

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

**Faculdade de Educação**

**Educação para o Patrimônio: Museu de Arte e Escola**

**Responsabilidade compartilhada na formação de  
públicos**

**Denise Grinspum**

Tese de doutoramento apresentada à comissão de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) como requisito para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

(Área de concentração: Linguagem e Educação)

São Paulo, 2000

**Dedico este trabalho**

*à memória de Mariazinha Fusari, que me  
ajudou a saborear novos saberes do ensino  
da arte*

*e*

*ao Maurício Segall que, com todas as  
contradições, me ensina que Educação é  
fruto de vontade política*

## **Agradeço a**

Adriana Mortara Almeida – que, mesmo se não tivesse seu nome iniciado com a letra A, seria a primeira pessoa dessa lista – pela generosidade com que compartilha sua competência de pesquisadora;

Ademir Maschio, pela ajuda na elaboração e manipulação do banco de dados, na solução de todos os problemas de ordem informática e na normatização da bibliografia;

Cláudia Saldanha, pelo companheirismo e incentivo para não desanimar nas horas mais difíceis;

Elisa Grinspum, minha irmã querida, pela colaboração nas traduções do inglês e pela ajuda com as coisas da vida;

Lisette Lagnado, pela leitura instigante, cuidadosa e valorização ao projeto;

Regina Reiss, por me ajudar a fatiar meus monstros;

Rosa Iavelberg, pelas inúmeras sugestões de “como se faz uma tese”;

Diretores do Museu Lasar Segall, Carlos W. Magalhães e Marcelo Mattos Araújo e todos os funcionários que valorizaram, respeitaram e colaboraram com tudo o que foi necessário para o desenvolvimento da pesquisa;

Minha equipe – Agnaldo Tadeu Dias, Anny Christina Lima, Gláucia Moraes Pessoa e todas as estagiárias que trabalharam conosco nos últimos anos – que, apaixonadamente, se dedicam a ensinar e a aprender, colaborando com frutíferas discussões;

Mestras, M. Cristina de Oliveira Bruno e M. Heloisa de Toledo Ferraz, pelas contribuições valiosas no exame de qualificação;

Professoras Marina Célia Moraes Dias e Mary Julia Dietzsch pela preocupação em encontrar uma nova orientação e regularizar minha situação acadêmica;

Minha família, em especial meus pais, que me incentivaram com muito afeto e respeito;

Meus amigos, que torceram pelos bons resultados e principalmente para que acabasse logo o meu “exílio”;

E por último, mas com maior importância, minha orientadora M. Helena Pires Martins que soube me orientar, apesar das adversidades do percurso, com firmeza e afeto.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	I
<b>ABSTRACT</b> .....	II
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I – Reflexões sobre Educação para o patrimônio</b> .....	7
1. Papel social dos museus – excelência e igualdade.....	8
2. Visita ao museu – modelo de experiência interativa.....	11
2.1. O contexto pessoal.....	11
2.2. O contexto social.....	15
2.3. O contexto físico.....	16
3. Educação patrimonial, propostas de ensino de arte ou educação para o patrimônio?.....	17
3.1. Ensino de arte nas escolas e seus efeitos sobre os museus.....	18
3.2. Ensino de arte; diálogo entre escolas e museus.....	23
3.3. Educação para o Patrimônio.....	27
<b>CAPÍTULO II – Mediações educativas em museus</b> .....	29
1. Museu e público: convivência intencional.....	30
2. Museu de arte e público de escolas: convivência intencional especial.....	32
2.1. Contribuições dos museus para o ensino de arte.....	32
2.2. A instituição escolar como a grande organizadora da vida sócio-cultural.....	37
2.4. Museus de Arte e monitores: mediação necessária?.....	38
3. A questão da mediação.....	40
3.1. Visita monitorada no Museu: o que é e para que serve?.....	43

3.2. Tipos de visitas.....	44
3.2.1. visita-palestra.....	44
3.2.2. discussão dirigida.....	45
3.2.3. descoberta orientada.....	45
4. Área de Ação Educativa do Museu Lasar Segall.....	46
4.1. Programa de Educação para o Patrimônio.....	48
4.1.1. Conteúdos de aprendizagem: instrumentos de explicação das intenções educativas.....	49
4.1.1.1. Conteúdos conceituais.....	49
4.1.1.2. Conteúdos procedimentais.....	50
4.1.1.3. Conteúdos atitudinais.....	50
4.1.2. Estrutura das visitas monitoradas.....	51
4.1.3. Arte em família – sábados no Museu Lasar Segall.....	53
4.1.4. Público escolar.....	54
4.1.4.1. Atendimentos por demanda.....	55
4.1.4.1.1. Preparação para a visita.....	55
4.1.4.1.2. Roteiros de visita.....	56
4.1.4.1.3. Orientação para o uso do material didático.....	57
4.1.4.1.4. Avaliação.....	57
<b>CAPÍTULO III – Corpus da pesquisa.....</b>	<b>59</b>
1. Escolas selecionadas.....	60
1.1. Perfil das escolas.....	60
1.1.1. Escola 1.....	60
1.1.2. Escola 2.....	60

1.1.3. Escola 3.....	61
1.2. Procedimentos, conteúdos e avaliação das visitas ocorridas com três escolas em 1999.....	61
1.2.1. Escola 1.....	61
1.2.2. Escola 2.....	64
1.2.3. Escola 3.....	65
2. Métodos e procedimentos de pesquisa.....	65
3. Características, intenções e problemas do questionário.....	67
4. Universo da pesquisa.....	71
5. Universo das respostas.....	72
6. Análise das respostas.....	73
6.1. Dados demográficos.....	73
6.1.1. Bairro.....	73
6.1.2. Perfil sócio-econômico.....	74
6.1.3. Grau de parentesco.....	76
6.1.4. Faixa etária.....	77
6.2. Dados de participação.....	78
6.2.1. Frequência dos pais aos museus em 1999.....	78
6.2.2. Frequência com os pais levaram seus filhos aos museus em 1999.....	80
6.2.2.1. Motivos por não ter levado filhos a museus em 1999.....	81
6.2.2.2. Motivações por ter levado filhos a museus em 1999.....	84
6.2.3. Visita dos pais ao Museu Lasar Segall.....	86
6.3. Dados atitudinais.....	89

