquisa.

No entanto, os professores da rede municipal parecem contar com mais autonomia do que os da rede estadual. Das poucas escolas de ambas as redes vinculadas ao *Programa Escolas Parceiras* do MAM, somente uma delas agendou visitas orientadas às exposições neste museu, em 2009, fato este que creditamos à iniciativa do professor e não da SME. Já mencionamos, no Capítulo I, as regras atuais que seguem as escolas estaduais no tocante à saída dos alunos da unidade escolar e o caráter impeditivo que tal medida impõe.

No MAM, a maioria das escolas particulares agendadas também são *Escolas Parceiras* que visitam este museu periodicamente devido à parceria estabelecida, cujo desdobramento prevê o alinhamento do cronograma de exposições aos conteúdos curriculares

e o desenvolvimento de projetos distintos de acordo com a necessidade e a expectativa da escola.

**Quadro 9 – Cinco exposições apresentadas do MAM e visitadas pelos escolares em 2009**

<b>Exposição</b>	<b>Produção artística</b>
<i>Jorge Guinle: belo caos</i>	telas e desenhos
<i>Olhar e fingir: fotografias da coleção Auer</i>	fotografias
<i>Design brasileiro hoje: fronteiras</i>	designers variados: mobiliário, vestuário e calçados, objetos, produtos gráficos, embalagem, e imagens animadas etc.
<i>Burle Marx, cem anos: a permanência do instável</i>	pintura, desenho, gravuras, tecido, tapeçaria, cerâmica, jóias, muranos e projetos paisagísticos etc.
<i>Panorama da Arte Brasileira</i>	Fotografia, gravura, aquarela, escultura, pintura, instalação, vídeo etc.

O Quadro 9 informa o nome de cinco exposições apresentadas no Museu de Arte Moderna de São Paulo no ano de 2009 e, de forma breve, o tipo de produção artística difundido. Foi a estas exposições que os sujeitos desta pesquisa agendaram, de forma espontânea, ou não, suas participações no *Programa de Visitação às Exposições*.

Como já apontamos no Capítulo I, é significativo o número de escolares que participam dos programas educativos oferecidos pelo Museu de Arte Moderna de São Paulo. Por motivos também já justificados, no ano de 2009, só trabalhamos com o número que discrimina o total de alunos do ensino fundamental no *Programa de Visitação às Exposições* (Tabela 1). Na exposição “*Jorge Guinle: Belo Caos*”, que foi apresentada entre os meses de fevereiro e março, 77 escolas particulares aderiram a tal programa, enquanto que somente uma escola municipal aderiu. Nenhuma escola estadual levou os alunos a esta exposição. Por meio destes dados é possível apreender que, no ano de 2009, as escolas públicas não procuraram este museu no 2º bimestre.

Segundo Patrícia Naomi Ozawa, profissional do *Programa de Visitação*, as escolas municipais dependem de parcerias para o financiamento do transporte para locomoção dos escolares e por isso não costumam ir ao museu no início do ano. A única escola municipal que agendou uma visita participa do programa *Escola Parceira*.

Está previsto, no *Programa Cultura é Currículo*, o trabalho inicial na escola para a preparação da visita ao museu, tal qual: discutir sobre a expectativa do grupo em relação à visita, elaborar regras para guiar suas ações durante cada parte do evento, compartilhar o motivo da visita, entre outros (São Paulo [Estado] 2008a; 2008b). Desta forma, é por volta do mês de abril que os alunos e professores passam a visitar as exposições do MAM.

Bourdieu e Darbel (2003) destacam o papel da escola na diminuição do abismo cultural entre os sujeitos que, por meio de uma educação artística prática e teórica, ainda que não equivalente ao hábito familiar de visitação aos museus, desperte o gosto pela arte. Ao pesquisar o público dos museus de arte europeus<sup>28</sup> nas suas características sociais e escolares, os autores destacam duas frentes diferentes de ação escolar. A primeira se dá pela adesão da escola às suas exposições, sendo observado que as respostas daqueles que atribuíram a sua primeira visita a tal bem cultural à iniciativa da escola correspondeu em maior número aos países com menor capital cultural nacional (avaliado pelo grau de desenvolvimento do sistema de ensino, antiguidade deste desenvolvimento, tradição artística, entre outros).

A segunda frente de ação da escola se refere à inculcação prolongada à disposição culta via transmissão dos conteúdos de ensino, mais especificamente do ensino da cultura, o que implica pensar no uso de métodos pedagógicos e em especial no recrutamento social dos professores e dos alunos.

Voltando às conclusões de Bourdieu e Darbel (2003) em tal pesquisa, se a assiduidade do espectador polonês se compara com a do francês e do holandês (países com maior capital cultural e econômico), o público polonês se distingue pelo tipo de atitude adotada no museu, no gosto e na competência artística, quando comparado com os espectadores dos outros dois países, mas de modo similar ao visitante grego, traços estes que revelam a hierarquia cultural dos países estudados.

Deste modo, apesar da frequência aos museus aumentar à medida que o nível de instrução é mais elevado, a familiaridade com este espaço cultural não advém somente da posse de um diploma (capital cultural institucionalizado), mas principalmente da posse do capital cultural incorporado, em que a variável classe social é crucial. A adesão do sujeito às práticas culturais e suas atitudes correspondem também ao seu nível cultural de aspiração, à sua “boa vontade cultural” em se aproximar dos padrões e valores da elite (classe culta).

---

<sup>28</sup>O público dos museus foi caracterizado nas dimensões social-demográfica, econômica e escolar, e subjetiva (conhecimento adquirido sobre artes plásticas, preferência artística, atitude em relação às obras de arte, relação entre a frequência a museus e outras práticas culturais, motivos declarados da visita etc.).

Aqui nesta pesquisa, tendo como referência as unidades escolares, procuramos apreender se o acesso dos professores do ensino fundamental I e II ao museu de arte em companhia de seu grupo carrega traços hierárquicos advindos em parte das condições objetivas de trabalho, localização geográfica da escola e viabilização da visita. Em menção aos espaços culturais difusores das artes plásticas, entendemos que o tipo de ação educativa oferecida, o público alvo, sua capacidade de agendamento, os tipos de parcerias estabelecidas e sua localização geográfica refletem a possibilidade de adesão dos professores no seu *Programa de Visitação às Exposições*.

### **3.4. Hierarquia docente – a opinião do professor acerca da visita ao museu de arte**

Consta, como um de nossos objetivos, a tradução da opinião do professor sobre a visita do seu grupo ao museu de arte em qualificativos. Uma vez que trabalhamos com o número total de 100 sujeitos, tomamos certos cuidados para relacioná-los aos seus julgamentos. Como apresentado no Capítulo 2, agrupamos nossos sujeitos em categorias por nível de ensino e rede administrativa: professor do ensino fundamental I da rede pública, professor do ensino fundamental II da rede pública, professor do ensino fundamental I da rede particular. Propomos comparar seus julgamentos sob o pressuposto de que os professores têm capitais culturais diferentes como expressão da sua posição social, fruto de suas condições materiais de existência.

Na segunda etapa, organizamos uma base de categorias para a identificação e classificação das opiniões. Tais opiniões foram reunidas em oito diferentes grupos de categorias, cujos critérios adotados para agrupar esses julgamentos especificamos no Capítulo 2, em especial no Quadro 2.

Criamos também representações gráficas para localizar visualmente em qual das oito categorias criadas está referida a opinião dos cem (100) professores sobre a visita ao museu com os alunos (Quadros 10, 11, 12 e 13). Nosso objetivo é visualizar espacialmente, via linha vertical, se há ou não uma correspondência entre tal opinião/sujeito (rede e nível de ensino, localização geográfica da escola) e a hierarquia docente. Na linha vertical inserimos um numeral (lê-se ordinal), correspondente à posição da escola (local de trabalho do professor) no ranking do IDH-M, do melhor índice de desenvolvimento humano ao pior. Nas colunas (linha horizontal), apresentamos as categorias que expressam as opiniões dos professores. Em se tratando de escola parceira do MAM, a representação gráfica das respostas recebe a coloração cinza. No caso de mais de um professor pertencer à mesma escola, este dado é representado

por células pontilhadas. Em caso de mais de uma escola se localizar no mesmo distrito e, portanto, apresentar o mesmo Índice de Desenvolvimento Humano, identificamo-las com tipos de pontilhados diferentes. Ao longo da discussão, apresentamos, quando se fizer esclarecedor, os conteúdos das opiniões dos nossos sujeitos.

**Quadro 10 – Localização espacial da opinião do professor do ensino fundamental I da rede pública sobre a visita ao museu de arte**

IDH	pontual negativa	com restrição	Elogiosa Vago	referida à escola	Com Proposição	precisa	elogiosa pontual	familiar íntima
14			□					
18			□			□	□	
35			□		□			
36						□		
40						□		
45					□	□	□	
50					□	□		
66					□			
68						□	□	
73					□			
81					□			
84						□		

Legenda:

Célula com contorno em linha: escola que visitou uma mostra do museu

Célula pontilhada: escola que visitou mais de uma exposição, ou a mesma exposição com mais de um grupo de alunos

Células com diferentes pontilhados: escolas diferentes com a mesma localização geográfica

Célula preenchida com cor: escola parceira

**Quadro 11 – Localização espacial da opinião do professor do ensino fundamental II da rede pública sobre a visita ao museu de arte**

IDHM	pontual negativa	com restrição	Elogiosa Vaga	referida à escola	Com proposição precisa	elogiosa pontual	familiar íntima
9			<input type="checkbox"/>				
18						<input type="checkbox"/>	
35					<input type="checkbox"/>		
60			<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	
64			<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66			<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		
67						<input type="checkbox"/>	
68			<input type="checkbox"/>				
85						<input type="checkbox"/>	
87			<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	
92						<input type="checkbox"/>	

Legenda:

Célula com contorno em linha: escola que visitou uma mostra do museu

Célula pontilhada: escola que visitou mais de uma exposição, ou a mesma exposição mais de uma vez

**Quadro 12 – Localização espacial da opinião do professor do EF I da rede particular sobre a visita ao museu de arte**

IDHM	pontual negativa	com restrição	Elogiosa Vaga	referida à escola	Com proposição	precisa	elogiosa pontual	familiar íntima
4							□	
5			■					
7							■	
8		□				■	■	
9				■		■	■	
13		■						
45		■						
70			□		□			

Legenda:

Célula com contorno em linha: escola que visitou uma mostra do museu

Célula pontilhada: escola que visitou mais de uma exposição, ou a mesma exposição mais de uma vez

Células com diferentes pontilhados: escolas diferentes com a mesma localização geográfica

Célula preenchida com cor: escola parceira que recebe coloração diferente em se tratando de escolas diferentes

**Quadro 13 – Localização espacial da opinião do professor do EF II da rede particular sobre a visita ao museu de arte**

IDHM	pontual negativa	com restrição	Elogiosa Vaga	referida à escola	Com proposição	precisa	elogiosa pontual	familiar íntima
1			■				■	■
3						■		
4							■	
7					■	■		
8					■	■	■	
13					■	■	■	■

Legenda:

Célula com contorno em linha: escola que visitou uma mostra do museu

Célula pontilhada: escola que visitou mais de uma exposição, ou a mesma exposição mais de uma vez

Células com diferentes pontilhados: escolas diferentes com a mesma localização geográfica

Célula com diferente contorno: escola diferente

Célula preenchida com cor: escola parceira que recebe coloração diferente em se tratando de escolas diferentes

Quando criamos as oito categorias, pensamos na “pontual negativa” para incluir opiniões que apontassem algum tipo de julgamento contrário àquilo que fora proposto no museu e que não apresentassem nenhum tipo de sugestão. As críticas poderiam estar relacionadas à organização interna (tempo de espera para o atendimento), tipo de conteúdo ou atividade prática desenvolvida, estratégia usada pelo educador que conduziu a visita, entre outras possibilidades. Pensamos em opiniões cujos qualificativos fossem negativos, como: espaço expositivo barulhento, linguagem do educador não compatível com a faixa etária dos alunos etc. Tanto nas respostas dos professores da rede pública (EFI e EFII) quanto nas dos da rede privada, não encontramos nenhuma alusão neste sentido. As críticas dirigidas à organização e/ou funcionamento do *Programa de Visita Orientada à Exposição* em si e, em menor número, à proposta de condução do educador do museu ou da exposição foram acompanhadas de sugestões apontando melhorias.

A categoria “com restrição” se refere às respostas que apresentam um qualificativo com tom elogioso ou negativo acompanhado de ressalva. Nas respostas dos professores da rede pública (EFI e EFII) não encontramos enunciados que se encaixassem neste tipo de categoria, nem tampouco nos dos professores das escolas particulares do EFII.

Já 13,6 % das opiniões do docente da escola particular do EFI expressam algum elogio acompanhado de restrição. Apontam um problema decorrente da organização do *Programa de Visitação*, “Gostamos muito da visita, porém gostaríamos que o grupo fosse dividido para um melhor aproveitamento”, ou uma crítica da dinâmica empregada pelo educador, “Adorei, mas o tempo foi mal aproveitado!” ou ainda “[...] dinâmicas de leitura de imagens muito interessantes [...] Maior valorização das atividades plásticas que são desenvolvidas durante as visitas, pois trata-se de um diferencial do trabalho deste museu e que chama muito a atenção dos alunos”. Neste último enunciado identificamos um traço de familiaridade com o MAM. O professor, ao comparar uma atividade de ação educativa deste museu (oferta de atividade prática) com a de outros, demonstra ter conhecimento não só das peculiaridades do programa em questão, como também do de outros museus. Aqui a diferença de localização distrital das escolas (IDH-M muito alto e alto) não parece ser um dado relevante (Tabela 12).

Na categoria “elogiosa vaga” está inserida a opinião que expressa uma qualidade da visita, mas não justifica a que se refere. Contamos com um certo número de opiniões que coincidem com tais propósitos.

Entre os docentes das escolas públicas do nível EFI, a opinião “elogiosa vaga” atinge 16% e condiz com as escolas localizadas nos distritos com maiores IDH-M. Aparece um adjetivo com tom de elogio, “Ótima, parabéns pelo trabalho” e outro que anuncia um gosto pessoal, ao mesmo tempo que indica que a unidade escolar, na verdade lê-se *Programa Cultura é Currículo*, frequenta museus, “Gostei muito! A escola agendou várias visitas aos museus de São Paulo. Aqui no MAM foi muito interessante [...]”. Nesta categoria encontramos 24% das opiniões dos professores do EFII da escola pública. Algumas revelam um agradecimento, “Fomos muito bem recebidos e que continue assim!” e outras, um gosto pessoal, “Achei tudo extraordinário!”. Essas opiniões não aparentam carregar traços distintivos frente à localização das escolas (Tabela 11).

Na rede privada, a categoria “elogiosa vaga” foi mais frequente nas opiniões dos professores do EFI, cujas escolas estão localizadas nos distritos que contam com os mais baixos IDH-M. Aparecem num percentual de 13,7 % das opiniões e apresentam elogios como: “Muito enriquecedora!” ou “Muito boa!”. Já os docentes do EFII opinaram desta forma em 7,1% das respostas, com conteúdos como, “A visita foi bárbara!” e na revelação que frequenta

este programa, “Rica, sempre”. Este tipo de menção aparece por profissional cuja escola, na nossa pesquisa, levou mais vezes os alunos ao museu. Como o relatório de avaliação da visita oferecido pelo Setor Educativo do MAM é sempre o mesmo, pode ser que estes profissionais já não se sintam mais tão motivados a respondê-lo.

Na categoria “referida à escola”, estão agrupadas as opiniões que anunciam a relação museu/escola, seja por meio do conteúdo ou da atividade desenvolvidos.

Quanto à rede pública, não enquadrámos nenhuma opinião do professor do EFI nesta categoria e nem tampouco do docente do EFII.