6.3.1. Atividades artísticas.....	89
6.3.2. Espaços de lazer.....	91
6.3.3. Comentários dos filhos sobre a visita realizada no Museu Lasar Segall com a escola.....	95
6.3.3.1. Comentários sobre aspectos positivos da visita.....	97
6.3.3.2. Comentários sobre aspectos negativos da visita.....	99
6.3.3.3. Interesse em retornar ao Museu Lasar Segall.....	103
6.3.3.3.1. Retorno dos alunos ao Museu Lasar Segall.....	104
6.3.4. Arte em família: sábados no Museu Lasar Segall.....	106
6.3.4.1. Moradores de V.Mariana X freqüência no programa Arte em família: sábados no Museu Lasar Segall.....	107
6.3.5. Relação com a escola.....	108
6.3.5.1. Outras relações com a escola.....	110
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>112</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>132</b>

## RESUMO

Nesta tese de doutorado busco ressaltar aspectos referentes à educação em museus, mais especificamente, à questão da formação de público, com especial ênfase ao papel da instituição escolar como veículo de aproximação entre grupos sociais e o Museu. Partindo da hipótese de que a escola tem fundamental importância na formação de públicos, procurei investigar a convivência e o hábito de frequência a museus das famílias dos estudantes que visitaram o Museu Lasar Segall, em 1999.

O papel social dos museus e a natureza da experiência dos visitantes foram ponderados e os princípios educacionais que regem a formulação do conceito de Educação para o patrimônio foram discutidos, em especial como esses são adotados na prática educacional do Museu Lasar Segall.

Nas considerações finais indicativos são apresentados para a implantação, reformulação ou continuidade de algumas práticas educacionais, sugerindo tópicos e questões para a reflexão da proposta político-educacional na Área de Ação Educativa do Museu Lasar Segall.



## **ABSTRACT**

Based on the assumption that schools have an important role on building museum audiences, this study investigated the habits of going to museums of the families of students who visited the Lasar Segall museum with their schools in 1999 in order to determine whether a positive child experience influences the family to visit museums more often.

Aspects of museum education, more specifically the issue of building audiences, and the role of schools as the facilitator between social groups and the museum are discussed.

Our final considerations present suggestions for the implementation, transformation or continuity of some educational practices, suggesting issues and questions for thinking over the educational-policy of the Area of Educative Action of Lasar Segall museum.

## INTRODUÇÃO

Nesta tese de doutorado, pretendo refletir sobre alguns aspectos do trabalho desenvolvido pela Área de Ação Educativa do Museu Lasar Segall, com a intenção de contribuir para a uma discussão sobre a cultura e a formação de públicos de arte, mais especificamente de artes visuais.

O Museu Lasar Segall foi inaugurado em 1967, em São Paulo, no bairro da Vila Mariana, na residência onde viveu o artista plástico Lasar Segall, de 1932 até o seu falecimento em 1957. A viúva Jenny Klabin Segall iniciou os trabalhos de documentação, catalogação e divulgação da obra do artista e, dez anos depois, após a morte dela, seus filhos transformaram a casa em Museu.

A Área de Ação Educativa do Museu Lasar Segall foi implantada em 1985. Esse trabalho, inicialmente desenvolvido apenas por mim, ao longo dos anos passou a contar com equipes de educadores, sob a minha coordenação, que participam da construção de um programa educativo e das ações de caráter interdisciplinar que se conjugam à política cultural do Museu, gerada pela discussão e trabalho de todos os profissionais da instituição na interação com diversos públicos.

Essa tese de doutorado é uma continuidade de estudo porque em minha pesquisa de mestrado<sup>1</sup>, debruicei-me sobre esse objeto, discutindo a proposta de uma política educacional para Área de Ação Educativa - à época, denominada Divisão de Ação Educativo-Cultural.

Para o entendimento da continuidade deste estudo é importante lembrar que, na dissertação de mestrado, analisei os aspectos históricos do desenvolvimento da instituição museológica no mundo ocidental, enfocando transformações e mudanças de funções desde o seu surgimento até o pós-guerra, quando houve

uma enorme diversificação das tipologias dos museus. As décadas de 60 e 70, marcadas fortemente pelo teor político, também foram abordadas com interesse especial, por configurarem um "pano de fundo" para a criação do Museu Lasar Segall. Discuti a tendência, a partir da década de 80, de mercantilização e fascínio pelo desenvolvimento tecnológico dos museus do mundo industrializado, dando especial atenção, para a relação entre o ensino da arte e os museus, do século XIX para cá, principalmente no eixo Inglaterra-EUA.

Além do panorama acima abordado, explicitarei alguns aspectos determinantes na política de Educação Permanente e Educação Patrimonial, adotadas pelos museus brasileiros e latino-americanos, que tentavam suprir as deficiências do sistema precário das escolas de ensino formal com a prática educativa nos museus. Essa situação se alterou a partir da década de 80, quando começou a surgir a sistematização de metodologias que evidenciam as diferenças entre as práticas dos museus de História e os de Arte.

Aproximando-me mais do foco de estudo, apresentei, na referida dissertação de mestrado, o Museu Lasar Segall desde o seu surgimento até a sua incorporação à (extinta) Fundação Nacional pró-Memória, quando houve uma grande transformação em sua política cultural, especialmente no que tange à concepção da prática museológica.

Analisei a Divisão de Ação Educativo-Cultural - objeto principal de reflexão daquele trabalho - apontando para os conceitos, objetivos, procedimentos e justificativas que configuravam o seu perfil. Três estudos de caso foram relatados para exemplificar como a prática estaria refletindo a política educacional adotada por essa Divisão.

---

<sup>1</sup> Ver GRINSPUM, Denise. *Discussão para uma proposta de política educacional da Divisão de Ação Educativo Cultural do Museu Lasar Segall*. São Paulo, ECA/USP, 1991 (dissertação de Mestrado, não publicada).

Na conclusão da dissertação, todos os aspectos acima referidos foram ponderados e considerados como elementos para discussão e para uma proposta de uma política educacional para a Divisão de Ação Educativo-Cultural do Museu Lasar Segall naquela época.