Na rede privada, as opiniões dos professores do EFII também não apresentam tal menção, mas aparecem em 4,5% das opiniões dos docentes do EFI, “Bom. Retomou o conteúdo das aulas de Educação Artística”. Aqui podemos evocar a função do museu como um espaço cultural que complementa a ação da escola ou que faz parte do projeto pedagógico da escola. O fato da escola na qual atua o professor que emitiu tal opinião ser parceira do MAM reforça a nossa idéia.

A categoria “com proposição” representa a opinião cujo conteúdo/adjetivo revela uma sugestão de mudança em relação à dinâmica do museu ou da escola.

Na rede pública, 36% das opiniões dos professores do EFI se enquadram nesta categoria. Anunciam o desejo de retorno, “Fantástico. Gostaríamos de voltar mais vezes.” Apresentam sugestões, “Muito boa. A visita é muito rápida e o acervo é muito rico, poderia ampliar o tempo de visita [tempo maior].” Entretanto, uma resposta sugere a falta de familiaridade com o programa de visita orientada, “Foi excelente. A visita deve durar mais tempo, não deu para ver tudo e fazer as atividades.” Não consta como objetivo do educador do museu visitar a exposição na totalidade, mas sob um eixo narrativo de sua autoria, que pode até advir de uma sugestão da escola. Aqui a variável localização geográfica parece se constituir como um carácter de distinção entre os sujeitos, não no sentido da qualidade da opinião dos subgrupos, mas em relação à experiência temporal. Devido à distância da maioria delas com o Museu, pode-se gastar mais tempo no transporte do que no espaço museal em si.

Em 16% das opiniões dos docentes do EFII das escolas pública também aparecem propostas de ampliação do tempo de visita, “A contento. Pouco mais de tempo [tempo maior], atividade um pouco corrida e algumas fotos deixaram de ser apreciadas.” Revelam o desejo de retorno, “Muito boa. Adorei tudo. Gostaríamos de voltar mais vezes.” Vale dizer que esta opinião corresponde a um professor cuja escola visitou pelo menos três exposições do MAM, ao longo de 2009. A frequente adesão deste subgrupo às atividades educativas do Museu pode estar relacionada, entre outras coisas de seus profissionais (capital cultural, social etc.), à

localização geográfica da escola. Entre o distrito de Ipiranga e Moema a distância não é grande. O primeiro distrito conta com equipamentos culturais e é classificado em seu IDH-M como “alto”.

Na rede privada, a opinião com menção a algum tipo de proposta é menos frequente. Corresponde a 4,5% do julgamento do docente do EFI, cuja sugestão se volta à opção curatorial, “Boa. Trazer mais obras de artistas brasileiros no próximo Panorama.” Tal opinião corresponde ao professor da unidade escolar que, no nosso instrumento de pesquisa, mencionou ter proposto na escola uma mostra de arte brasileira. Acreditamos que a expectativa do visitante não foi cumprida, pois, diferentemente das mostras anteriores, na exposição referida os artistas brasileiros serviram como referência, mas não tiveram obras exibidas.

Também em relação à rede privada, 3,6 % da opinião dos professores do EFII apresentam algum tipo de proposta, a saber, uma nova dinâmica para o grupo no espaço expositivo, “Talvez uma maneira de mobilizar o grupo é ampliar a visita por todo o espaço expositivo [espaço expositivo inteiro]. Sugestão de tarefas que levem o grupo a se mobilizar a observar as obras para a posterior troca entre os alunos. [...] muita passividade.” Evocamos aqui a idéia de museu como um espaço de incentivo à curiosidade, de mobilização do conhecimento prévio e de expressão pessoal/coletiva. A crítica aponta para um grau de familiaridade com este bem cultural e para um descompasso entre os objetivos anunciados no *Programa de Visitas Orientadas* do MAM e a forma como o educador do museu conduziu a visita deste grupo à exposição.

Idealmente, o estilo de comunicação privilegiado pela Equipe do Educativo MAM é aquele que estimule o diálogo e o estabelecimento de relações entre a arte, as demais áreas de conhecimento e o conhecimento prévio do visitante. Na descrição de tal programa consta que os educadores do Museu trabalham a mediação entre a obra e o público, procurando “despertar a sensibilidade do visitante e auxiliá-lo em seu processo de interpretação e reflexão sobre a arte” (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2007a).

Na comparação das opiniões dos nossos sujeitos, percebe-se uma distinção hierárquica, via rede de ensino: os da escola particular não clamam por horário mais extenso de visita e poucos manifestam o desejo de retorno. Revelam tampouco a vontade de pertencimento como os da rede pública, pois eles já pertencem e dispõem dos meios de efetivar o retorno ao museu. Muitos dos professores das escolas particulares que avaliaram a visita ao museu trabalham em unidades escolares que aderiram ao programa Escola Parceira MAM que, entre outros privilégios, em se tratando deste tipo de rede, tem prioridade no

agendamento de visitas orientadas às exposições. Esse tipo de parceria resulta na apreensão, pelos professores, do projeto pedagógico do programa do museu (objetivos, metodologias, estratégias) e o mesmo ocorre com os profissionais do museu, em relação ao projeto da escola. Evocamos Cabral (2006) para afirmar que o professor da escola parceira não é um mero consumidor de produtos culturais.

O sociólogo Pierre Bourdieu nos ajuda a reconhecer em algumas das opiniões acerca do MAM, dadas por professores da rede pública, a manifestação da “boa vontade cultural” de se aproximar de um bem cultural legítimo, manifesto, entre outros, no anúncio do desejo de retorno, “Perfeito! [...] Informar as escolas da Prefeitura das novas exposições”.

Aqui a localização geográfica da escola pública (Figura 6) se torna um fator que dificulta a realização de tal desejo. De modo inverso, o espaço geográfico ocupado pelas escolas particulares é um fator facilitador (Figura 5). Sabemos das dificuldades enfrentadas pelos moradores do município de São Paulo, quando o assunto é locomoção. Quanto mais distante for a escola, mais alto será o valor a pagar à empresa contratada para o serviço de transporte dos escolares e mais tempo será gasto no trajeto escola/museu/escola. No caso da visita ao museu estar atrelada a algum programa cultural desenvolvido por instância pública, o meio de transporte é viabilizado pela própria Secretaria Municipal da Educação ou pela Secretaria Estadual da Educação. No entanto, em se tratando de visitas espontâneas, como no caso as proporcionadas pelas escolas públicas parceiras do MAM, é necessário que seus profissionais desenvolvam estratégias para obtenção de verbas para cobrir tal serviço.

A categoria “precisa pontual” se volta às opiniões que não se valem de adjetivos de caráter entusiástico. Aqui encontramos paridade no percentual de respostas dos nossos sujeitos, entretanto seus conteúdos revelam traços hierárquicos.

Na rede pública, elas correspondem a 32% das opiniões do professor do EFI, cujos qualificativos empregados majoritariamente pontuam a atuação do educador que conduziu a visita, “Desenvolveu de forma lúdica, numa linguagem acessível aos alunos” ou mesmo “Conduziu de maneira interativa, de maneira que os alunos se envolvessem com as obras.” Na categoria “precisa pontual” se encaixam 28% das opiniões dos docentes do EFII e apresentam também referências ao educador e ao aluno, “Objetiva, atendendo a expectativa dos alunos”. Revelam conhecimento em arte, “A construção de um olhar para as diferentes formas de se produzir arte”. Apontam o potencial do programa de aproximar o aluno do museu de forma espontânea, “Despertou curiosidade, desejo de retorno com pais e amigos.”

Na mesma categoria estão incluídas 27,7% das opiniões dos professores do EFI da rede privada. Tais opiniões abordam a estratégia empregada, “Bastante interessante a forma

com que as crianças puderam interagir com a exposição. [...] experiências pessoais e a obras [...] e tentar descobrir o significado das obras.”; o conhecimento construído, “Ampliação do conhecimento através do lúdico.” Já nas opiniões dos docentes do EFII, em 28,6 %, aparecem referências às estratégias empregadas pelo educador do museu, “Interessante a estratégia usada de focar em algumas fotos para dar explicações mais gerais.” e ao potencial educativo deste espaço cultural, “Dinâmica. [...] Facilita o conhecimento uma vez que o conceito abstrato se aproxima do concreto.”

Comparando os sujeitos cujas respostas foram incluídas na categoria “precisa pontual” observa-se que o professor do EFI da escola pública se restringe mais a avaliar a atuação do educador do que os membros dos outros subgrupos. De maneira geral, os professores da rede particular apresentam enunciados maiores. Estão presentes também traços de distinção entre os docentes da mesma rede de ensino, que atuam em níveis diferentes.

Pensamos na categoria “elogiosa esclarecedora” para agrupar opiniões que informassem sobre o programa de visita em si, mas de maneira calorosa.

Das opiniões acerca da visita ao museu dos profissionais da rede pública, 16% dos do nível EFI apresentam conteúdos compatíveis com esta categoria. Referem-se ao prazer, “Gostei muito e tenho certeza que meus alunos também. [...] explicações detalhadas das fotos” e ao tipo de organização proposto, “Muito bom o trabalho com as obras e disciplina.” Nas dos professores do EFII aparecem no percentual de 28%. Abordam a dinâmica de comunicação, “Excelente, [...] interação, não deixando o grupo dispersar.”. Em mais de uma opinião é incluído um agradecimento pessoal, “Muito boa, valiosa, produtiva. Muito obrigado pela atenção e pelo atendimento.”. Essas manifestações de agradecimento são oriundas dos professores cujas escolas possuem os menores IDH-M do município de São Paulo, o que nos leva a pensar na possibilidade do público com menor capital econômico ser tratado de forma diferenciada em outros espaços privados ou públicos.

Incluímos em maior percentual as opiniões dos professores das escolas particulares nesta categoria, as do EFI em 41%, cujos conteúdos apontam para um trabalho anterior na escola, “Foi excelente!!! [...] adequada para a faixa etária, adaptando bem ao conteúdo estudado pelos alunos.” ou “Excelente.[...] As expectativas foram atendidas plenamente.” Há menção da estratégia de apreciação da obra empregada, “Muito bom. As estratégias usadas permitiram a participação dos alunos. Gostei do exercício do “olhar” sem certo ou errado.” Aqui se fazem presentes marcas de distinção geográfica, este tipo de resposta não é dada pelos professores quando as escolas ocupam os distritos com menores IDH-M.

Mais da metade, 53,6 %, das opiniões dos professores do nível EFII combina com o critério adotado para a categoria “elogiosa esclarecedora”. Elogiam o modelo proposto para a apreciação das obras, “[...] Muito interessante a forma apresentada dos dois “métodos” de apreciação de uma obra abstrata.”; a organização do programa e a exposição em si, “Boa exposição, tempo adequado para manter os alunos focados. Desenvolveu conhecimentos na medida em que travou discussões em torno das obras.”; e a concepção expográfica, “Ofereceu uma visão geral do artista – do paisagista ao designer de jóias.”

Também as opiniões dos professores das escolas particulares, inseridas na categoria “elogiosa esclarecedora”, denotam maior familiaridade com a arte e com a exposição em si do que as dos professores das escolas públicas. Em ambas as redes, os professores do EFII oferecem mais informações sobre o que qualificam como positivo. Somente no subgrupo – professor da escola particular do ensino fundamental I – as opiniões sugerem haver a hierarquia espacial geográfica, uma vez que tais opiniões são dadas somente por aqueles cujas escolas estão localizadas nos distritos com maiores IDH-M.

Chegando, por fim, à categoria “familiar íntima”, criada para agrupar as respostas que, do nosso ponto de vista, expressam maior grau de familiaridade com a arte, com o museu ou com seus profissionais. Segundo esse critério, podemos pensar na hierarquia entre os níveis de ensino, pois só aparecem nas opiniões dos professores do ensino fundamental II de ambas as redes, mas em percentual diferentes, em 4% dos professores das escolas públicas e em 10,7% das particulares. No primeiro subgrupo aparece menção sobre o eixo do percurso expositivo, “Grupo conduzido de acordo com os interesses manifestados e o roteiro previsto pela instituição, estimulando a observação.” No segundo aparece uma menção à experiência da sensibilidade estética, “Todo o trabalho foi muito bom, criativo, dinâmico e versátil! [...] Sensibilização dos alunos para que pudessem se aproximar das obras e de seus conteúdos. A dinâmica em dupla foi muito boa, garante o olhar.” Outra opinião se presta a anunciar a frequência na qual a escola vai ao MAM, “Como sempre vocês estão de parabéns. O Educativo MAM é fantástico. Os alunos nunca se sentem cansados após uma visita.”

As opiniões da grande maioria dos professores das escolas públicas e particulares apontam para o potencial educativo do museu de arte.

Para Grinspum (2000), a boa avaliação do público escolar da visita ao museu pode provocar o desejo de retorno. Entretanto, apesar do programa de visita orientada apresentar o potencial de despertar no público o gosto por este bem cultural, adversidades de ordem do museu e da escola podem interferir nesta vocação. A criação de um sistema de visitas esporádicas pelo museu e/ou pela escola, os problemas de organização no espaço museológico

(filas, superlotação no espaço expositivo, condução do grupo em percurso denso, uso de linguagem não-acessível), ou da organização na escola (grupo sem preparação prévia para a visita, falta de apoio da direção e dos pais, dificuldade de organização do calendário escolar, falta de recursos para o transporte etc) podem impedir tal desejo.

Da análise do conteúdo das respostas dos professores das escolas públicas e particulares presentes nos “*Relatório de impressão de visitas – professor*” que visitaram cinco exposições do Museu de Arte Moderna de São Paulo, no ano de 2009, inferimos que a familiaridade que tal profissional demonstra possuir com o museu de arte releva traços de distinção hierárquica que ora corresponde à rede de ensino (pública ou privada), ora, ao nível de ensino (fundamental I ou II) e à localização geográfica da escola (IDH-M).

Fazendo nossas as palavras de Bourdieu (2007g, p. 43), “em virtude da lentidão do processo de aculturação, diferenças sutis ligadas às antiguidades de acesso à cultura continuam a separar indivíduos aparentemente iguais quanto ao êxito social e mesmo escolar. A nobreza cultural também tem seus graus de descendências.”

Como já mencionado anteriormente, o capital cultural do professor advém de um conjunto de estratégias, valores e disposições individuais, gerado principalmente na família e na escola. Na classe baixa, a adesão à cultura equivale a uma aculturação. Na classe média, prevalece a “boa vontade cultural” de se aproximar dos padrões e dos valores da elite. Na classe alta, a herança cultural é transmitida de maneira discreta, a adesão à cultura se dá sem esforço – quase que por osmose.

### **3.5. Hierarquia docente – familiarização do professor com o museu de arte via o conteúdo expositivo trabalhado na escola antes da visita**

Anteriormente problematizamos a relação condição geográfica das escolas e localização dos museus de arte, bem como o aparente grau de autonomia conferido ao professor, via rede institucional, cujo resultado mais visível é a sua adesão ao *Programa de Visitação às Exposições* de forma mais autônoma ou de maneira vinculada aos programas educativos/culturais criados por órgãos competentes do Governo ou do Município de São Paulo.

Visto que a tradução dos códigos da obra de arte, o “tom” de familiaridade com o museu, aqui mais especificamente com a proposta educativa do *Programa de Visitação às Exposições* (objetivos, conteúdos, metodologias, estratégias) e com a exposição, em si implica

a posse de capital cultural, visamos apreender como o professor que adere esse programa no Museu de Arte Moderna de São Paulo opera frente a esta atividade pedagógica/cultural.

Do nosso instrumento de pesquisa computamos, na íntegra, os enunciados dos professores que denunciam a inclusão, ou não, do conteúdo expositivo no currículo escolar. Interessa-nos identificar, via tal menção, qual é o tipo de informação prévia que este profissional revela possuir com o conteúdo expositivo (artista e obra, contexto histórico, produção artística, movimento artístico, modalidade artística, entre outros) e levantar possíveis traços de familiaridade com o Museu (participação em outra atividade educativa, acesso aos documentos produzidos – folder, catálogo etc.).

Para saber se nestas respostas são revelados traços de distinção quanto às variáveis rede e nível de ensino, comparamos as respostas cuja transcrição literal do texto produzido pelo professor dispomos nas Tabelas 8, 9, 10 e 11. As unidades escolares estão aqui representadas pelo IDH-M relativo ao distrito onde se encontram, classificação esta que envolve pensar na relação do maior ao menor índice de qualidade de vida.

**Tabela 8 - Resposta do professor da rede pública do ensino fundamental I: “Você trabalhou algum conteúdo referente a esta exposição com os alunos? Qual?”**

IDH-M	Quais conteúdos?	Nº de visitas	sim	não
14	Não específica	1	1	
18	- “Formas geométricas.”	4	1	3
35	- “De forma indireta – dobraduras, formas geométricas.” - “Biografia e obras de B. Marx.” - “Biografia e principais trabalhos.” - “Biografia de Burle Marx.”	5	4	1
36		1		1
40	- “Fotos que estão em exposição e que foram notícia de jornal.”	1	1	
45	- “Fotos antigas em preto e branco.”	3	1	2
50 (escola 1)	- Não específica. - “Arte Moderna.”	2	2	
50 (escola 2)		1		1
66	- “Pretendo trabalhar.”	1		1
68	- “Fotos de revista (rosto) metade cortada, pintura e desenho.” - “Fotos pessoais para trabalhar com os nomes.”	3	2	1
73		1		1
81		1		1
84		1		1

**Tabela 9 - Resposta do professor da rede pública do ensino fundamental I: “Você trabalhou algum conteúdo referente a esta exposição com os alunos? Qual?”**

<b>IDH-M</b>	<b>Quais conteúdos?</b>	<b>Nº de visitas</b>	<b>sim</b>	<b>não</b>
9	- “Artes Plásticas, paisagismo, arquitetura.”	1	1	
18				
35	- “Medidas em matemática (altura x largura).” - “Mostra de fotos.”	4	2	2
60		2		2
64 (escola 1)	- Não especifica	3	1	2
64 (escola 2)		1		1
66 (escola 1)	- “O trabalho acontecerá a partir da exposição.” - “Informações sobre a exposição e Burle Marx.”	2	1	1
66 (escola 2)	- “Desenhos da tapeçaria.”	1	1	
67	- “Sobreposição de fotos.” - “Conteúdo expositivo sobre Burle Marx e sua obra.”	2	2	
68	“Arte contemporânea.”	1	1	
85 (escola 1)	- “Desenho de observação/abstrato.”	1	1	
85 (escola 2)	- “Visão bidimensional e tridimensional.”	1	1	
87		2		2
92	- “Trabalho posterior via Gênero literário.”	3		3

**Tabela 10 - Resposta do professor da rede privada do ensino fundamental I:  
“Você trabalhou algum conteúdo referente a esta exposição com os alunos? Qual?”**

<b>IDH-M</b>	<b>Quais conteúdos?</b>	<b>Nº de visitas</b>	<b>sim</b>	<b>não</b>
4	- “O Ibirapuera e o artista.” - “O Ibirapuera e o artista.”	2	2	
5	- Paisagismo, botânica, biografia de Burle Marx, dados sobre a exposição do MAM	1	1	
7	- Biografia e características do trabalho do artista (tipo, materiais e cores usados).	1	1	
8 (escola 1)	- Arte Gestual. - Paisagismo - Burle Marx. - Linha do tempo/história do Brasil.	4	3	1
8 (escola 2)		1		1
9 (escola 1)	- Não específica. - Não específica. - Em Artes a Arte Abstrata e em Matemática a geometria.	4	4	
9 (escola 2)		4		4
13	- Arte Figurativa, Abstrata, Concretismo, Niemeyer, Burle Marx	1	1	
45	- Ainda vai ser trabalhado.	1		1
70	- Pintores (releitura das obras). - “Mostra cultural” sobre artistas pintores brasileiros.	3	2	1

**Tabela 11 - Resposta do professor da rede privada do ensino fundamental II: “Você trabalhou algum conteúdo referente a esta exposição com os alunos? Qual?”**

IDH-M	Quais conteúdos?	Número de visitas	sim	não
1	- Pintura Abstrata da década de 80. - Arte Abstrata - Arte concreta e o contexto histórico e político brasileiro na década de 80. - Fotografia - Registro fotográfico do Estudo de Meio - Contextualização da exposição - Não específica - A fotografia como comunicação e fonte de pesquisa histórica.	8	8	
3	- Não específica - Sustentabilidade e identidade	2	2	
4	- Biografia do Burle Marx - Biografia do Burle Marx	2	2	
7	Não específica - O designer Olivier Leblois (cadeira de papelão) - O designer Olivier Leblois (cadeira de papelão) - O designer Olivier Leblois (cadeira de papelão)	4	4	
8 (escola 1)	- Estudo da cor, misturas - O artista situado no contexto histórico. O trabalho vai ser ampliado pós exposição - Estudo da cor, mistura de cores.	3	3	
8 (escola 2)	- A técnica da fotografia, retrato e autorretrato. - Retrato, autorretrato, fotografia. - Arte Moderna	3	3	
8 (escola 3)	- Movimentos artísticos – Surrealismo - Paisagismo de Burle Marx.	2	2	
13 (escola 1)	- Pesquisas do conteúdo expositivo e preparação para a visita.	1	1	
13 (escola 2)	- Natureza morta. - Paisagismo e a diversidade da arte de B. Marx.	2	2	
13 (escola 3)		1		1

Segundo os critérios já divulgados no Capítulo II, trabalhamos com 50 instrumentos de pesquisa (relatórios de impressões de visitas), respondidos por professores da rede pública e 50 instrumentos respondidos por professores da rede privada de ensino. Em relação aos

subgrupos, chegamos aos seguintes números: (25) instrumentos respondidos por professores das escolas municipais do ensino fundamental II e (25) por professores do ensino fundamental I, sendo (21) deles por docentes da rede municipal e (4) por docentes da rede estadual. Da rede privada atingimos (28) instrumentos, respondidos por professores do ensino fundamental II e (22) por professores do ensino fundamental I.

Respostas dos professores que anunciam a ausência de trabalho anterior do conteúdo expositivo na escola aparecem em maior número nas referentes às escolas públicas, 52,0% dos professores do ensino fundamental I – EFI (Tabela 8), e 56,0% do ensino fundamental II – EFII (Tabela 9) responderam que não. Já na rede privada esse número é menor, em 36,4% das respostas do professor do EFI (Tabela 10) e em 3,6% do EFII (Tabela 11).

Quanto ao conteúdo trabalhado, das escolas públicas 8,0% das respostas do professor do EFI e 4,0% do EFII, apesar de afirmativa, não especificam o conteúdo desenvolvido. O mesmo ocorre com as respostas dos professores das escolas particulares, 9,1% referentes ao EFI e 7,1% ao EFII.

Se levada em conta a localização geográfica das escolas para as respostas “não” trabalhou algum tipo de conteúdo, em ambas as redes e níveis de ensino, a única relação que conseguimos traçar foi localizar tal professor nas escolas cujos distritos apresentam os menores IDH-M. Das respostas negativas dos docentes da rede pública, 6,0% do EFI atuam na Cidade Ademar, em Pedreira e na Brasilândia e 20,0% do EFII na Cidade Tiradentes e no Jardim Helena. Na rede privada, encontramos os seguintes percentuais, 9,1% dos professores de EFI de escola localizada no Jabaquara e em São Matheus e 3,6% do nível EFII da escola do Morumbi.

Analisadas as respostas dos nossos sujeitos “não trabalhei algum conteúdo referente a esta exposição com os alunos” frente às variáveis rede e nível de ensino, identificamos traços distintivos que apontam mais para a hierarquia entre as redes do que propriamente para a hierarquia entre os níveis de ensino. Não encontramos diferenças significativas nas repostas dos professores das escolas públicas entres os dois níveis de ensino. Destacam-se as respostas dos professores do EFII da escola particular. Se pensarmos que o “não” pode remeter ao desconhecimento anterior do docente da exposição a ser visitada, podemos inferir que este tipo de resposta pode ter relação com o fato de não ter partido do professor a motivação para o agendamento da visita, mas sim da política educacional/cultural à qual está vinculada, no caso da rede pública e a outro profissional da escola, na rede privada.

Em caso afirmativo da existência de trabalho prévio com o conteúdo referente à exposição a ser visitada, para identificarmos o nome da exposição correspondente ao enunciado do professor nos voltamos aos dados que tratamos.

Quanto ao conteúdo desenvolvido pelos professores do EFI que responderam “sim” (Tabela 8), 12,0% deles se referem ao artista apresentado na exposição, tal como: “biografia e obras de B. Marx”, 4,0% ao termo que designa a produção artística “Arte Moderna”, 4,0% buscam referências sobre a exposição na imprensa “Fotos que estão em exposição e que foram notícia de jornal” e 4,0% enfocam o contexto histórico/tecnológico “Fotos antigas em preto e branco”. O tema da exposição permeou a atividade criativa em 4,0%, “Fotos de revista (rosto) metade cortada e pintura e desenho” e de estratégia para alfabetização, 4,0%, “Fotos pessoais para trabalhar com os nomes”.

Como geralmente o professor responde ao “*Relatório de Impressões de Visitas*” após o término da visita, percebemos em alguns enunciados o movimento inverso, ou seja, do conteúdo expositivo chegou-se ao conteúdo escolar. Em relação ao professor da escola pública do EFI, tal suposição pode ser comprovada em 4,0% das respostas, uma vez que o próprio professor anuncia, “De forma indireta – dobraduras, formas geométricas”. Como na exposição em questão um dos eixos privilegiados pelo educador para a condução do grupo se referia a formas geométricas, creditamos a 4,0% das respostas o trabalho do conteúdo expositivo de forma indireta, “Formas geométricas”.

Das respostas “sim” dos professores da rede pública do EFII (Tabela 9), 16,0% trazem menções à exposição em si, como: “Artes Plásticas, paisagismo, arquitetura”, “Informações sobre a exposição e Burle Marx” e “Arte contemporânea”. Das respostas, 16,0% delas são atividades práticas relacionadas às exposições, “Desenhos da tapeçaria” ou “Sobreposição de fotos”. Outras 8,0% indicam reconhecer o conteúdo trabalhado na escola na atividade proposta no Museu, “Medidas em matemática (altura x largura)”.

Comparadas as repostas dos professores da rede pública em relação ao conteúdo expositivo desenvolvido na escola, percebemos marcas de distinção. As dadas pelos professores do ensino fundamental I demonstram menos familiaridade com o conteúdo expositivo em si do que as do docente do ensino fundamental II. No entanto, não conseguimos localizar traços hierárquicos em relação à configuração espacial dessas escolas.

Nos enunciados dos professores das escolas particulares do ensino fundamental I para a resposta “sim” (Tabela 10) aparecem mais referências ao conteúdo expositivo do que as anteriores. Em 36,4% aparecem menções ao artista/obra do tipo, “Paisagismo, botânica, biografia de Burle Marx [...]”; “Biografia e características do trabalho do artista (tipo,

materiais e cores usados)”; “Arte Gestual”; e “Arte Figurativa, Abstrata, Concretismo, [...]”. Em 4,5% há menção ao contexto histórico, “Linha do tempo/história do Brasil”. Em 9,0% delas o conteúdo desenvolvido parece estar ligado às ações comumente desenvolvidas no museu e não à exposição em si, a saber, “Pintores (releitura das obras)”.

Mais da metade dos professores das escolas particulares do EFII parece possuir conhecimento sobre a exposição (Tabela 11). Das respostas “sim”, 67,9 % versam sobre o artista, produção ou tema norteador, tais como: “Pintura Abstrata da década de 80”; “Arte concreta e o contexto histórico e político brasileiro na década de 80”; “Biografia do Burle Marx”, “Sustentabilidade e identidade”; “Movimentos artísticos – Surrealismo” e “Natureza morta”. Em 3,5% a resposta está ligada à técnica e não ao conteúdo expositivo, “Registro fotográfico do Estudo de Meio”, em 3,5% à possibilidade de uso “A fotografia como comunicação e fonte de pesquisa histórica”. Em 7,15% não há referência direta “Estudo da cor, mistura de cores” e por fim, em 3,5% não aprofunda a resposta “Fotografia”.

Na rede privada, o “sim”, em relação ao trabalho prévio na escola com o conteúdo expositivo, aponta para a hierarquia entre os níveis de ensino e a hierarquia espacial. Os professores do ensino fundamental II propõem em maior número a articulação do conteúdo do museu ao conteúdo disciplinar. No ensino fundamental I, os professores que atuam nos distritos com menor IDH-M aparentam ter menos familiaridade com a exposição. O professor que atua na escola situada no distrito de Jabaquara não propôs um trabalho anterior à visita, já o que trabalha em São Mateus propõe em forma de “Mostra cultural sobre artistas pintores brasileiros” e na exposição em questão, diferentemente das mostras anteriores, os artistas brasileiros serviram como referência, mas não tiveram obras exibidas. Este fato foi criticado amplamente pela imprensa, mesmo anteriormente à abertura da exposição.

Vale ressaltar que grande número das escolas particulares aqui representadas são vinculadas ao *Programa Escola Parceira MAM* que, entre outras ações, prevê a participação do professor em atividades educativas no Museu e a criação de vínculos museu/escola, inclusive na inclusão de conteúdos expositivos no currículo escolar.

Para Bourdieu e Darbel (2003), uma das frentes da ação da escola é possibilitar a transposição da cultura escolar, domínios/competências consagrados e ensinados na escola, como estratégia de aproximação da cultura legítima, seja pela valorização da arte, classificação, comparação e categorização, nomeação (memorização de saberes), e até mesmo na adoção de uma postura crítica. No entanto, é por meio da cultura livre, que, de maneira geral, está associada à herança e ao investimento familiar, que o sujeito adquire o hábito cultural.

### 3.6. Aprendizagem passível de ser desenvolvida no espaço museológico

Quando o Ministério da Educação, a Secretaria Estadual da Educação e a Secretaria Municipal da Educação propõem a relação museu/escola almejam que o público escolar reconheça a importância de frequentar equipamentos culturais difusores das artes plásticas e que valorize o patrimônio cultural do País. Ao apoiarem e mesmo promoverem a adesão do aluno do ensino fundamental ao bem cultural legítimo, as justificativas destes órgãos se embasam no potencial educativo e formador que estes bens encerram. Destacam que as relações interpessoais dadas nos museus “mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante como cidadão” (Brasil, 1998, p.20; São Paulo [Estado], 2008a).

Especialmente o museu de arte é concebido como um espaço que possibilita ao escolar a experiência direta com a obra de arte, potencializando, assim, a contextualização da aprendizagem. Sob tal premissa o museu é um espaço de fruição da arte e das mensagens estéticas. O conceito de fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado, à reflexão, ao conhecimento, à emoção, à sensação e ao prazer, advindos do contato com as produções artísticas (Brasil, 1998).

Por outro lado, o museu de arte, para cumprir seu papel formador, cria estratégias de mediação para aproximar o público leigo da arte. Segundo Studart (2004, p.44), o museu do século XXI, “se destaca como uma importante ferramenta social” e “tem papel ativo no desenvolvimento da cidadania e na criação de mecanismos de inclusão social”. Metas como: experiência vivenciada, interação, participação, diversidade cultural, interdisciplinaridade (interação entre disciplinas e cooperação entre os profissionais de diferentes museus) são descritas nas pesquisas da área da museologia. O conceito de interação é entendido como base da comunicação e da educação e o museu como um espaço propositor de discussão.