Enquanto o enfoque da pesquisa de mestrado foi uma análise da política educacional, observada do ponto de vista interno da instituição, nesta pesquisa de doutorado busco ressaltar aspectos referentes à educação, mais especificamente, à questão da formação de público, com especial ênfase no papel da instituição escolar como veículo de aproximação entre grupos sociais e o Museu.

Baseada em minha experiência de 20 anos de trabalho em museus de arte, formulei a seguinte hipótese: a Escola tem um papel fundamental na formação de públicos ou não? Para verificar a veracidade da hipótese proposta, procurei investigar o hábito de frequência e convivência em museus de famílias dos estudantes que visitam o Museu Lasar Segall com a escola.

### **Acidente e desvio de percurso**

O projeto dessa tese, passada a etapa do exame de qualificação, foi bastante alterado. Com muita tristeza, recebi em 21 de abril de 1999, a notícia do falecimento de minha orientadora Mariazinha Fusari, a Profa. Dra. Maria Felisminda de Rezende e Fusari. Foi portanto enorme a minha dificuldade de levar este projeto adiante, enfrentando meses e meses de indecisão e paralisia. O compromisso de retomar a pesquisa, alentado por amigos, colegas de profissão e professores, transformou-se no desafio de redesenhar o projeto para essa nova situação.

"Se tenho de escolher uma rota de ascensão, procurarei as passagens acessíveis, calcularei as distâncias e comentarei o plano com outros peritos. O cume que, de longe, me chama, converteu-se em reitor dos meus atos porque eu lhe atribuí esse papel. É do seu altaneiro horizonte que dirijo meu comportamento, submetendo-me ao poder que, com o meu projeto, concedi a esse pico. O regime da minha vida mental alterou-se por completo. Agora entendo significados que tinham estado ocultos, as rochas respondem às minhas perguntas, uma fissura insignificante adquire um significado e a encosta da montanha exhibe uma magnífica loquacidade".

(José Antonio MARINA, 1995:168)

Mariazinha, ao nos orientar, dizia que nossos desejos, nossos saberes e nossa prática determinariam o formato de nossos projetos. Porém, nossa atenção deveria estar voltada simultaneamente para o cume e para as variáveis da rota, para a textura do solo, as pedras no caminho, o sol escaldante ou a força dos ventos e das chuvas. Sem nunca perder o desejo pela meta, deveríamos observar constantemente a necessidade de alterar percursos. E desse exercício de caminhar, pesquisar, vasculhar nasceria o prazer de transformar, enriquecer e ampliar o cenário de nossas ações.

Se desanimei pela falta da pessoa perita, resolvi transpor essa montanha graças à herança que Mariazinha deixou. Os caminhos foram diferentes daqueles que trilhamos juntas no princípio. E se decidi alcançar o cume foi não apenas para chegar mais perto dela, mas para vislumbrar novos horizontes para as minhas ações e poder compartilhá-las com meus pares.

Passadas as barreiras de ordem emocional, surgiram as do encontro de uma nova orientação. Tive a felicidade de achar na Profa. Dra. Maria Helena Pires Martins, da Escola de Comunicação e Artes da USP, a disponibilidade para me

orientar. Além de sua vasta experiência em orientações acadêmicas, que me ajudou a fundamentar teoricamente e desenvolver os procedimentos metodológicos da pesquisa, temos em comum o fato de sermos coordenadoras de setores educativos de museus de arte. Ela do Museu de Arte Contemporânea da USP e eu, do Museu Lasar Segall. Esta aproximação no campo profissional foi altamente incentivadora, pois muitas de nossas discussões são baseadas em experiências, problemas e desafios comuns.

O retorno de fato ao meu projeto acadêmico ocorreu em novembro de 1999, muito próximo do término do ano letivo, época em que os agendamentos de visitas já se tornam escassos, o que me obrigou a mudar a rota de percurso em relação ao método e aos procedimentos da pesquisa anterior.

Inicialmente, eu iria realizar uma caracterização de seis escolas de ensino básico que agendam visitas sistematicamente ao Museu Lasar Segall. Dessas seis, três seriam de educação fundamental e três de educação média, sendo duas de cada rede de ensino: estadual, municipal e particular. Após a realização das visitas, que seriam registradas de diversas maneiras (anotações, vídeo, fotos, gravações), haveria entrevistas semi-estruturadas com professores, estudantes e seus pais. O aprofundamento dessas entrevistas e registros, por meio de observação e análise de uma das escolas, ocorreria no segundo momento do estudo.

Nessa nova fase, o período da pesquisa, por ser bem mais curto, ocorreu em uma única etapa e o universo do campo de estudo restringiu-se a três escolas de ensino fundamental, sendo uma estadual, uma municipal e uma particular. Como o ano letivo tinha se encerrado, reiniciei o processo de seleção das escolas e a pesquisa propriamente a partir de fevereiro de 2000.

Esta tese de doutorado está dividida em quatro partes. No Capítulo I, discuto o papel social da instituição museológica, a natureza da experiência dos visitantes

de museus, e apresento uma discussão sobre os princípios educacionais adotados em museus, propondo a formulação do conceito de Educação para o Patrimônio.

No Capítulo II, discuto a relação entre o Museu e públicos, a importância da mediação nas exposições, em especial nas exposições de arte, e a necessidade de diálogo entre os professores das escolas e os educadores de museus. Além disso, apresento o *Programa de Educação para o Patrimônio* desenvolvido no Museu Lasar Segall.

O Capítulo III abarca o corpus da pesquisa, onde descrevo, analiso e interpreto os dados coletados a partir de questionários respondidos pelos sujeitos pesquisados.

Na última parte, apresento as considerações finais e conclusão com indicativos para a implantação, reformulação ou continuidade de algumas práticas educacionais em museus, sugerindo tópicos e questões para a reflexão da proposta político-educacional da Área de Ação Educativa do Museu Lasar Segall.