Uma das frentes educativas do museu é o *Programa de Visitação às Exposições*, cuja proposta é estimular o prazer estético para escolares, mediar a relação entre a obra contemporânea e moderna e o espectador, por meio de estratégias dialógicas e artísticas que desencadeiem a reflexão, a crítica e o estabelecimento de conexões entre o conteúdo expositivo, as demais áreas de conhecimento e o conhecimento prévio do aluno. Tendo a escola aderido a tal programa em um museu de arte, buscamos apreender como, após a visita à exposição, orientada pelo educador do museu, o professor percebe a possibilidade do seu próprio aprendizado e do seu grupo no espaço museal. Trabalhamos com as respostas dadas por estes profissionais no “*Relatório de impressões de visitas - professor*”, nas seguintes

perguntas: “Como a visita à exposição contribuiu para o processo educativo para o professor?” e “Como a visita à exposição contribuiu para o processo educativo para o grupo?” Procuramos identificar se estas aprendizagens são de ordem cognitiva, comunicativa, comportamental, estética, cultural ou ligada à prática docente.

Para tanto, como já explicitado no Capítulo 2, organizamos uma base de categorias para agrupar a opinião dos professores (Quadros 3 e 4). Elaboramos também um tipo de representação gráfica de forma a identificar visual e espacialmente o total das 200 respostas dadas pelos nossos sujeitos: cem (100) células que especificam o tipo de aprendizagem dos alunos e cem (100) que especificam o tipo de aprendizagem do professor. Na representação gráfica (Quadros 14, 15, 16 e 17), mantivemos as variáveis redes de ensino (pública e privada), níveis de ensino (ensino fundamental I e ensino fundamental II) e localização geográfica da escola. A opção de manter graficamente as respostas dos professores, divididas por nível de ensino (ensino fundamental I e ensino fundamental II), se dá também por questão de estética, uma vez que da forma proposta os dados ocupam uma única página, ao passo que a inclusão de cem (100) células ultrapassá-la-ia. Os numerais colocados de forma hierárquica (do melhor para o pior), que ocupam as linhas verticais, se referem aos índices distritais de IDH-M das escolas, conforme localização no município de São Paulo. Nas colunas (linha horizontal), estão representadas as categorias que correspondem a algum aspecto relevante do conteúdo da resposta do professor. Quando referidas à aprendizagem do aluno, as respostas dadas pelo professor estão incluídas em cinco possíveis categorias: “em relação à escola”, “aspecto comportamental”, “conhecimento geral”, “conhecimento em arte” e “cultura”. Já, quando em referência à aprendizagem do próprio professor, as categorias são em número de seis: “referida à escola”, “referida ao aluno”, “conhecimento geral”, “estratégia pedagógica”, “conhecimento em arte” e “cultura”.

As linhas de cada quadro contemplam as respostas de um mesmo sujeito, colocado o tipo de aprendizagem no museu por parte do aluno e do professor, lado a lado. O traço vertical, grafado no meio do quadro, serve como marca divisória. Os conteúdos de tais respostas são analisados ao longo do texto.

**Quadro 14 – Marca gráfica da expressão da contribuição da visita para o processo educativo do aluno e do professor do ensino fundamental I da rede pública, incluída em categorias**

IDH	relativo à escola	aspecto comport.	ALUNO			referida à escola	referida ao aluno	PROF.			cultura
			conhec. em geral	conhec. em arte	cultura			conhec. geral	estrat. pedag.	conhec. em arte	
14											
18											
18											
18											
18											
35											
35											
35											
35											
35											
36											
40											
45											
45											
45											
50											
50											
50											
50											
66											
66											
68											
68											
68											
68											
73											
81											
81											
84											
84											

Legenda: célula cinza: escola parceira  
 célula com contorno diferenciado: mais de uma escola localizada no mesmo distrito

**Quadro 15 – Marca gráfica da expressão da contribuição da visita para o processo educativo do aluno e do professor do ensino fundamental II da rede pública, incluída em categorias**

IDH	relativo à escola	aspecto comport.	ALUNO			referida à escola	referida ao aluno	PROF.			cultura
			conhec. em geral	conhec. em arte	cultura			conhec. geral	estrat. pedag.	Conhec. em arte	
9											
18											
35											
35											
35											
35											
60											
60											
64											
64											
64											
64											
64											
66											
66											
66											
67											
67											
68											
85											
85											
87											
87											
92											
92											
92											

Legenda: célula com contorno diferenciado: mais de uma escola localizada no mesmo distrito





Para evitar analisar resposta por resposta, o que nos parece ser desgastante para o autor e enfadonho para o leitor, agrupamos aquelas que apresentam similaridades, por exemplo, que, devido ao aspecto mais significativo presente em seu conteúdo, se encontram na mesma categoria criada para o aluno e para o professor, o que equivale a dizer que graficamente estão localizadas nas mesmas colunas dos Quadros 14, 15, 16 e 17.

Devido à quantidade e qualidade dos dados presentes na categoria “conhecimento em arte”, apresentamos os enunciados produzidos pelos professores na totalidade (Quadros 18 e 19). Como já mencionado, cada linha corresponde à resposta do mesmo professor. Na análise recortamos dos enunciados a especificidade da aprendizagem.

**Quadro 18 – “Categoria conhecimento em arte”: expressões da contribuição da visita para o processo educativo do aluno e do professor da escola pública**

IDH-M	Processo educativo do aluno	Processo educativo do professor
35	“Crescimento quanto ao conhecimento de fotografias.”	“Visão mais ampla do nosso redor. Linha do tempo e sua evolução [ fotografia].”
45	“conhecessem as obras”	“aumentar o conhecimento sobre o artista”
50	“diálogo com a obra”	“[...] a diferença entre a obra imaginada e a obra concretizada.”
60	“Conhecer um museu de arte.”	“O contato direto com a obra e conhecer um museu de arte.”
67	“[...] experiência de interatividade e produção de fotos artesanais.”	“Compreensão da fotografia como objeto de arte.”
68	“Saída da escola, visita ao Museu, alfabetização, percepção da possibilidade do trabalho artístico.”	“Conhecimento de novas técnicas e antigas [fotografia].”
73	“Imagens possibilitaram a reflexão e a criatividade.”	“Reflexão sobre vários conceitos e possibilidades de trabalhos pedagógicos com o uso da fotografia”.
92	“Alunos captaram o processo fotográfico de décadas, através das fotos produzidas e orientação da educadora.”	“Acompanhamento da trajetória/mudanças, dos recursos tecnológicos [fotografia] de cada época.”

Segundo os Quadros 14 e 15, considerando o total de 50 respostas dos professores da rede pública, 16% delas se enquadram nas categorias “conhecimento em arte”, sendo seus conteúdos apresentados no Quadro 18. Em relação ao processo de aprendizagem dos alunos, estes professores avaliam estar este relacionado ao tipo de local visitado, “visita ao Museu”, aos objetos expostos, “às obras” e, ao tipo de estratégia de mediação empregada “diálogo com a obra”. Os alunos aprenderam, por meio de atividade prática produziram fotos, “produção de

fotos artesanais”. Quanto à sua própria aprendizagem os professores, se referem ao artista, “aumentar o conhecimento sobre o artista”, ao processo de criação do artista “à diferença entre a obra imaginada e a obra concretizada” e à evolução tecnológica, “trajetória/mudanças, dos recursos tecnológicos [fotografia] de cada época”. Também há menção quanto ao local visitado, “conhecer um museu de arte” e ao suporte artístico, “Compreensão da fotografia como objeto de arte”. É interessante notar que não encontramos aqui respostas dos professores que trabalham nas escolas localizadas nos distritos com maiores índices de IDH.

Do total das 50 respostas dos professores da rede privada (Quadros 16 e 17), 24% delas foram agrupadas na categoria “conhecimento em arte”, cujos conteúdos apresentamos no Quadro 19. Segundo os professores, as aprendizagens dos alunos se referem à ampliação do repertório de artistas “à revelação de artistas ‘completos’ como Burlle Marx”, bem como ao período artístico, “Contribui para entender o conceito de Arte Contemporânea”. Os alunos aprenderam sobre os aspectos formais das obras, “muitas explorações de cor, de forma, de gestos e as obras em si” e sobre os aspectos conceituais, “fixando noções e associando conceitos.” Os alunos foram provocados em reflexão crítica por meio da arte, “Ampliação do repertório e da sensibilidade, porém com acréscimo do dinamismo e do desenvolvimento de senso artístico crítico.” A dinâmica de mediação proposta na visita favoreceu o aprender com o outro, “Troca de experiências e impressões entre os alunos.” Houve aprendizagem no exercício de apreciação estética, o “Exercício de observação em relação aos aspectos objetivos e subjetivos da obra; não “ver” arte trazendo um juízo de valor – o certo e o errado - e sim como um recurso de aprender com o outro.” A atividade prática artística realizada pelo aluno também foi fonte de aprendizagem, “A atividade de contorno estimulou a criatividade e objetos adoráveis e impossíveis foram gerados.”

As aprendizagens dos professores da rede particular, relacionadas à categoria “conhecimento em arte”, condizem com a forma de apreciação da obra de arte, “ter um olhar mais sensível em relação às artes abstratas”, de ampliação do repertório de artistas e do contexto artístico, “aprendizagem sobre a vida do artista e sobre os movimentos artísticos ocorridos na época” e por fim da relação existente entre a arte e a sociedade, “acentuando a relação design e sociedade”. A visita desencadeou no professor um processo reflexivo quanto à noção de arte, “a arte como expressão do momento de vida do artista, ao poder do museu em atribuir o que é ou não uma obra de arte, à dúvida gerada no espectador dessa discussão.”

**Quadro 19 – “Categoria conhecimento em arte”: expressões da contribuição da visita para o processo educativo do aluno e do professor da escola particular**

IDH-M	Processo educativo do aluno	Processo educativo do aluno professor
4	“Acréscimo do olhar e a exploração do espaço externo – Parque das Esculturas.”	“Um novo olhar do percurso do artista e avaliação da obra.”
4	“Ampliação do repertório e da sensibilidade, porém com acréscimo do dinamismo e do desenvolvimento de senso artístico crítico.”	“Ampliação do repertório e da sensibilidade.”
7	“Fixando noções e associando conceitos.”	“Acentuando a relação design e sociedade.”
7	“ [...] a atividade de contorno estimulou a criatividade e objetos adoráveis e impossíveis foram gerados.”	“Com a criatividade mais ‘soft’”
8	“Desenvolvimento do olhar e análise de obras segundo o ponto de vista aéreo e plano.”	“Um olhar diferenciado quanto apreciação da obra de arte.”
8	“Troca de experiências e impressões entre os alunos. Aumento de repertório sobre fotografia e artes.”	“Aumento do repertório de atividades que podem ser feitas com fotografias.”
8	“Muitas explorações de cor, de forma, de gestos e as obras em si.”	“Acrescentado novas informações sobre o artista e a obra.”
9	“A forma ampliada de perceber e olhar a pintura abstrata, não somente como tinta na tela.”	“Ter um olhar mais sensível em relação às artes abstratas.”
9	“Exercício de observação em relação aos aspectos objetivos e subjetivos da obra. Não ‘ver’ arte trazendo um juízo de valor – o certo e o errado e sim como um recurso de aprender com o outro.”	“Os diferentes olhares para a mesma obra. A arte como expressão do momento de vida do artista. O poder do museu em atribuir o que é ou não uma obra de arte. A dúvida gerada no espectador dessa discussão.”
9	“Contribui para entender o conceito de Arte Contemporânea, e a idéia da arte estando ao redor. Também para a criatividade e como incentivo para o pensar.”	“Dando diferentes idéias de como explicar as diversas manifestações artísticas para a criança, também o lado social/cultural da arte.”
13	“Os grupos observaram as obras e inferiram opiniões sobre a montagem das mesmas.”	“Aprendizagem sobre a vida do artista e sobre os movimentos artísticos ocorridos na época.”
13	“[...] a revelação de artistas ‘completos’ como Burle Marx.”	“A visão geral do trabalho do artista revelou aspectos até então desconhecidos. Assim, a abrangência nacional e internacional de Burle Marx fica clara.”

Na rede privada, do total de 50 respostas, 2% delas condizem com a categoria “conhecimento geral” para ambos. Ela está alocada no Quadro 16. Os enunciados especificam o mesmo tipo de aprendizagem para o aluno e para o professor, “um aprendizado diferente por diferentes perspectivas.”

Das 50 respostas dos professores da rede pública, 2% se referem à categoria “cultura” tanto para o professor, como para o aluno (Quadro 14). Para o aluno, a visita ao museu instrui “na parte cultural, observação, percepção”. O professor é mais sintético em referência à sua própria aprendizagem “Na parte cultural.” No nosso ponto de vista, o sentido de cultura indica a aproximação de ambos com a arte legítima.

**Quadro 20 – Categoria “relativo à escola”: conteúdos das respostas dos professores da escola pública**

IDH-M	Processo educativo do aluno	Processo educativo do aluno professor
14	“Ampliou a visão do aluno em relação à arte contemporânea ajudando no processo da aprendizagem em sala de aula.”	“Ampliou minha visão em relação à arte contemporânea ajudando no processo da aprendizagem em sala de aula.”
35	“Muito gratificante. A classe pode aprender muito e aplicar o que viu em sala de aula.”	“Muitas aprendizagens e possibilidade de comparação com o que foi trabalhado em sala de aula.”
50	“Completo nosso trabalho, enriquecendo o conhecimento.”	“Enriquecimento do trabalho e continuidade do Projeto da Escola, Arte nas 1ª séries.”
68	“Estimulando ainda mais para o trabalho a ser desenvolvido na escola.”	“Apresentação de idéias possíveis de serem trabalhadas na escola.”

Do total de opiniões (50), 8% das opiniões dos professores da rede pública relacionam a aprendizagem no museu com a da escola, sendo tais respostas localizadas no Quadro 14 e a descrição do conteúdo delas no Quadro 20. Segundo o professor, a atividade no museu facilita a aprendizagem do aluno na escola, “ampliou a visão do aluno em relação à arte contemporânea, ajudando no processo da aprendizagem em sala de aula”; complementa a ação da escola; “completo nosso trabalho, enriquecendo o conhecimento.” ou desperta a curiosidade, “estimulando ainda mais para o trabalho a ser desenvolvido na escola.” Já em relação ao seu próprio conhecimento, a visita ao museu aumenta o repertório da arte do professor, “ampliou minha visão em relação à arte contemporânea, ajudando no processo da

aprendizagem em sala de aula”; alimenta sua prática pedagógica, “Enriquecimento do trabalho e continuidade do Projeto da Escola, Arte nas 1ª séries”; e proporciona a contextualização do conteúdo por meio da comparação “com o que foi trabalhado em sala de aula.”

**Quadro 21 – Categoria “relativo à escola”: conteúdos das respostas dos professores da escola particular**

IDH-M	<b>Processo educativo do aluno</b>	<b>Processo educativo do professor</b>
1	Introdução de conceitos que serão trabalhados na escola e dando oportunidade ao grupo de mobilizar seu conhecimento prévio.	Apresentando ganchos para prosseguir com o trabalho na escola – Arte Concreta.
9	Muito proveitoso para os alunos trabalharem sobre o mesmo tema durante as aulas de estudos sociais com mapas etc.	Contribuiu para conectar as matérias dadas em sala de aula com as outras matérias, como Artes.
13	Complementação de trabalho iniciado na classe.	Complementação de trabalho iniciado na escola como forma de preparar o grupo
45	Depoimentos de alunos: aprendemos várias coisas, foi divertido e educativo, gostei, mas gostaria de ter visto mais coisas.	Contribuindo para o conteúdo que vai ser trabalhado no trimestre.

Segundo os Quadros 16 e 17, do total de repostas do professor da rede privada, em 8% delas as aprendizagens no museu são entendidas na relação com a escola. Na opinião dos docentes (Quadro 21) o museu introduz “conceitos que serão trabalhados na escola e, dando [dá] oportunidade do grupo mobilizar seu conhecimento prévio”, serve também de “Complementação de trabalho iniciado na classe”, os alunos aprendem por meio da conexão entre a arte e outras disciplinas “Muito proveitoso para os alunos trabalharem sobre o mesmo tema durante as aulas de estudos sociais com mapas etc.” Quanto ao professor, o conteúdo expositivo apresenta “ganchos para prosseguir com o trabalho na escola – Arte Concreta.” e contribui de forma interdisciplinar “para conectar as matérias dadas em sala de aula com as outras matérias, como as Artes.” Aparece também a menção da atividade no museu complementar o “trabalho iniciado na escola como forma de preparar o grupo.”

Na rede pública, segundo os Quadros 14 e 15, para 4% dos professores a aprendizagem no museu ampliou o “conhecimento geral”. Na opinião do professor, a experiência do aluno no museu foi proveitosa e prazerosa, “Todo o grupo aproveitou com bastante satisfação a visita.”, enquanto para si próprio proporcionou “Novas aprendizagens.” Outra menção indica ser o museu um espaço não familiar para o grupo e decorrer desta nova

experiência a aprendizagem, “Todos acharam muito diferente de suas realidades e meio social, outros diziam ter visitado museu com os pais”. Na avaliação do professor tal experiência foi positiva, “No geral foi muito bom para todos.” Nesta resposta a palavra família está incluída, a única entre todas as outras cem (100) dadas por professores de ambas as redes quando em relação ao aluno.

Na rede privada, em relação à categoria “conhecimento geral”, em um total de 50 respostas, em 2% delas, segundo o Quadro 16, tanto o aluno como o professor, tiveram um “Um aprendizado diferente por diferentes perspectivas.”

Num segundo momento, para analisar as respostas dos professores da rede pública e privada, quanto ao processo de aprendizagem no museu, identificamo-las segundo as categorias que apresentam pontos complementares, tais como: “conhecimento geral” e “conhecimento em arte”. Trabalhamos com as repostas cujos conteúdos são mais relevantes ou porque convergem com os objetivos do *Programa de Visitação* do MAM e/ou dos programas culturais criados pelos órgãos federais, estaduais e municipais para aproximar o escolar do museu, ou porque divergem das justificativas apresentadas pelo Museu ou Governo do porquê visitar um equipamento cultural.

Do total de 50 repostas dos professores da rede pública, segundo o Quadro 15, em 2% das respostas que condizem com as categorias “aspecto comportamental” para o aluno e “referida à escola” para o professor, é interessante notar que, na opinião do professor, o aluno desenvolve “atitudes importantes para o convívio social”, já o professor agrega “conteúdos e as atividades de sala”.

Encontramos em 2% das respostas dos docentes da rede privada, segundo o Quadro 17, incluída a aprendizagem do aluno na categoria “aspecto comportamental” e aprendizagem do professor na categoria do “conhecimento geral”. Na avaliação do docente, no museu, a atividade prática realizada em grupo antes da visita à exposição “Mostrou que, com a colaboração de todos, a atividade pode ser bem interessante”, estratégia esta que chamou atenção do professor “a forma de introduzir a visita após atividade criativa.”

A relação “conhecimento em arte” para o aluno e “conhecimento geral” para o professor apareceu em 10% das respostas dos professores da rede pública, segundo os Quadros 14 e 15. A experiência educativa no MAM provoca nos alunos “uma visão diferente de museu” e proporciona aos professores novas “informações e maneiras de ver o mundo”.

Na rede pública, para os professores a aprendizagem do aluno se refere à arte (“conhecimento em arte”) e a sua própria é “referida ao aluno”, em 4% das respostas segundo o Quadro 14. Nota-se que o docente entende o museu como um espaço que educa para além

das artes plásticas, “Os alunos puderam aprender sobre a arte no Brasil, que é pouco divulgada nas escolas. Aprenderam em todos os aspectos educacionais, inclusive a se comportar em lugar fechado”. Relacionam sua aprendizagem ao tipo de estratégia de mediação usada pelo educador do museu a qual envolveu a participação do aluno, “relacionar uns com os outros, aceitar as idéias de cada um, cada um teve o seu espaço.”

Segundo os Quadros 16 e 17, em 8% das respostas dos professores da rede privada existem menções da forma como os alunos (conhecimento em arte) aprendem no museu (referida ao aluno). De maneira geral os professores afirmam que os alunos aprendem de forma ativa, “expressão do conhecimento prévio. Aprender em um espaço diferente da sala de aula, principalmente com o contato com as obras.”

Interessa-nos saber como a experiência dada no museu se desdobra na escola e o contrário. Na rede pública, de acordo com o Quadro 15, 4% das repostas dos professores referem a sua própria aprendizagem “à escola” e a do aluno ao “conhecimento em arte”. Numa delas o professor de geografia indica que o conhecimento adquirido pelo aluno, segundo a “leitura do conjunto da obra de Burle Marx”, vai ser desdobrar em conteúdo escolar “representações do espaço, construção da paisagem, interação homem/natureza, da “permanência do instável”, das mudanças permanentes.”

Quanto aos docentes da rede privada, segundo os Quadros 16 e 17, 16% das opiniões indicam que os alunos no museu obtiveram “conhecimento em arte” e a aprendizagem do professor foi “referida à escola”. Para eles a atividade desperta no aluno o “interesse pela arte e favorecendo [favorece] a formação de um repertório com bons modelos de arte”, enquanto subsidia o professor a iniciar um “trabalho com Arte Contemporânea”. Um outro tipo de resposta destaca que a experiência potencializa o trabalho da escola, “Mais elementos para o projeto sobre fotografia elaborado pela escola”. Em relação ao aluno, a mobilização do pensamento crítico recebe destaque, “Pensar de forma mais crítica as questões: exposições, fotografia e arte em geral.”

Segundo o Quadro 15, em 2% das respostas, os professores da rede pública relacionam as aprendizagens dos alunos à escola (categoria “relativo à escola”) e a sua aprendizagem é referida ao aluno. Na opinião desses professores o museu propõe aos alunos algo diferente do proposto na escola “fundamental, nem comparação com as aulas expositivas”, pois aprendem na relação entre a obra e o mundo, no “exercício da capacidade de observação e interpretação de materiais e espaços que estão além do espaço da escola.” Quando o professor relata como a visita contribui para o seu processo educativo o faz em relação ao aluno - o gosto despertado

por este bem cultural -, “O grupo adorou e provavelmente serão frequentadores de museus no futuro.”

Em 4% das opiniões dos professores da rede privada, segundo os Quadros 16 e 17, o conhecimento adquirido pelo aluno é “relativo à escola” e o seu próprio à categoria “conhecimento geral”. Para o aluno a experiência no museu não só “enriqueceu o acervo visual dos alunos e contribuiu para o desenvolvimento das atividades em classe.”, como também possibilitou vivenciar “na prática o conteúdo trabalhado em sala de aula.” Para o professor o conteúdo expositivo aumentou seu “conhecimento”, por meio da, “abordagem dos elementos: sustentabilidade, funcionalidade e identidade.”

Também em referência à escola, segundo o Quadro 15, 4% dos docentes da escola pública mencionam que, no museu, o aluno entrou em contato com “assuntos novos, ainda não desenvolvidos em sala de aula”, e que o professor foi subsidiado no trabalho de “apreciação de obras em conjunto e [...] para ampliar formas de observação e relacionar teoria e prática”, resposta esta que se encaixa na categoria “estratégia pedagógica”.

Destacamos também, na rede pública, as respostas dos professores nas categorias “conhecimento geral” para o aluno e “referida à escola para o professor”. De acordo com os Quadros 14 e 15, esta possibilidade se deu em 6% das respostas. No museu o aluno tem “a maior chance de ver coisas novas diferentes do cotidiano”, e o professor se propõe a “complementá-la em sala de aula.”.

Ainda em relação ao conhecimento geral, de acordo com o Quadro 15, 2% dos professores da rede pública mencionam que a atividade no museu ajuda o aluno, “no processo de ensino-aprendizagem e socialização”, e, quando perguntado ao professor a respeito do seu processo de aprendizado, ele se refere ao aluno, “ajudou nossos alunos a observar a arte”. Na relação categoria “conhecimento geral” para o aluno e “estratégia pedagógica” para o professor, de acordo com o Quadro 15, encontramos em 2% da respostas outra menção que aponta que este bem cultural não é parte do cotidiano do aluno da escola pública, “ter contato com novas realidades que não fazem parte do seu dia a dia”, e que a atividade no museu enriquece a prática docente, “enriquecedor para o professor poder contar com outros instrumentos fora do ambiente escolar.”

Apresentamos respostas dos professores da escola particular, cujos conteúdos estão agrupados na categoria “conhecimento geral” para o aluno e “conhecimento em arte para o professor” que, segundo os Quadros 16 e 17, se dão em 8%. Também na escola particular de menor IDH-M (70ª posição) aparece a idéia do museu de arte não ser um bem cultural familiar ao aluno, “Conhecer coisas que jamais tinham sido vistas.” Por meio da visitação a

uma exposição de arte contemporânea, o professor relata que “podemos perceber que tudo é arte”, acreditamos que este professor também não possui familiaridade com a arte, pois, apesar de certos critérios arbitrários que julgam o que pode ou não ser considerado arte, a afirmação deste professor se mostra muito ampla. Outra resposta interessante se dá na possibilidade do aluno aprender de forma interdisciplinar, “aprofundar aspectos ligados à Botânica, conhecer o trabalho de Burle M, e passar a ver o Parque com outros olhos.” Já o professor amplia seu repertório sobre o artista, “Conhecer mais sobre o artista. Continuidade do trabalho realizado na escola nas disciplinas de Ciências e Artes Plásticas.”

Passamos a apresentar os conteúdos das repostas dos professores que incluem a palavra cultura.

De modo geral, os professores da rede pública usam tal palavra em referência à contribuição da visita ao processo educativo do aluno. Segundo o Quadro 15, em 2% das repostas aparece a idéia do papel formador do museu “No desenvolvimento social e cultural” e o professor reforça esta idéia quando indagado sobre a contribuição da visita para si mesmo, afirmando que ela “contribui para a formação dos alunos num contexto geral”, resposta esta que incluímos na categoria “referência ao aluno”. Também em 2% das opiniões dos professores, de acordo com o Quadro 14, “cultura” acompanha ora a palavra conhecimento, “Conhecimento cultural e diferentes linguagens”, ora o termo oportunidade, “Oportunidade cultural, aquisição de conhecimentos por meio da prática e exploração do assunto tratado”. Quanto à contribuição da visita para seu processo educativo, o primeiro professor responde ser em referência à escola, “idéias para dar continuidade na prática de sala de aula”, e o segundo ao “conhecimento geral”, “ampliação do conhecimento, propiciando novas aprendizagens.”

Nas respostas dos professores da rede particular o termo “cultura” também se refere ao aluno em 4% das repostas, de acordo com os Quadros 16 e 17. Nestas respostas, a idéia de cultura expressa que o processo criativo pode ser resultado do processo histórico e social, “a possibilidade de observar que os objetos são criados a partir da concepção de alguém que pensou em problemáticas sociais como sustentabilidade e identidade cultural”, ou mesmo na tensão arte, cultura e sociedade, “a idéia da arte como criação grupal segundo uma visão de cultura”. Uma outra menção é em relação à instituição legítima de difusão da arte – o museu - “é maravilhoso as crianças visitarem museus e serem estimuladas a isto. É uma forma de aprimorar o olhar e conhecimento cultural.” No tocante às suas próprias formas de aprendizagem, estes professores se referem à escola, “relação de [...] sustentabilidade e identidade nacional com objetos cotidianos, bastante elucidativo para dar continuidade aos

temas da sala de aula”, ou ao aluno, “nada melhor do que ver as crianças fazendo essas descobertas”.

Buscamos agora encontrar na opinião dos nossos sujeitos (professores da rede pública e privada) pontos similares ou contrários acerca da contribuição da visita ao museu para o processo educativo do docente e do aluno. Tanto para o professor da rede pública quanto para o professor da rede privada, o museu de arte, *via Programa de Visitação à Exposição*, é reconhecido como um espaço que favorece o aprendizado do aluno e do professor acompanhante. Menções ao conhecimento advindo da experiência direta com a obra de arte, ao conteúdo expositivo, às estratégias de mediação usadas pelo educador do museu para estabelecer uma comunicação mais dinâmica com o público, ao conteúdo abordado ou à experimentação do conteúdo expositivo via atividade prática artística foram frequentes.

Também aparecem alusões dos professores, em ambas as redes, aos desdobramentos do conteúdo curricular no museu. Segundo professores da rede pública, no museu houve a “comparação com o que foi trabalhado em sala de aula”. Para o professor da escola privada a atividade no museu “completou nosso trabalho, e estimulando para um novo trabalho e proporciona a contextualização do conteúdo por meio da comparação”. A idéia de o museu completar o trabalho da escola foi em maior frequência mencionada pelo professor da rede privada. Como já apontado nesta pesquisa, é neste tipo de rede que os nossos sujeitos trabalham com o conteúdo expositivo anteriormente à exposição mais frequentemente. Os professores da rede privada indicam que o aluno aprende na “troca de experiências e impressões” entre eles.

Quanto ao crédito do papel formador do museu e da escola, no sentido aqui de aproximar o aluno do bem cultural legítimo, os professores das escolas públicas pontuam em maior frequência que tal bem cultural não faz parte do cotidiano do aluno, bem como descrevem aprendizagens de cunho social e comportamental.

Fazendo agora um recorte dos conteúdos dos enunciados produzidos pelos professores da rede pública, encontramos menções que apontam para a não familiaridade dos alunos com este bem cultural, tais como nas afirmações: “conhecer um museu de arte”, “diferente de suas realidades e meio social”, ou que a visita em si é uma experiência cotidiana não usual, “ter contato com novas realidades que não fazem parte do seu dia a dia” e, “chance de ver coisas novas diferentes do cotidiano”.

Pouco foi escrito pelos professores da rede privada neste sentido. Como já mencionado anteriormente, aparece na resposta daquele cuja escola está posicionada na 70% posição no ranking do IDH-M e espacialmente distante dos bens culturais ofertados no

município de São Paulo. Também neste tipo de rede está mencionada a possibilidade de experiência não cotidiana, via o museu de arte, mas agora em relação às experiências escolares, “Aprender em um espaço diferente da sala de aula, principalmente com o contato com as obras.”

Em relação às aprendizagens atitudinais, nas respostas dos professores da rede pública, o museu educa para além das artes plásticas, a experiência do aluno no museu revela que se aprende “atitudes importantes para o convívio social”, “inclusive a se comportar em lugar fechado”, “socialização”, “relacionar uns com os outros, aceitar as idéias de cada um”.

A idéia do desejo do retorno devido ao gosto pelo bem cultural despertado na visita ao museu aparece na afirmativa “O grupo adorou e provavelmente serão frequentadores de museus no futuro.” Na nossa perspectiva, visitas pontuais ao museu dificilmente criam o hábito de visitação porque a necessidade de consumo cultural está ligada a predisposições internas que são fruto do efeito durável da inculcação prolongada, mais frequentemente encontradas na elite. Segundo Bourdieu e Passeron (2006, p.37), para os sujeitos provenientes de meio social menos favorecido, “la educación sigue siendo el único caminho de acceso a la cultura y esto em todos los niveles de enseñanza”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da revisão bibliográfica selecionada nesta pesquisa constatamos que o museu de arte, a fim de cumprir seu papel social de difusão das artes plásticas, da cultura e da educação, investe em seu Setor Educativo, bem como desenvolve diferentes estratégias para se aproximar do público escolar - professores e alunos da rede pública e da rede privada do ensino fundamental e do ensino médio. Verificamos, também, não só ser a adesão deste público um fato, como também ser o escolar o público mais frequente e numérico dentre os visitantes dos museus brasileiros. A adesão às atividades educativas ofertadas pelo museu se dá por diferentes vias, quais sejam, por meio da iniciativa do professor, da equipe escolar ou da política educacional do Estado (Brasil, 1996; 1997; 1998; 2006; 2007; São Paulo [Estado], 2001; Grinspum, 2000; Oliveira, 2001; Almeida, 2001; Cazelli, 2005).