# **C A P I T U L O I**

## **Reflexões sobre Educação para o Patrimônio**



## 1. Papel social dos museus – excelência e igualdade

Desde que o museu se tornou público, no séc. XVIII, sua função social tem sido motivo para justificar sua existência. O aprofundamento de reflexões sobre o pensamento museológico evidenciou-se de maneira mais visível, como fenômeno mundial, a partir da publicação de documentos produzidos entre 1958 e 1992. Quatro deles são fundamentais, pois “*são sínteses das expectativas e dos desafios enfrentados pelos profissionais de museus em seu cotidiano e convergem para uma grande preocupação comum: qual o papel social dos museus?*” (ARAUJO & BRUNO,1995:5). São eles:

“as conclusões **do Seminário Regional da UNESCO** sobre a função educativa dos Museus (Rio de Janeiro, 1958), que propunha uma reflexão sobre a função educativa do museus na sociedade em cada uma das regiões do mundo; **a Declaração da Mesa-Redonda de Santiago do Chile** de 1972, que introduziu o conceito de museu integral, abrindo novas trilhas para as práticas museais; **a Declaração de Quebec**, de 1984, que sistematizou os princípios básicos da Nova Museologia e **a Declaração de Caracas** de 1992, que poderia ser interpretada como uma avaliação crítica de todo esse percurso ao reafirmar o museu enquanto canal de comunicação” (Op.Cit.,1995:6)

O Seminário “*A Museologia Brasileira e o ICOM Convergências ou Desencontros?*”<sup>2</sup>, teve como objetivo divulgar e discutir o impactos desses quatro documentos na museologia brasileira. Maurício Segall, enquanto participante de uma das Mesas do Seminário, “A Museologia Brasileira - da crítica à proposta”, afirma que a instituição museológica faz parte de um campo social conflituoso e que os quatro documentos tentaram repudiar a pretensa

---

<sup>2</sup> O Seminário foi organizado pelo Comitê Brasileiro do ICOM, sob a coordenação de Marcelo Mattos Araújo e M. Cristina Oliveira Bruno. Ocorreu em novembro de 1995 no Anfiteatro do SESI, São Paulo.

neutralidade dos museus e dos objetos, mas a que prática museológica brasileira ainda não.

Mauricio Segall crê que não existe qualquer pensamento e atuação humana que seja neutra e objetiva. Tudo está a serviço de ideologias. No campo museológico,

“a seleção, exibição, explicação das obras de arte, os objetos da ciência, os documentos da história, variam com a posição ideológica de quem os seleciona e os interpreta. A memória é um filtro de diversas camadas, pois não existe memória absoluta, parada no tempo e, certamente, o objeto não é memória em si mesmo. Assim, memória também é um processo em constante andamento. A primeira camada do filtro possui a nociva disposição psicológica de reagir em função das necessidades e, porque não, dos interesses em jogo. A memória é assim também casuística e sua função ideológica dominante é a de forjar identidade e assim procurar criar coesões sociais artificiais acima das reais contradições e das lutas de interesses das classes sociais”. (SEGALL, 2000:5)

Em todos os seus textos, em suas palestras e ao longo dos 30 anos de atuação como diretor do Museu Lasar Segall, Mauricio entende a instituição museológica como um grande instrumento político.

“Os museus atuam, mesmo quando subliminarmente, na política ‘lato senso’, ou seja, na esfera da conscientização das pessoas, sobretudo através da manipulação da relação memória e identidade, o que significa, no árduo caminho para se chegar ao livre arbítrio na escolha das alternativas e, no limite, na conquista da cidadania, o que constitui a essência política.” (Op.Cit., 2000:9).

No maior relatório sobre o papel educacional dos museus já publicado pela Associação Americana de Museus “*Excelência e Igualdade: Educação e Dimensão Pública dos Museus*”, profissionais de várias instituições museológicas produziram um documento que reflete a realidade dos museus americanos. No entanto, muitas de suas considerações podem ser generalizadas para os museus do mundo na contemporaneidade. O relatório aponta para uma nova definição de museus como instituições de serviço público e educação, um termo que inclui exploração, estudo, observação, pensamento crítico, contemplação e diálogo.

“Os museus proporcionam o seu mais frutífero serviço público justamente ao oferecer uma experiência educacional no seu mais amplo sentido: promovendo a habilidade de viver produtivamente numa sociedade pluralista e de contribuir com as resoluções dos desafios com os quais nos deparamos como cidadãos globais. A responsabilidade pública educacional dos museus apresenta duas facetas: excelência e igualdade. Em todos os aspectos de suas operações e programas, os museus precisam combinar uma tradição de rigor intelectual com a inclusão de um espectro mais amplo da nossa sociedade diversa. Mantendo um compromisso de excelência com o serviço público, os museus podem assegurar que decisões sobre coleções, exposições, programas e outras atividades são baseadas tanto em rigorosos critérios de financiamento, como no respeito aos diversos pontos de vista em que os museus se baseiam e estimulam. Ao manter um compromisso com a igualdade no serviço público, os museus podem ser parte integral da experiência humana, ajudando a criar um senso de comunidade inclusiva, idéia muitas vezes esquecida em nossa sociedade”. (AAM, 1992:6)

O conceito de “Excelência e Igualdade” é baseado em uma ampla noção de serviço público e de educação como um abrangente empenho dos museus, que envolve valores e atitudes de todos que trabalham no e para o museu - conselheiros, funcionários e voluntários. As exposições, os programas públicos

e escolares, as publicações, os esforços de relações públicas, a pesquisa, as decisões sobre o espaço físico do museu e as políticas de preservação e aquisição para o acervo são, entre muitos outros, os elementos que dão forma às mensagens veiculadas ao público.

Para podermos exercer essa busca por excelência e igualdade, necessitamos entender como se dá a experiência dos sujeitos que vão ao museu para poder criarmos ações que tornem o museu mais inclusivo.

A experiência no museu é algo intensamente discutido e analisado por muitos pesquisadores no mundo. Tomei como um modelo de experiência a proposta de John FALK e Lynn DIERKING, publicada no livro "*The museum experience*". Eles consideram as diferenças entre os tipos de instituições e visitantes que manifestam distintos padrões de comportamento. Estes padrões dependem de variáveis, tais como frequência, expectativas, conhecimento e experiência prévias. Tudo o que compõe esse quadro de referências foi chamado de "Modelo de Experiência Interativa".