Delineamos nossa pesquisa ancorada na máxima de Pierre Bourdieu e Alain Darbel (2003), de que o museu de arte, apesar de aberto para todos, está fechado para a maioria, por ser seu público habitual e espontâneo proveniente da elite cultural, aquele que possui maior capital cultural institucional (titulação acadêmica), mas principalmente dotado do capital cultural objetivado (apropriação simbólica do bem cultural), capital este decorrente do capital cultural incorporado, acumulado pelo sujeito no seio familiar (aprendizagem precoce), cuja variável classe social é preponderante, e aprendizagem tardia acumulada via cultura escolar.

A distribuição geográfica dos museus e a distribuição geográfica dos habitantes de uma dada região também são fatores que redundam em distinções sociais e culturais.

A noção de distinção pode ser entendida como uma estratégia do sujeito para afirmar ou conformar uma vinculação social. A identidade social define-se e afirma-se na diferença entre os agentes de um grupo de acordo com “princípios de diferenciação” (Bourdieu, 2007d, p.164).

Constatamos a presença do professor no museu, via *Programa de Visita Orientada à Exposição* do Museu de Arte Moderna de São Paulo. Sendo a visita voltada para grupos escolares, procuramos analisar a maneira como os professores do Ensino Fundamental das escolas públicas e particulares do município de São Paulo julgam o museu de arte, mais especificamente a visita orientada do seu grupo à exposição em cartaz e a atividade prática dada no museu, ambas sob a condução do educador do museu. Procuramos verificar se o padrão de juízo do professor de tal atividade educativa e cultural legítima espelha sua posição social, revelada aqui pela demonstração de intimidade, desembaraço ou estranhamento deste profissional com a cultura legítima propagada pelo museu de arte. Entendemos ser o exercício

da prática cultural uma expressão sistemática das condições de existência passada e presente. Como já mencionamos, o julgamento desse bem cultural integra, ainda que de modo inconsciente, os valores de seu meio de origem ou de pertencimento.

Para conhecer a opinião do professor acerca desta experiência no museu de arte, analisamos cem (100) respostas dadas por ele no “*Relatório de impressões de visitas - professor*”, documento avaliativo da atividade, empregado pelo Setor Educativo do MAM, que foi o nosso instrumento de pesquisa. Os critérios que permearam a seleção dos sujeitos de pesquisa, respondentes do relatório de impressões de visitas foram: pertencer ao grupo docente, estar vinculado à rede pública ou à rede privada de ensino do município de São Paulo e, por fim, ministrar aulas no Ensino Fundamental I ou no Ensino Fundamental II.

Foram selecionados 50 instrumentos, respondidos por professores da rede pública - municipal (45) e estadual (5), e 50 instrumentos, respondidos por professores que atuam na rede privada. Sendo o grupo docente dividido em subgrupos, chegamos aos seguintes números: (25) instrumentos, respondidos por professores das escolas municipais do ensino fundamental II, e (25) por professores do ensino fundamental I, sendo (21) deles docentes da rede municipal e (4) docentes da rede estadual. Da rede privada, atingimos (28) instrumentos, respondidos por professores do ensino fundamental II e (22) por professores do ensino fundamental I.

A hipótese de pesquisa com a qual trabalhamos foi expressa da seguinte forma: o julgamento do professor da visita ao museu é consonante com a posição hierárquica que ocupa no grupo, fruto do seu trânsito na cultura culta e escolar (capital cultural) e das condições objetivas do desempenho docente.

Produto da estrutura capitalista, a profissão docente carrega marcas hierárquicas resultantes da trajetória familiar, escolar, social e cultural. Em relação à educação escolar, o sucesso ou o fracasso do estudante pode ser resultado do grau de familiaridade que este possui com a cultura escolar.

Neste trabalho, lidamos com profissionais que tiveram êxito em sua trajetória escolar, medido aqui em termos do capital cultural institucional, título este que permite ao nosso sujeito o ingresso na carreira docente. No entanto, tal título não isenta o professor do porte de marcas distintivas, seja no tipo de diploma que carrega, seja no nome da instituição que o outorgou. Enquanto profissional, o valor do salário, a localização geográfica da escola na qual ministra suas aulas, conferem a estes profissionais diferentes posições hierárquicas.

Apesar de não investigarmos individualmente o valor da remuneração salarial destes professores, encontramos nos editais de concurso público para professor da educação

fundamental e no ranking de salário das escolas particulares, os valores referentes ao ano de 2007. Diferenças salariais entre os níveis de ensino fundamental I e fundamental II nas redes pública e privada foram verificadas. Em ambas as redes, a remuneração docente mostrou-se menor para aqueles vinculados ao ensino fundamental I e maior para os vinculados ao ensino fundamental II, o que sugere ser o salário uma marca hierárquica entre os docentes dos diferentes níveis de ensino.

Também encontramos disparidades salariais entre as redes pública e privada. No entanto, por ser a remuneração salarial do professor da escola pública (estadual e municipal) resultante de um valor básico, acrescido de gratificações variáveis, não temos condição de saber o real valor final do salário. No entanto, dados referentes ao salário base do professor do ensino fundamental da rede pública (ano 2007) apontam para uma forma de hierarquização docente baseada na remuneração. Enquanto que o professor da escola estadual recebia R\$ 915,50 por uma jornada de 24 horas semanais, o professor da escola municipal, cumprindo uma jornada menor de trabalho (18 horas-aula e 2 horas-atividades por semana), recebia o referente ao valor de R\$514,61 (mais as gratificações). Em contraposição, o professor de uma escola particular ganhava R\$ 2.495,45 por um turno de 22 a 25 horas por semana.

Por outro lado, os resultados que encontramos apontam para disparidades hierárquicas na distribuição geográfica das unidades escolares nas quais nossos sujeitos atuam. Tomando por base as variáveis dependência administrativa (rede de ensino) e unidade escolar, coletados os nomes das escolas nos cem (100) instrumentos de pesquisa selecionados e localizando-as espacialmente nos distritos municipais, verificamos que as escolas particulares estão alocadas nos distritos que apresentam os maiores Índices de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M), com exceção de duas delas, que ocupam a 45ª e a 70ª posições no ranking do IDH-M. De forma oposta, as escolas da rede pública nas quais atuam nossos sujeitos estão espalhadas entre 19 distritos, nos quais o nível de qualidade de vida dos seus habitantes varia entre a 9ª e a 92ª posições no ranking do IDH-M.

Se tomarmos como base a localização do Museu de Arte Moderna de São Paulo, distrito de Moema, e das escolas visitantes, uma vez que estes escolares visitaram este museu, podemos pensar que o fator localização geográfica do MAM e das escolas municipais e particulares parece não ser um fator impeditivo. No entanto, acreditamos que as escolas da rede pública em sua maioria visitaram as exposições do MAM porque estavam vinculadas a programas educativos e culturais promovidos pela Secretaria Municipal da Educação (SME) ou pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), em nome da Secretaria

Estadual da Educação (SEE), sendo, neste caso, o transporte do escolar garantido pelos organizadores de tais programas.

Longe de ser nossa intenção medir a prática cultural dos docentes de ambas as redes, mesmo porque os dados por nós coletados no nosso instrumento de pesquisa não nos permitiria fazê-lo, dos dados que encontramos, seja junto aos profissionais do Educativo do Museu, seja nos documentos produzidos por órgãos do governo Estadual e Municipal, bem como em alguns relatórios respondidos pelos professores das escolas públicas, inferimos advir menos da iniciativa individual do professor da rede pública o agendamento da visita ao museu e mais da política educativa desenvolvida pela rede institucional à qual este profissional está vinculado. Podemos, sim, questionar o grau da autonomia docente devido à lógica de funcionamento interno da rede de ensino e devido ao tipo de política cultural e educativa valorizada e implantada pelos órgãos oficiais que regem a prática docente. Segundo relatos de professores da rede estadual, normas e regras impostas de maneira vertical (autoritária) dificultam a saída dos alunos da unidade escolar quando parte do professor a demanda do acesso aos museus de arte.

Chegamos, por fim, na figura do professor, via suas respostas no “Relatório de Impressões de Visitas”, documento avaliativo usado pelo Educativo MAM. De tal relatório, nosso instrumento de pesquisa, recortamos enunciados que revelem a sua opinião sobre a visita ao museu com seu grupo, o conteúdo escolar proposto anteriormente em sala de aula, relacionado à exposição a ser visitada, e a sua percepção quanto à possibilidade do seu próprio aprendizado e do seu grupo no espaço museal. Pudemos traçar algumas comparações, relações e análises. Não nos propomos a apontar novamente aqui os traços distintivos e os traços comuns encontrados nas respostas dos professores, isoladas a variável rede de ensino, nível de ensino e localização geográfica da escola.

De forma bem sintética, na opinião destes professores, indiferentemente da rede de ensino e do nível de ensino em que ministra aulas, a experiência própria e do seu grupo no museu foi positiva. Tal afirmação se faz possível pelo levantamento dos adjetivos empregados por estes profissionais para caracterizar tal experiência, conteúdos estes que retiramos do “Relatório de Impressões de Visitas – professor”.

Comparados os professores quanto à variável rede de ensino, a diferença mais significativa, não analisada agora em seu conteúdo, mas quanto ao número de resposta positiva, foi o da proposição na escola, antes da visita ao museu, o trabalho com o conteúdo da exposição em cartaz no MAM.

A análise das respostas sugere que os professores da rede privada são mais familiarizados com os objetivos propostos no Programa de Visitação às Exposições, quando comparados com aqueles da rede pública. Isto porque, em se tratando de visita orientada, os educadores do MAM propõem um recorte da exposição e, do total de obras, selecionam apenas quatro a cinco para reflexão. Diante desta situação, os professores da rede pública, ao expressarem sugestões em relação à dinâmica do Programa, propõem a visita total à exposição, reclamando maior tempo para isto, como, por exemplo, na resposta: “Visitas com um tempo maior, pois o acervo é muito grande e não dá tempo para conhecer todas as obras”; isto para uma exposição que reunia cerca de 290 fotografias – cuja apreciação total seria inviável -, demonstrando, assim, seu desconhecimento sobre a proposta original.

Dentre os objetivos educativos do Programa consta o uso de diferentes estratégias dialógicas e artísticas a fim de desencadear a reflexão, a crítica e o estabelecimento de relações entre o conteúdo das obras, o cotidiano e o conhecimento prévio do aluno. Professores de ambas as redes de ensino reconheceram o potencial educativo desta vivência no museu de arte; no entanto, somente os professores das escolas particulares evocaram a palavra crítica sobre a contribuição de tal experiência no processo educacional do aluno, como por exemplo, nas respostas: “desenvolvimento de senso artístico crítico” e “pensar de forma mais crítica as questões: exposições, fotografia e arte em geral.”

A percepção da amplitude das possibilidades de expressão artística se fez notar tanto para alunos quanto para professores. Por exemplo, em exposição cujas obras eram fotografias, há a seguinte menção de professor da rede pública relativa à sua própria aprendizagem: “compreensão da fotografia como objeto de arte”. Similarmente, em mostra de arte contemporânea de jovens artistas, o professor da rede privada - cuja escola localiza-se em distrito com menor índice de IDH-M – menciona a possibilidade de “perceber que tudo é arte”.

Acreditamos que para muitos a fotografia não é considerada arte e para outros a arte contemporânea é pouco conhecida. Em especial para o campo das artes, Bourdieu (2007 b, p.9) reconhece que “à hierarquia socialmente reconhecida das artes [...] dos gêneros, escolas ou épocas, corresponde a hierarquia social dos consumidores”.

Não é de se estranhar que o professor disponha ou se disponha a obter disposições cultas, afinal ele também é produto e produtor de um tipo de cultura – a escolar – que possui vínculo direto com a cultura legítima culta.

Para finalizar nossas reflexões, evocamos novamente o sociólogo Pierre Bourdieu (2005), aquele que mais diretamente nos fez compreender que, assim como outros produtos comerciais, o mercado cultural está engendrado em um sistema.

Desvendar esse mecanismo envolve relacionar a hierarquia entre as artes e a hierarquia social de seus atores: o produtor (indústria cultural, artistas, curadores, professores), o intermediário (críticos, mídia, *marchands*, colecionador etc.) e o consumidor (diletante, público em geral, público escolar), bem como seus espaços de difusão (museus, galerias etc.) que são desafiados a manter a circulação desses bens.

Frente à oferta de cultura legítima, a mobilização para o consumo cultural varia de acordo com a posição social do sujeito e do seu capital cultural acumulado, resultado este de um trabalho de inculcação e de assimilação ao longo da sua trajetória familiar, social e escolar. O gosto, o domínio maior ou menor da linguagem artística plástica, a prática da cultura livre e o diploma são resultantes e resultados da hierarquia social.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Fernando Azevedo de. 1976. *O franciscano Ciccillo*. São Paulo: Pioneira.
- ALMEIDA, Paulo de Mendonça. 1976. *De Anita ao Museu*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- ALMEIDA, Adriana Mortara. 2001. *Museus e coleções universitárias: por que museus de arte na universidade de São Paulo?*. Doutorado em Artes Visuais, Departamento de Artes e Comunicações, Universidade de São Paulo.
- AMARAL, Aracy A. 2006. *Textos do Trópico de Capricórnio: artigos e ensaios (1980-2005) – Volume 2: Circuitos de arte na América Latina e no Brasil*. São Paulo: Editora 34, pp. 203-206, 238-285.
- ARDITO, Lilian Baroni Vieira. 2009. *A melhoria da qualidade da educação a partir de ações extracurriculares: política educacional no município de São Paulo e a ampliação da função da escola*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. 2005. O ensino fundamental no Brasil: Avanços, perplexidade e tendências. In: *Educação Sociedade*, Campinas, vol.26, n.92, pp.1039-1066, Especial-Out.
- AZEVEDO, Fernando de. 1934. *Novos caminhos e novos fins: a nova política de educação no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Nacional.
- BANCO SAFRA. 1990. *O Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo*. São Paulo.
- BANCO SAFRA. 2001. *O Museu de Arte Moderna de São Paulo*. 2ª ed. São Paulo.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). 1988. *Arte-Educação: leitura de subsolo*. 6ª ed. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_. 2006. *Arte-educação no Brasil*. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva.
- BIANCHI, Ronaldo. 2006. *MAM - Uma história sem fim*. Dissertação de mestrado, Departamento de Administração, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- BARONE, Márcia. 2009. Pobreza e mobilidade: como os pobres se locomovem no espaço metropolitano. In: *Como anda São Paulo*. BÓGUS, Lúcia Maria Machado; PASTERNAK, Suzana. (orgs.). Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles.
- BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, M. 1983. Gostos de classes e estilos de vida. In: ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, pp.82-121.
- BOURDIEU, Pierre. 1998. *Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neo-liberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

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

\_\_\_\_\_. 2005. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, J.C. 2006. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. 1ª ed. 2ª reimp. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentinos. 2008.

\_\_\_\_\_. 2008. *A reprodução – elementos para uma teoria do sistema*. Petrópolis: Editora Vozes.

\_\_\_\_\_. 2007a. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. 8ª ed. Tradução: Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papyrus.

\_\_\_\_\_. 2007b. Campo do poder, campo intelectual e *habitus* de classe. 6ª ed. Tradução: vários. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, pp.183-203.

BOURDIEU, Pierre. 2007c. As contradições da herança. In: Bourdieu, Pierre (coord.) *A miséria do mundo*. 6ª edição. Petrópolis, R.J.: Vozes, pp.587-611.

BOURDIEU, Pierre. 2007d. O *habitus* e o espaço dos estilos de vida. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp, pp. 9-14, 162-239.

\_\_\_\_\_. 2007e. Os três estados do capital cultural. In: *Escritos de Educação*. 9ª ed. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). Petrópolis: Editora Vozes, pp.71-79.