## **2. Visita a museu: um modelo de experiência interativa**

Dada a multiplicidade de visitantes e os tipos de museus, os autores tentaram entender os motivos pelos quais as pessoas vão a museus, o que elas fazem lá, o que irão se lembrar depois. A abordagem foi feita sob a perspectiva do visitante e a "a visita ao museu" foi definida como uma interação que envolve três contextos: o pessoal, social e o físico.

### **2.1. O contexto pessoal**

O contexto pessoal de cada visitante é único. Incorpora graus variados de experiências e conhecimentos sobre os conteúdos e os tipos de museu. Inclui também interesses do visitante, motivações e preocupações. Estas características ajudam a determinar a natureza daquilo que um indivíduo aprecia, como gosta de passar seu tempo e que experiências procura para sua auto-satisfação. Isso significa que cada pessoa chega ao museu com uma “agenda pessoal”, isto é, uma série de expectativas e resultados antecipados para a visita. Diferenças no contexto pessoal, ajudariam a prever muitas das diferenças na aprendizagem e no comportamento entre, por exemplo, os que visitam um museu pela primeira vez e os que são freqüentadores habituais; ou entre novatos e *experts* em um dado assunto.

Discussões com crianças, feitas em pesquisa realizada por Falk e Balling, em 1992, sobre visitas ao Zoológico Nacional de Washington, revelaram que elas nunca vão para um estudo do meio sem ter noções do que deverá ocorrer. A maioria delas podia expressar o que esperavam da visita. Suas expectativas incluíam a viagem de ônibus, o dia fora da escola, um almoço diferente e algum tipo “aula” ensinada por um perito.

Para visitar um museu, as crianças manifestam desejos de ver exposições que determinam como favoritas, tanto pelas suas experiências passadas como pelo o que ouviram falar pelos seus parentes e amigos. Elas gostam de comprar alguma lembrança do museu e sempre levam algum dinheiro para isso.

As crianças começam seus passeios com duas expectativas: uma centrada nelas mesmas – ver exposições favoritas, comprar alguma lembrança, se divertir no ônibus e ter um dia fora da rotina escolar. A outra, é similar àquela que a escola e o museu desejam – ter contato com educadores de museus que ensinam sobre coisas específicas e únicas. Falk e Balling acreditam, portanto, que a interação entre as experiências “ideal” e “real” das crianças deve afetar o resultado do passeio.

Mais de 900 crianças foram ao zoológico. Antes da visita, participaram de sessões preparatórias. Três tipos de orientações foram feitas. Todas incluíam apresentações de slides, um jogo para ser feito individualmente por cada criança e um pôster para ser pendurado na sala de aula. Os dois primeiros tipos de orientação, foram feitos para influenciar aquilo que se chamou de “expectativa da escola para as crianças” e o terceiro, para acomodar a “expectativa centrada na criança”.

A primeira orientação era do tipo cognitiva, a típica orientação que se oferecem antes das visitas aos museus. Os pesquisadores descreveram os conceitos que iriam ser discutidos no zoológico e falaram sobre o que os alunos iriam aprender. Apresentaram slides com animais que iriam ser estudados, discutindo sobre a adaptação dos mamíferos no ambiente aquático, distribuíram uma ficha de atividades enfatizando os conceitos chave, como a aerodinâmica e adaptações para respiração e um pôster sobre os mamíferos aquáticos foi pendurado na sala de aula.

O segundo tipo de orientação foi baseado no “desenvolvimento de habilidades”. Os pesquisadores explicaram aos estudantes que uma visita ao zoológico requer uma observação atenta e lhes ofereceu algumas estratégias para melhorar suas habilidades para ver os animais. Isto é essencialmente a orientação de um especialista em zoologia, que diz às crianças como devem elas se comportar no zoológico. Os slides, a ficha de atividades e o pôster enfatizavam as estratégias para melhorar a observação.

O terceiro tipo era baseado na “expectativa da criança”, pretendendo deixá-la à vontade sobre o passeio, informando-a sobre os aspectos práticos, tais como o caminho, onde iriam estacionar e que atividades iriam fazer enquanto estivessem lá – o que iriam ver, comprar, comer. A apresentação de slides era

de crianças caminhando pelo zoológico. A folha didática e o pôster incluíam um mapa e os seus animais preferidos.

As crianças foram divididas em 5 grupos. Aos três grupos descritos acima foram dados um pré-teste um mês antes da visita, um pós-teste após uma semana e um segundo teste após três meses. Os testes mediram a aprendizagem conceitual, conhecimento sobre o ambiente, habilidades de observação e atitudes. Os três grupos foram observados durante suas visitas. Além destes três grupos, dois grupos de controle também receberam pré e pós testes: um grupo que foi à visita sem orientação prévia e outro, que nem foi à visita, nem passou pela preparação. Este último não apresentou aprendizagem significativa alguma. Entretanto, todos os grupos que participaram da visita, incluindo o que não teve preparação prévia, tiveram aprendizagem significativa em três âmbitos: conceitual, habilidades de observação e conhecimento sobre o ambiente. Além disso, o segundo teste demonstrou que a aprendizagem persistiu por mais de três meses. Sem contar que, baseados em questões de natureza atitudinais, todos os grupos mostraram mudanças positivas em relação aos animais em geral e aos zoológicos em particular.

O grupo 3, que recebeu orientação “centrada na expectativa da criança”, demonstrou ter avaliação cognitiva melhor do que a do grupo 1, que passou por esse tipo de orientação prévia. O grupo 3 também apresentou habilidades para observação melhores do que as do grupo 2, que recebeu orientação específica para isso.

A explicação que os pesquisadores encontraram para esse resultado é que qualquer criança começa a visita com sua “expectativa pessoal” . E, se não receberem o tipo de informação “centrada na criança”, irão passar pelas etapas da visita, mas provavelmente vão se perguntar o tempo todo: “eu vou ter a chance de ver um panda?” Ou “o que será que eles vendem na lojinha?” Ou “será que terei a chance de comprar algo com o dinheiro que eu trouxe?”

As observações sobre o comportamento destas crianças reforçaram os resultados da pesquisa, uma vez que o grupo que recebeu a orientação “centrada na expectativa da criança”, pareceu estar mais relaxado e atento às explicações do monitor do que os outros.

Embora este estudo tenha sido feito com crianças de 9 e 10 anos de idade, num contexto de visita de escola, estes achados, segundo os autores, podem ser generalizados para quaisquer visitantes de museus.

Os visitantes ocasionais, ou os que estão indo pela primeira vez, têm expectativas muito semelhantes. Em geral, estão baseadas nas lembranças das visitas que fizeram no passado com a escola ou com a família.

Geralmente, os adultos que vão aos museus com freqüência, costumam ir sem crianças e sem grupos organizados. Eles podem ir 4 ou 40 vezes ao ano. Suas expectativas são afinadas por suas experiências e conhecimento pessoais. Pelo fato de serem muito bem informados, o que esperam encontrar é muito próximo daquilo que o museu tem a oferecer. As formas tradicionais de divulgação, tais como anúncios ou mala direta são suficientes para manter esse tipo de público informado e suas expectativas realistas.

## **2.2. O contexto social**

As visitas a museus ocorrem em um contexto social. A maioria das pessoas visitam museus em grupo e aqueles que os visitam sozinhos, invariavelmente entram em contato com outros visitantes ou com funcionários. Os grupos organizados, visitas de escola ou de famílias ocorrem sempre em contextos sociais.



A maioria das pesquisas sobre contexto social em museus tem focalizado as famílias. Os adultos que estão em família, passam boa parte do tempo preocupados com suas crianças. Certos adultos, no entanto, têm expectativas sociais parecidas com as dos pais, com a diferença que, ao invés do objeto de sua preocupação ser o filho, são outros adultos. Alguns, usam o museu para encontrar parentes, outros para um encontro amoroso, outros para conhecer gente. Este tipo de adulto tem uma expectativa essencialmente social para a visita. Embora a dinâmica será diferente entre dois adultos e um adulto e uma criança, os resultados podem ser semelhantes. Por exemplo, se um membro do grupo está insatisfeito ou cansado, a visita será encurtada, porque as necessidades, conforto e alegria do grupo é fundamental para o sucesso da visita.

Resultados de uma pesquisa de Falk e Balling sobre recordações, na qual entrevistaram pessoas e pediram que discutissem as memórias de suas primeiras experiências em museus, sugerem que o contexto social das visitas com as escolas foi o fator mais importante. A maioria das pessoas lembram-se de detalhes tais como ao lado de quem se sentaram no ônibus, se seus pais o acompanhavam e como era o monitor.

### **2.3. O contexto físico**

Os visitantes são fortemente influenciados pelos aspectos físicos dos museus, incluindo a arquitetura, o ambiente, o cheiro, os sons e o "astral" do lugar.

Em geral o público tem dificuldades em relação à disposição espacial. Quando uma pessoa está entrando em um espaço pela primeira vez, carregado de novidades sensoriais, ela experimenta aquele ambiente utilizando todos os sentidos. A pesquisa sobre lembranças de longo prazo demonstram que a experiência sensorial é mais marcante do que a cognitiva, especialmente para os visitantes que frequentam pouco os museus. Portanto é fundamental que, ao planejar uma exposição, tente-se compreender como o visitante irá viver essa experiência. Sentir-se desorientado, não encontrar lugares para sentar ou relaxar, ou não saber ao certo a localização do banheiro mais próximo pode contribuir para uma experiência infeliz. Um museu que atende às necessidades do visitante será capaz de atingir o seu intelecto.

O comportamento do visitante pode variar muito de acordo com sua orientação dentro do museu ou em uma exposição. A localização de uma exposição em relação a outras no museu também afeta seu comportamento. É impossível, como tentou-se no passado, considerar só um componente da exposição isoladamente do todo. Não se pode prever como um determinado elemento isolado ou uma exposição em particular funcionará separadamente sem considerar-se toda a experiência museológica.

Outros elementos que compõem o contexto físico - legendas, textos de parede, etiquetas, vitrinas, audios, gráficos e computadores interativos - auxiliam o visitante mais despreparado a focalizar a atenção em atributos relevantes da exposição. A habilidade de saber "o quê procurar" no museu propicia ao visitante a possibilidade de relacionar o que ele vê à sua própria experiência. Conhecer o museu propicia ao visitante um nível maior de controle sobre a experiência museológica, o que faz com que a visita seja mais satisfatória.

### 3. Educação Patrimonial, Propostas de Ensino de Arte ou Educação para o Patrimônio?

*“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele”.*

*Hannah*

*Arendt*

A situação dos museus brasileiros, que tentavam suprir as deficiências do sistema precário das escolas de ensino formal, alterou-se a partir da década de 1980, quando começou a surgir a sistematização de metodologias que evidenciavam as especificidades entre as práticas dos museus de História e os de Arte.

Os museus de História começaram a utilizar os princípios da Educação Patrimonial, termo incorporado no Brasil a partir de textos de Maria de Lourdes Parreira Horta, como uma transposição do conceito inglês *Heritage Education*.

No “Guia Básico de Educação Patrimonial” o termo foi assim definido:

“Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho de Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto desses bens, e propiciando a geração e a

produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (HORTA & GRUMBERG & MONTEIRO, 1999: 6)

Ao mesmo tempo em que o termo Educação Patrimonial, tal como descrito acima, refere-se à questões conceituais, costuma-se associá-lo a um princípio metodológico baseado nas seguintes etapas: observação, registro, exploração e apropriação. Essas etapas não são compartimentadas e muitas vezes se confundem umas com as outras. O objetivo final é explorar e utilizar todo o potencial que os bens culturais preservados oferecem como recursos educacionais, desenvolvendo as habilidades de observação, análise, atribuição de sentidos, contextualização e valorização do patrimônio.