\_\_\_\_\_. 2007f. O capital social – notas provisórias. In: *Escritos de Educação*. 9ª ed. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). Petrópolis: Editora Vozes, pp.65-69.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, M. 2007g. As categorias do juízo professoral. In: *Escritos de Educação*. 9ª ed. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). Petrópolis: Editora Vozes, pp.185-216.

BOURDIEU, Pierre. 2007h. A Escola conservadora: as desigualdades grente à escola e à cultura. In: *Escritos de Educação*. 9ª ed. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). Petrópolis: Editora Vozes, pp. 41-64.

CARVALHO, Marta M.C. 1989. *A Escola e a República*. São Paulo: Brasiliense.

CAUQUELIN, Anne. 2005. *Arte Contemporânea: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes.

CAZELLI, Sibeles. 2005. *Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações?*. Tese de doutorado, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

CAZELLI, Sibeles; FRANCO, Creso. 2006. O perfil das escolas que promovem o acesso dos jovens a museus. In: Musas – Revista Brasileira de Museus e Museologia. Rio de Janeiro: IPHAN, DEMU, número 2, pp.69-80.

CUNHA, Luiz Antonio.1981. A escolarização desigual. *Educação e Desenvolvimento Social*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, pp. 111-169.

EAGLETON, Terry. 2003. *A Idéia de Cultura*. São Paulo: UNESP.

FER, Briony. 1998. O que é o moderno? In: FRASCINA, Francis, BLAKE, Nigel, GARB, Tamar, HARRISON, Charles. *Modernidade e Modernismo: A pintura no século XIX*. São Paulo: Cosac & Naify Edições, pp.3-49.

FERNANDES, Luis Alonso. 1993. *Museologia introduccion a la teoria y practica del museo*. Madrid: Fundamentos Mayor, pp.133-169, 257-259.

FIORANTE, Celso. 2009. *Mapa das Artes de São Paulo*.

GRINSPUM, Denise. 2000. *Educação para o Patrimônio: Museu de Arte e Escola - responsabilidade compartilhada na formação de públicos*. Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo.

GHANEN, Elie. 2008. Educação formal e não-formal: do sistema escolar ao sistema educacional. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.) *Educação formal e não-formal*. São Paulo: Summus, pp.59-89.

GONÇALVES, Lisbeth Rebollo. 1992. *Sérgio Milliet, crítico de Arte*. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo.

GONÇALVES, Lisbeth Rebollo (org.) 2005. *Sérgio Milliet – 100 anos: trajetória, crítica de arte e ação cultural*. São Paulo: Imprensa Oficial.

JULIA, Dominique. 2001. *A Cultura Escolar como Objeto Histórico*. Revista Brasileira de História da Educação, nº 1, pp. 9-43.

LOPES, M. M. A. 1991. A favor da desescolarização dos museus. In: *Educação e Sociedade*. Vol. 40, pp. 443-445.

LOURENÇO, M. Cecília França. 1999. MAM/SP: Transfigurando a Arte Moderna. In: *Museus acolhem moderno*. São Paulo: Edusp, pp.103-133.

MENDONÇA, Edgar Sússekind de. 1946. *A extensão Cultural nos museus*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

MICELI, Sergio. 2007. Introdução: A força do sentido. In: *A economia das trocas simbólicas*. 6ª ed. BOURDIEU, Pierre. São Paulo: Perspectiva, pp. VII-LXI.

MUSEUM AND GALLERIES COMMISSION. 2001a. *Plano Diretor*. In: Série Museologia, vol. 1. São Paulo: Edusp-Vitae, pp. 25-33.

\_\_\_\_\_. 2001b. *Planejamento de exposições*. In: Série Museologia, vol. 2. São Paulo: Edusp-Vitae.

\_\_\_\_\_. 2001c. *Educação em museus*. In: Série Museologia, vol. 3. São Paulo: Edusp-Vitae.

\_\_\_\_\_. 2004. *Plano para a certificação de Museus na Grã Bretanha: padrões da Austrália a Zanzibar: planos de certificação de Museus em diversos países*. In: Série Museologia – Relatórios Técnicos, vol. 6. São Paulo: Edusp-Vitae.

\_\_\_\_\_. 2005. *Acessibilidade*. In: Série Museologia, vol. 8. São Paulo: Edusp-Vitae.

MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO. 1997. *Panorama de Arte Atual Brasileira 97*. Apres. Milú Vilella: textos de Tadeu Chiarelli, Rejane Cintrão e Fernando Cocchiarale.

\_\_\_\_\_. 2002. *Relatório de Atividades 2002*. Apres. Milú Vilella e Roberto Teixeira da Costa.

\_\_\_\_\_. 2003a. *2080*. Apres. Milú Vilella: textos de Aracy A. Amaral, Educativo MAM, Felipe Chaimovich, Frederico de Moraes, Jorge Guinle, Marcus de Lontra Costa, Paulo Roberto Leal, Rafael França, Sandra Mager, Sheila Leirner e Tadeu Chiarelli.

\_\_\_\_\_. 2003b. *Projeto Ações Culturais: Encontros com a Arte*. Realização: Amauri Moreira e Gustavo Aranda.

\_\_\_\_\_. 2004a. *1º Fórum de educação e arte: escola com arte*. DVD.

\_\_\_\_\_. 2004b. *Relatório anual 2004*. Apres. Milú Vilella e Ronaldo Bianchi.

\_\_\_\_\_. 2005a. *Relatório anual 2005*. Apres. Milú Vilella e Ronaldo Bianchi.

\_\_\_\_\_. 2005b. *Panorama da Arte Brasileira 2005*. Texto de Felipe Chaimovich. Coordenação de Carlito Carvalhosa, Equipe de Curadoria do MAM e Felipe Chaimovich.

\_\_\_\_\_. 2006. HERNÁNDEZ, Martín Andrés. *Corpo-a-corpo*. In: *Obras comentadas: da coleção do Museu de Arte Moderna de São Paulo*.

\_\_\_\_\_. 2007a. *Educativo MAM*. DVD.

\_\_\_\_\_. 2008a. *Smetak Imprevisto*. Apres. Milú Vilella e Felipe Chaimovich: textos de Augusto de Campos, Bené Fonteles, Walter Smetak.

\_\_\_\_\_. 2008b. FRABRIS, Annateresa. Um “fogo de palha aceso”: considerações sobre o primeiro momento do Museu de Arte Moderna de São Paulo. In: *MAM 60*. Apres. Milú Vilella e Felipe Chaimovich. pp.15-89.

- \_\_\_\_\_. 2008c. *Relatório anual 2008*.
- \_\_\_\_\_. 2009. *Mostra de Atividades 2009*. Educativo MAM. DVD. Edição e montagem Karina Bacci.
- OLIVEIRA, Rita de Cássia Alves. 2001. *A Bienal de São Paulo: Forma Histórica e Produção Cultural*. Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- OTT, Robert Willian. 1988. Ensinando crítica nos museus. 6ª ed. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte-Educação: leitura de subsolo*. São Paulo: Cortez, pp.113-141.
- PEDROSO, Marcelo de Moraes. 2003. *Desenvolvimento Humano no Município de São Paulo (2000): uma cartografia socioeconômica como contribuição ao planejamento de políticas públicas*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Economia Política, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- ROJAS, Rojas, CRESPIÁN, José Luis, TRALLERO, Manuel. 1979. *Os Museus do Mundo*. Tradução: Luis Amaral. Biblioteca Salvat de grandes temas. Rio de Janeiro: Salvat Editora do Brasil.
- SOUZA, Fátima de Souza. 1998. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo: (1890-1910)*. São Paulo: UNESP.
- SNYDERS, Georges. 2005. *Escola, classe e luta de classes*. São Paulo: Centauro.
- SPOSATI, Aldaísa. 2006. Pontifícia Universidade Católica. In: Seminário São Paulo: cenários da metrópole no início do milênio.
- STUDART, Denise Coelho. 2004. Educação em museus: produto ou processo? In: Musas, Revista Brasileira de Museus e museologia. Rio de Janeiro: IPHAN: DEMU, v.I, número I, pp. 34-40.
- SUANO, Marlene. 1986. *O que é museu*. São Paulo: Brasilense. XXX
- TEIXEIRA, Anísio. 2007. Democracia e Educação no Brasil. In: *Educação é um Direito*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, pp. 49-63.
- TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. Mestrado. 2007. *Políticas Públicas Culturais de Inclusão de Públicos Especiais em Museus*. Doutorado em Artes Visuais, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.
- TRILA, Jaume. 2008. A educação não-formal. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.) *Educação formal e não-formal*. São Paulo: Summus, pp.15-58..
- TRIGUEIROS, F. dos Santos. 1958. *Museu e Educação*. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti.
- UNESCO. 1960. RIVIÉRE, Georges Henry. *Unesco Regional Seminar on the Educational Role of Museums*. France: Educational studies and documents, periodical n° 38.

\_\_\_\_\_. 2004. *O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa Nacional. São Paulo: Moderna.

WILLIAMS, Raymond. 2008. *Cultura*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra.

### **Legislação, documentos oficiais:**

BRASIL. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei Federal nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 5 de outubro de 2008.

\_\_\_\_\_. 1997. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. MEC/SEF, pp. XXX

\_\_\_\_\_. 1998. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Ensino de quinta a oitava séries*. Brasília: MEC/SEF, pp. 1-69; 94-105.

\_\_\_\_\_. 2003. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Política Nacional de Museu: Memória e cidadania*. Brasília: IPHAN/DEMU.

\_\_\_\_\_. 2004. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais. Vol. 1, n.1. *MUSAS - Revista Brasileira de Museus e Museologia*. Rio de Janeiro: IPHAN, pp. 66-84.

\_\_\_\_\_. 2006. Ministério da Cultura. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Política Nacional de Museu: relatório de gestão 2003-2006*. Brasília: IPHAN/DEMU.

\_\_\_\_\_. 2007. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e Ministério da Cultura. *Perfil dos Municípios Brasileiros – gestão pública 2005*. Rio de Janeiro: IBGE.

\_\_\_\_\_. 2008a. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parecer CNE/CEB 4/2008. *Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos*. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf). Acesso em 25 de fevereiro de 2010.

\_\_\_\_\_. 2008b. Presidência da República Casa Civil. Disponível em [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm). Acesso em 20 de fevereiro de 2010.

SÃO PAULO [Estado]. 2001. Secretaria de Economia e Planejamento. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados; Secretaria da Cultura. *Guia cultural do Estado de São Paulo: Município de São Paulo*. São Paulo: SEADE.

\_\_\_\_\_. 2008a. Secretaria da Educação e Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Horizontes culturais: lugares de aprender*. TOZZI, Devanil (org.). São Paulo: FDE.

\_\_\_\_\_. 2008b. Secretaria da Educação e Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Patrimônios, produções e expressões: subsídios para desenvolvimento de projetos didáticos 7a e 8a séries – Ensino Fundamental*. TOZZI, Devanil (org.). São Paulo: FDE.

\_\_\_\_\_. 2009. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *Manual de Proteção Escolar e Promoção da Cidadania: Sistema de proteção escolar*. São Paulo: FDE. Disponível em: [www.fde.sp.gov.br](http://www.fde.sp.gov.br). Acesso em 30 de janeiro de 2010.

\_\_\_\_\_. 2009. Prefeitura do Município de São Paulo. *Estudantes da rede municipal conhecem o Museu de Arte Moderna*. Diário Oficial. Ano 54, número 166.

SÃO PAULO [Cidade]. 2007a. Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico e do Trabalho. *Atlas do Trabalho e Desenvolvimento da Cidade de São Paulo*. São Paulo: SMTrab.

\_\_\_\_\_. 2007b. Secretaria Municipal de Planejamento – SEMPLA. Departamento de Estatística e Produção de Informação - DIPRO. *Município em Mapas: cultura e território: uma análise da economia e dos espaços culturais na cidade*. São Paulo: SEMPLA.

#### **Artigos:**

ABRAMO, Livio. 1958. *A Escola de Artesanato do MAM*. In: II Progresso Ítalo-Brasileiro. Edição Especial: "Os 10 anos do Museu de Arte Moderna", São Paulo.

FERRAZ, G. 1958. *O Museu de Arte Moderna. Caracterização de um movimento artístico*. In: II Progresso Ítalo-Brasileiro. Edição Especial: "Os 10 anos do Museu de Arte Moderna", São Paulo.

PFEIFFER, Wolfgang. 1958. *Atividades didáticas do Museu*. In: II Progresso Ítalo-Brasileiro. Edição Especial: "Os 10 anos do Museu de Arte Moderna", São Paulo.

*Folha de S. Paulo*. 14/07/1998. *A educação pela arte*. In: Caderno especial: Mam 50 anos.

*O Estado de S. Paulo*. 14/11/08. *No Tuca, artes e ministro encenam drama cultural*. (Jotabê Medeiros)

*Revista Veja*. 13/02/2008. *O sessentão moderno*. Jornalista: Camila Antunes.

#### **Sites:**

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e Ministério da Cultura. *Perfil dos Municípios Brasileiros. Pesquisa de informações básicas municipais: Cultura 2006*. Texto disponível na Internet: [http://www.ibge.gov.br/munic2006cultura/ver\\_tema.php?tema=t12&munic=355030&uf=35&nome](http://www.ibge.gov.br/munic2006cultura/ver_tema.php?tema=t12&munic=355030&uf=35&nome). Acesso em 14 de setembro de 2009.

BUENO, J. G. S. et al. Projeto inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais. Programa Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade de São Paulo. Texto disponível na Internet:

[http://www.pucsp.br/pos/ehps/1/links\\_pesquisas/inclusao\\_exclusao.pdf](http://www.pucsp.br/pos/ehps/1/links_pesquisas/inclusao_exclusao.pdf). Acesso em 20 de janeiro de 2009.

CABRAL, Magali. 2006. *Parcerias em Educação e Museus*. Texto disponível na Internet: <http://www.icom.org.br/Parcerias%20em%20Educação%20e%20Museus.pdf>. Acesso em 15 de fevereiro de 2009.

MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO. *Sobre o MAM História*. Texto disponível na Internet: <http://www.mam.org.br/sobre/historia/>. Acesso em 1 de outubro de 2007.

SÃO PAULO Portal do Governo do Estado de São Paulo. “6 mil alunos e professores visitarão panorama de artes no MAM-SP”. Texto disponível na Internet: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/sis/lenoticia.php?id=88934&c==559>. Acesso em 12 de nov. 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. *1 milhão de estudantes estaduais terão acesso a museus, teatros e filmes*. Texto disponível na Internet: <http://www.microeducacao.pro.br/SecretariadeEducacao.htm>. Acesso em 31 de agosto 2008.

SÃO PAULO. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Termo de adesão e compromisso. Texto disponível na Internet: [http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br//Lugares%20de%20Aprender/Documentos/termo\\_adesao\\_marco2009.pdf](http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br//Lugares%20de%20Aprender/Documentos/termo_adesao_marco2009.pdf). Acesso em 25 de setembro de 2009.

SÃO PAULO. Portal da Secretaria Municipal de Educação. *Programa São Paulo é uma Escola*. Texto disponível na Internet: <http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/ProgramasProjetos/saopauloeumaescola.aspx?MenuID=104&MenuIDAberto=58>. Acesso em 12 de outubro de 2009.

### **Arquivos:**

Arquivo da Biblioteca do Museu de Arte Moderna de São Paulo

*Do figurativismo ao Abstracionismo*. 1949. Catálogo trilingue da exposição.

*Um curso de História da Arte*, 1953. Boletim do Museu. *Escola de Artesanato*, s.d.

NÓBREGA, Nelson. 1953. Escola de Artesanato do Museu de Arte Moderna de São Paulo-Exposição de trabalho dos alunos.

Arquivo da Biblioteca do Museu de Arte de São Paulo

*O Museu de Arte de São Paulo*. Vol. 1. ano 1, 1954.