*“ Patrimônio cultural é o conjunto de bens móveis e imóveis existentes no país cuja conservação seja de interesse público quer por sua vinculação a fatos memoráveis, quer pelo seu excepcional valor arqueológico ou etnográfico, bibliográfico ou artístico’.* Esta é a definição dada a patrimônio pelo decreto-lei nº 25 promulgado durante o Estado Novo no Brasil. A carta do México em Defesa do Patrimônio Cultural apresenta o patrimônio cultural de um país como *‘o conjunto dos produtos artísticos, artesanais e técnicos, das expressões literárias, lingüísticas e musicais, dos usos e costumes de todos os povos e grupos étnicos, do passado e do presente’.* (COELHO, 1997: 286-287)

### **3.1. Ensino de arte e nas escolas e seus efeitos sobre os museus**

*“A revelação da inexauribilidade dos aspectos das coisas é um dos grandes privilégios e um dos mais profundos encantos da arte”*

*Ernst*

*Cassirer*

Muito do que ocorre nas práticas educativas aplicadas na escola, afetam o ensino de arte nos museus. O que se ensina em sala de aula vincula-se a uma pedagogia, ou seja, uma teoria de educação. As práticas e teorias educativas estão impregnadas de concepções ideológicas, que influenciam a pedagogia. As professoras Maria F. de Rezende FUSARI e Maria Heloísa de Toledo FERRAZ, em seu livro *“Arte na Educação Escolar”* (1992) apresentam um breve histórico das tendências teóricas da educação escolar no ensino de arte, que serão descritas a seguir. São elas: a tendência *“Idealista-Liberal”* e a *Tendência “Realista-Progressista”*. A primeira, é considerada pouco crítica em relação às suas interferências sociais. Fazem parte desse grupo as seguintes pedagogias: *tradicional, pedagogia nova e tecnicista*. A segunda, pretende ser conscientizadora do povo e aponta para um redimensionamento histórico do trabalho escolar público e democrático.

A *Pedagogia Tradicional* tem suas raízes no século XIX e percorre todo o XX, manifestando-se até os nossos dias. A base idealista desta pedagogia induz a acreditar-se que os indivíduos são “libertados” pelos conhecimentos adquiridos na escola e podem, por isso, organizar com sucesso uma sociedade mais democrática. Nas aulas de arte das escolas brasileiras, a tendência tradicional está presente desde o século XIX, quando predominava uma teoria estética mimética, isto é, mais ligada às cópias do “natural” e com a apresentação de “modelos” para os alunos imitarem.

No Brasil do século XIX, o desenho ocupa espaço equivalente ao do mundo industrializado. A exemplo do que ocorria na Inglaterra, França e EUA, o ensino

do desenho adquire um sentimento utilitário, direcionado para o preparo técnico de indivíduos para o trabalho, tanto de fábricas quanto de serviços artesanais.

Nas primeiras décadas do Século XX, o desenho ainda era visto com finalidades utilitárias e os professores exigiam e avaliavam esse conhecimento dos alunos empregando métodos que tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência (memória e novas composições, o gosto e o senso moral). Entre os anos 30 e 70, os conteúdos dos programas eram centrados nas representações convencionais de imagens; abrangendo noções de proporção, composição, teoria da luz e sombra, texturas e perspectiva.

Na *Pedagogia Tradicional* é dada mais ênfase a um fazer técnico e científico, de conteúdo reprodutivista, com preocupação fundamental no produto do trabalho escolar, supondo que assim educados os alunos vão saber depois aplicar esse conhecimento ou trabalhar na sociedade.

A *Pedagogia Nova*, também conhecida por movimento do *Escolanovismo* ou da *Escola Nova*, tem suas origens no final do século XIX na Europa e Estados Unidos, sendo que no Brasil seus reflexos começam a chegar por volta de 1930.

O *Escolanovismo* contrapõe-se à educação tradicional, avançando um novo passo em direção ao ideal de assumir a organização de uma sociedade mais democrática. Propõe experiências cognitivas que devem ocorrer de maneira progressiva, ativa, levando em consideração os interesses, motivações, iniciativas e as necessidades individuais dos alunos. Consideram menos significativa a estruturação racional e lógica dos conhecimentos, como ocorre no ensino tradicional.

Os seguidores do filósofo americano John Dewey (1859-1952) procuram aprofundar suas idéias, partindo de problemas ou assuntos de interesse dos alunos, para assim desenvolver as experiências cognitivas, num “aprender

fazendo”. Além de John Dewey (a partir de 1900), Viktor Lowenfeld (1939), nos EUA, e Herbert Read (1943) na Inglaterra, também colaboraram para influenciar a tendência escolanovista no Brasil. Herbert Read, com publicação “*A Educação pela arte*”, em 1943 e Lowenfeld, com a publicação de “*O Desenvolvimento da capacidade criadora*”, em 1947, foram os responsáveis pelo o que Dewey chamou de “*Livre expressão*”. No Brasil, Augusto Rodrigues iniciou a divulgação do movimento Educação pela arte, fundando no Rio de Janeiro, em 1948, a *Escolinha de Arte do Brasil*.

Quanto às teorias e práticas estéticas, os professores de tendência pedagógica mais escolanovista apresentam uma ruptura com as “cópias” de modelos e de ambientes circundantes, valorizando, em contrapartida, os estados psicológicos das pessoas. Assim, a concepção estética predominante passa a ser proveniente de: a) estruturação de experiências individuais de percepção, de integração, de um entendimento sensível do meio ambiente (estética de orientação pragmática com base na Psicologia Cognitiva); b) expressão, revelação de emoções, de *insights*, de desejos, de motivações experimentadas interiormente pelos indivíduos (estética de orientação expressiva, apoiada na Psicanálise).

Na *Pedagogia Nova*, a aula de Arte traduz-se mais por um proporcionar condições metodológicas para que o aluno possa “expressar-se” subjetiva e individualmente. *Conhecer* significa *conhecer-se a si mesmo*; o “processo é fundamental, o produto não interessa”. Visto como ser criativo, o aluno recebe todas as estimulações possíveis para expressar-se artisticamente. Esse “aprender fazendo” o capacitaria a atuar cooperativamente na sociedade.

A *Pedagogia Tecnicista* surge no momento em que a educação é considerada insuficiente no preparo de profissionais para atender ao mundo tecnológico em

expansão. Essa tendência pedagógica desenvolveu-se desde a segunda metade do século XX, principalmente nos EUA, enquanto nas escolas brasileiras é introduzida entre 1960 e 1970.