*O Museu de Arte de São Paulo*. Vol. 2. ano 1, 1954

*O Museu de Arte de São Paulo*. Vol. 3. ano1, 1954

*O Museu de Arte de São Paulo*. Vol. 4. ano1, 1954

*O Museu de Arte de São Paulo*. Vol. 5. ano1, 1954

## ANEXO

### ANEXO 1 - RELATÓRIO DE IMPRESSÕES DE VISITA MAM – PROFESSOR

Data: \_\_\_\_\_ hora: \_\_\_\_\_ Atendido por: \_\_\_\_\_

Você trabalhou algum conteúdo referente a esta exposição com os alunos?

( ) sim

Quais? \_\_\_\_\_

( ) não

Como o educador desenvolveu a visita?

\_\_\_\_\_

Como a visita à exposição contribui para o processo educativo?

A) Para o professor

\_\_\_\_\_

B) Para o grupo

\_\_\_\_\_

Comentário e sugestões:

\_\_\_\_\_

## ANEXO 2

### Cenário do museu

- Definição de museu;
- Missão do museu;
- Objetivos gerais relacionados ao museu;
- Dimensão orçamentária;
- Horários e estrutura de acesso;
- Dados sobre a instalação;
- Acervo;
- Exposições sediadas no período estudado;
- Atividades que apóiam o aprendizado (palestras, fornecimento de material de estudo, oficinas criativas, visitas orientadas etc.);
- Principais programas educativos oferecidos ao público escolar atualmente;
- Público-alvo;
- Forma de divulgação do serviço educativo (folhetos, guias, cartazes, uso de website e outras formas de divulgação);
- Principais parcerias estabelecidas;
- Programas voltados para a inclusão social;
- Alcance numérico de público visitante;
- Instrumentos empregados para a avaliação do museu pelo público visitante;

### ANEXO 3

#### Sinopse das exposições e sugestões de conteúdos para ser desenvolvido na escola - MAM 2009 (continua)

<p><b>Exposição <i>Jorge Guinle: belo caos</i></b> <b>Grande Sala</b></p>	<p><b>Curadoria: Ronaldo Brito e Vanda Klabin</b> <b>Período: de 03/02-22/03</b></p>
<p><b>Sinopse</b></p> <p>Quarenta telas e vinte desenhos do artista compõem esta primeira grande retrospectiva do artista, exibida na Fundação Iberê Camargo em Porto Alegre, entre setembro e novembro de 2008. Jorge Guinle (1947-1987) nasceu em Nova York, onde viveu durante a adolescência depois de ter passado a infância em Paris. Em 1965, retorna ao Brasil e consolida sua trajetória como pintor. O principal assunto da pintura de Guinle é a própria pintura. Sua produção insere-se no contexto da volta à pintura, que caracterizou os anos 1980.</p>	<p><b>Conteúdos:</b></p> <p>Linguagens artísticas do desenho e pintura;</p> <p>Arte contemporânea, arte brasileira;</p> <p>Percurso criativo, o trabalho artístico de Jorge Guinle;</p> <p>História da arte: fauvismo, expressionismo, neo-expressionismo e o retorno à pintura;</p> <p>Expressão e comunicação entre o visual, o verbal, o escrito; modos de discurso;</p> <p>Integração arte-física-química, cores e suas gêneses, definições científicas.</p>
<p><b>Exposição <i>Olhar e fingir: fotografias da coleção Auer</i></b> <b>Grande Sala</b></p>	<p><b>Curadoria: Eder Chiodetto &amp; Elise Jasmin</b> <b>Período: 02/04-07/06</b></p>
<p><b>Sinopse</b></p> <p>Na fotografia, é fácil perceber como arte e ciência são áreas reciprocamente permeáveis. A exposição traz imagens fotográficas produzidas em diversos momentos da história dessa técnica, iniciada com Daguerre nos anos de 1830. Além de ser uma técnica, a fotografia é uma prática cultural que tem diversas funções: retratar, registrar movimentos, lugares e produzir imagens fantásticas através de montagem. Paul Strand, L. Moholy Nagy, Man Ray, Aleksander Rodtchenko, John Heratfield, Raoul Hausmann, Man Ray, Eduard Steichen e Nadar são alguns dos fotógrafos que têm obras na coleção Auer.</p>	<p><b>Conteúdos:</b></p> <p>História da arte, história da fotografia;</p> <p>Arte e ciência, imagem fotográfica e técnica; princípios químico-físicos da técnica;</p> <p>Expressão e comunicação entre o visual, o verbal, o escrito; modos de discurso;</p> <p>Apresentação versus representação;</p> <p>Conhecimento sobre a construção da câmara e da imagem fotográfica;</p> <p>Noções sobre o funcionamento da visão humana.</p>

<p><b>Exposição <i>Design brasileiro hoje: fronteiras</i></b>  <b>Sala Paulo Figueiredo</b></p>	<p><b>Curadoria: Adélia Borges</b>  <b>Período: 16/07-20/09</b></p>
<p><b>Sinopse</b>  A exposição apresenta objetos criados e comercializados por designers, como livros, embalagens, jóias, acessórios etc. As fronteiras entre o artesanal e o industrial, o popular e o erudito são o foco da mostra.</p>	<p><b>Conteúdos:</b>  Linguagem artística: desenho;  Introdução ao design;  História da arte brasileira, história do design brasileiro;  Expressão e comunicação entre o visual, o verbal, o escrito; modos de discurso;  Arte e indústria; linguagem visual contemporânea.</p>
<p><b>Exposição <i>Burle Marx, cem anos: a permanência do instável</i></b>  <b>Grande Sala</b></p>	<p><b>Curadoria: Lauro Cavalcanti</b>  <b>Período: 16/07-20/09</b></p>
<p><b>Sinopse</b>  A exposição celebra um século de nascimento do pintor, desenhista, escultor, gravador, ceramista, músico e, claro, paisagista, que criou uma linguagem internacional e moderna dos jardins. A mostra contemplará as diversas linguagens de sua produção e possibilitará relações educativas diversificadas com o Parque do Ibirapuera.</p>	<p><b>Conteúdos:</b>  - Diversidade de linguagens;  - Composições bi e tridimensionais;  - Arquitetura;  - Paisagismo;  - Investigações no Parque do Ibirapuera: relações com a natureza, percursos, espaço público e experiências sensoriais.</p>
<p><b>Exposição <i>Design no acervo do MAM</i></b>  <b>Sala Paulo Figueiredo</b></p>	<p><b>Curadoria: Humberto e Fernando Campana</b>  <b>Período: 16/07 a 20/09</b></p>
<p><b>Sinopse</b>  Um é arquiteto; o outro, formado em direito. Os dois irmãos atuam como designers de mobiliário e objetos, profissão pela qual são conhecidos mundialmente. É este olhar que eles lançam ao acervo do MAM.</p>	<p><b>Conteúdos:</b>  História da arte, história do design brasileiro;  Introdução: o que é design;  Arte e indústria, linguagem visual contemporânea;  Colecionismo, orientações de uma coleção contemporânea.</p>

<p><b>Exposição <i>Panorama da Arte Brasileira</i></b>  <b>Grande Sala e Sala Paulo Figueiredo</b></p>	<p><b>Curadoria: Adriano Pedrosa</b>  <b>Período: 10/10-13/12</b></p>
<p><b>Sinopse</b>  A segunda exposição bienal mais antiga no calendário artístico, criada em 1969 para mapear a produção brasileira contemporânea. Pedrosa trabalha como curador, ensaísta e editor; foi co-curador da 27ª Bienal de São Paulo.</p>	<p><b>Conteúdos:</b>  Arte contemporânea, arte brasileira;  Deslocamento de função dos objetos;  Arte e cotidiano;  Linguagens artísticas: do desenho à instalação;  Expressão e comunicação entre o visual, o verbal, o escrito; modos de discurso.</p>

Fonte: Setor Educativo do Museu de Arte de São Paulo. Quadro elaborado pela autora.

## **ANEXO 4**

### **Programa São Paulo é uma Escola - 2009**

Atividades artístico-culturais desenvolvidas na parceria Secretaria do Municipal da Educação (SME) e museus e centros culturais voltados às artes plásticas.

- Museu de Arte Moderna de São Paulo- MAM
- Museu da Casa Brasileira
- Museu da Imagem e do Som - MIS
- Museu de Arte Contemporânea – MAC (Ibirapuera / USP)
- Pinacoteca
- Centro Cultural São Paulo
- Centro Cultural Banco do Brasil
- Itaú Cultural
- Instituto Moreira Salles

Disponível em:

<http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Anonimo/ProgramasProjetos/saopauloeumaescola.aspx?MenuID=104&MenuIDAberto=58>. Acesso em 05/10/09

## ANEXO 5

### **Programa Cultura é Currículo - Lugares de Aprender: a Escola Sai da Escola - 2009**

O *Programa Cultura é Currículo*, iniciado em 2008, propõe a relação das escolas da Rede Estadual com diferentes instituições culturais de São Paulo. Abaixo é apresentada a lista dos nomes dos museus e centros culturais participantes do programa desenvolvido pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE).

Museu da Casa Brasileira  
Museu Lasar Segall  
Memorial da América Latina  
Museu de Arte Sacra de São Paulo  
Paço das Artes  
Memorial do Imigrante  
Museu Paulista  
Museu da Língua Portuguesa  
Centro Cultural Banco do Brasil - CCBB  
Museu Brasileiro de Escultura – MuBE  
Museu de Arte Moderna – MAM  
Museu Afro Brasil  
Pinacoteca do Estado  
Instituto Tomie Ohtake  
Estação Pinacoteca  
Centro Universitário Maria Antonia – CeUMA  
Palácio dos Bandeirantes  
Instituto Moreira Salles – IMS  
Museu da Cidade de São Paulo

Disponível em:

[http://culturaecurriculo.edunet.sp.gov.br/Lugares%20de%20Aprender/lugares\\_aprender.aspx](http://culturaecurriculo.edunet.sp.gov.br/Lugares%20de%20Aprender/lugares_aprender.aspx).  
Acesso em 30 de julho de 2008.

**ANEXO 6 (continua)**  
**Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM dos distritos de São Paulo - 2000**

<b>Distrito</b>	<b>Posição IDHM</b>	<b>IDHM</b>	<b>Educação</b>
Moema	1º	0,961	0,996
Pinheiros	2º	0,960	0,994
Jardim Paulista	3º	0,957	0,995
Perdizes	4º	0,957	0,993
Alto de Pinheiros	5º	0,955	0,993
Itaim Bibi	6º	0,953	0,993
Consolação	7º	0,950	0,994
Vila Mariana	8º	0,950	0,993
Santo Amaro	9º	0,943	0,992
Saúde	10º	0,942	0,990
Lapa	11º	0,941	0,990
Bela Vista	12º	0,940	0,984
Morumbi	13º	0,938	0,975
Liberdade	14º	0,936	0,979
Tatuapé	15º	0,936	0,989
Campo Belo	16º	0,932	0,973
Santa Cecília	17º	0,930	0,977
Butantã	18º	0,928	0,988
Santana	19º	0,925	0,964
Campo Grande	20º	0,921	0,974
Barra Funda	21º	0,917	0,980
Mooca	22º	0,909	0,966
Vila Leopoldina	23º	0,907	0,939
Cambuci	24º	0,903	0,953
República	25º	0,901	0,930
Belém	26º	0,897	0,953
Socorro	27º	0,896	0,966
Vila Sônia	28º	0,895	0,939
Tucuruvi	29º	0,892	0,957
Água Rasa	30º	0,886	0,945
Carrão	31º	0,886	0,963
Cursino	32º	0,885	0,945
Mandaqui	33º	0,885	0,947
Vila Formosa	34º	0,884	0,945
Ipiranga	35º	0,883	0,943
Casa Verde	36º	0,874	0,936
Brás	37º	0,868	0,931
Vila Guilherme	38º	0,868	0,933
Vila Prudente	39º	0,867	0,926
Penha	40º	0,865	0,945
Bom Retiro	41º	0,864	0,913
Vila Matilde	42º	0,864	0,943
Jaguará	43º	0,863	0,941
Pari	44º	0,863	0,930
Jabaquara	45º	0,858	0,926
Sé	46º	0,858	0,914
Rio Pequeno	47º	0,855	0,922

<b>São Domingos</b>	<b>48°</b>	0,854	0,925
<b>Vila Andrade</b>	<b>49°</b>	0,853	0,872
<b>Freguesia do Ó</b>	<b>50°</b>	0,850	0,930
<b>Jaguará</b>	<b>51°</b>	0,849	0,930
<b>Limão</b>	<b>52°</b>	0,847	0,917
<b>São Lucas</b>	<b>53°</b>	0,847	0,930
<b>Pirituba</b>	<b>54°</b>	0,841	0,929
<b>Sacomã</b>	<b>55°</b>	0,839	0,925
<b>Vila Medeiros</b>	<b>56°</b>	0,836	0,918
<b>Ponte Rasa</b>	<b>57°</b>	0,834	0,924
<b>Arthur Alvim</b>	<b>58°</b>	0,833	0,925
<b>Aricanduva</b>	<b>59°</b>	0,830	0,922
<b>Tremembé</b>	<b>60°</b>	0,826	0,903
<b>Cangaíba</b>	<b>61°</b>	0,825	0,924
<b>Vila Maria</b>	<b>62°</b>	0,824	0,902
<b>Raposo Tavares</b>	<b>63°</b>	0,819	0,899
<b>Cidade Líder</b>	<b>64°</b>	0,817	0,916
<b>Jaçanã</b>	<b>65°</b>	0,816	0,904
<b>Cidade Dutra</b>	<b>66°</b>	0,815	0,911
<b>São Miguel</b>	<b>67°</b>	0,808	0,914
<b>Campo Limpo</b>	<b>68°</b>	0,806	0,896
<b>José Bonifácio</b>	<b>69°</b>	0,804	0,913
<b>São Mateus</b>	<b>70°</b>	0,804	0,908
<b>Cachoeirinha</b>	<b>71°</b>	0,802	0,889
<b>Ermelino Matarazzo</b>	<b>72°</b>	0,801	0,906
<b>Cidade Ademar</b>	<b>73°</b>	0,800	0,884
<b>Parque do Carmo</b>	<b>74°</b>	0,799	0,904
<b>Jardim São Luiz</b>	<b>75°</b>	0,796	0,890
<b>Itaquera</b>	<b>76°</b>	0,795	0,908
<b>Jaraguá</b>	<b>77°</b>	0,791	0,904
<b>Sapopemba</b>	<b>78°</b>	0,786	0,896
<b>Capão Redondo</b>	<b>79°</b>	0,782	0,884
<b>Vila Jacuí</b>	<b>80°</b>	0,779	0,896
<b>Pedreira</b>	<b>81°</b>	0,777	0,882
<b>Anhanguera</b>	<b>82°</b>	0,774	0,906
<b>Perus</b>	<b>83°</b>	0,772	0,885
<b>Brasilândia</b>	<b>84°</b>	0,769	0,881
<b>Guaianazes</b>	<b>85°</b>	0,768	0,892
<b>São Rafael</b>	<b>86°</b>	0,767	0,887
<b>Cidade Tiradentes</b>	<b>87°</b>	0,766	0,899
<b>Vila Curuçá</b>	<b>88°</b>	0,765	0,900
<b>Itaim Paulista</b>	<b>89°</b>	0,762	0,898
<b>Grajaú</b>	<b>90°</b>	0,754	0,868
<b>Iguatemi</b>	<b>91°</b>	0,751	0,890
<b>Jardim Helena</b>	<b>92°</b>	0,751	0,878
<b>Jardim Ângela</b>	<b>93°</b>	0,750	0,862
<b>Lajeado</b>	<b>94°</b>	0,748	0,883
<b>Parelheiros</b>	<b>95°</b>	0,747	0,871
<b>Marsilac</b>	<b>96°</b>	0,701	0,826

Fonte: Atlas do Trabalho e Desenvolvimento da Cidade de São Paulo. Tabela montada pela autora.

# 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](#)