**Na escola de tendência tecnicista, os elementos curriculares essenciais - objetivos, conteúdos, estratégias, técnicas, avaliação - apresentam-se interligados. No entanto, o que está em destaque é a própria organização racional, mecânica, desses elementos curriculares que estão explicitados em documentos, tais como os planos de curso e de aulas. Tudo isso visando estabelecer mudanças nos comportamentos dos alunos que, ao “saírem” do curso, devem corresponder aos objetivos preestabelecidos pelo professor, em sintonia com os interesses da sociedade industrial.**

A tendência *Realista-Progressista* é discutida desde os anos 60, com o intuito de mobilizar novas propostas pedagógicas que apontam para uma educação conscientizadora do povo e para um redimensionamento histórico do trabalho escolar público, democrático e de toda a população. Surgem, então, novas teorias para explicar a superação do pensamento liberal na busca de um projeto pedagógico progressista. De acordo com o processo histórico seguem-se as pedagogias: “libertadora”, “libertária” e “histórico-crítica” ou crítico-social dos conteúdos” (ou ainda “sociopolítica”).



Inicialmente, alguns desses educadores mais descrentes do trabalho escolar sugerem uma educação do povo, de caráter “não-formal”, não-diretivo, não-autoritário, visando libertar as pessoas da opressão, da ignorância e da dominação. São as propostas educacionais apresentadas pelas pedagogias libertadora (representada por Paulo Freire) e libertária (representada por Michel Lohrot, Célest in Freinet, Maurício Tragtenherg, Miguel González Arroyo, dentre outros).

A Pedagogia Libertadora proposta por Paulo Freire objetiva a transformação da prática social das classes populares. Seu principal intento é conduzir o povo para uma consciência mais clara dos fatos vividos e, para que isso ocorra, trabalham com a alfabetização de adultos. Na metodologia de Paulo Freire, alunos e professores dialogam em condições de igualdade, desafiados por situações-problemas que devem compreender e solucionar.

A Pedagogia Libertária, por sua vez, resume-se na importância dada a experiências de autogestão, não-diretividade e autonomia vivenciadas por grupos de alunos e seus professores. Acreditam na independência teórica e metodológica, livres de amarras sociais.

Surge, no início dos anos 80, a Pedagogia Sociopolítica (histórico-crítica, ou crítico-social dos conteúdos) que enfatiza o papel específico da escola nas mudanças sociais, que se pretende nem tão otimista como a dos “idealistas-liberais”, nem tão pessimista como a dos “críticos-reprodutivistas”.

Essa nova proposta da educação escolar não toma para si a responsabilidade da conscientização política. A escola não é o único segmento da sociedade responsável pelo processo de ampliação da conscientização política de cidadão e sim um dos segmentos que contribuem para isso. A conscientização política ocorre na prática social ampla e concreta do cidadão. A educação escolar deve assumir o ensino do conhecimento acumulado e em produção pela humanidade,

isto é, deve assumir a responsabilidade de dar ao educando o instrumental necessário para que ele exerça uma *cidadania consciente, crítica e participante*. Isto implica em que o trabalho pedagógico propicie uma crítica ao social, no sentido de transformá-lo.

### 3.2. Ensino da arte: diálogo entre escolas e museus

Conforme discutido em minha dissertação de mestrado, até meados dos anos 80, os principais museus de arte de São Paulo não haviam sistematizado sua prática educativa, de maneira a integrar “o fazer, o fruir e o refletir”, pois o mito da expressividade espontânea, disseminado tão fortemente nos anos 60, 70 e início dos 80 pela *Livre Expressão*, os impedia de realizar tal articulação.

No final da década de 80, aprofundou-se a discussão sobre arte não apenas como expressão, mas como cognição. Ana Mae Barbosa, enquanto diretora do Museu de Arte Contemporânea (MAC) da Universidade de São Paulo propunha a sistematização de uma abordagem do ensino da arte, conhecida no Brasil como Proposta Triangular de Ensino de Arte<sup>3</sup>. Essa proposta buscava a articulação do ensino simultâneo de História da Arte, Leitura de Obra e Fazer Artístico.

A Proposta Triangular baseia-se em três abordagens epistemológicas: as *Escuelas al aire Libre* do México, o *Critical Studies*, da Inglaterra e *Discipline Based Art Education (DBAE)*, dos EUA.

---

<sup>3</sup> Inicialmente a denominação para essa proposta era **Metodologia Triangular**, mas foi alterada pela própria profa. Ana Mae Barbosa .

A experiência mexicana incluía padrões visuais da arte e artesanias indígenas, conferindo-lhe *status* de *design*. Buscava constituir “uma gramática visual mexicana, o aprimoramento da produção artística do país, o estímulo à apreciação da arte local e o incentivo à expressão individual” (BARBOSA, 1998:34).

O movimento *Critical Studies*, surgido na década de 70, enfatizou “a ideia de trabalhar a apreciação, como a possibilidade de ler, analisar e até reconhecer uma obra como um bom exemplo de um estilo ou técnica”. Preocupava-se em não dissociar os estudos de arte contemporânea, da arte do passado, do trabalho de sociólogos, filósofos e psicólogos (BARBOSA, 1994:39-40)

*Fundação Paul Getty* investiu em pesquisas de epistemologia para o ensino da arte, desenvolvidas por alguns arte-educadores americanos, tais como Elliot Eisner, Ralph Smith e Brent Wilson. Para a elaboração de uma epistemologia, “Eisner baseou-se nas quatro atividades mais importantes que as pessoas fazem com arte são: vê-la, entender seu lugar na cultura através do tempo, fazer julgamento acerca de sua qualidade e produzi-la” (BARBOSA, 1997:82). A partir dessas quatro operações, propõe o DBAE (*Discipline Based Art Education*), ou seja, que o ensino e aprendizagem de arte seja baseado nas disciplinas de Produção, Crítica, História e Estética da Arte (Op. Cit., 1997: 83).

A Proposta Triangular começou a ser difundida a partir do III Simpósio Internacional de Ensino da Arte e sua História, organizado pela Professora Ana Mae Barbosa, em agosto de 1989, no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. O Simpósio teve como objetivo tornar claros os diversos conteúdos da arte na escola, esclarecendo a importância da história da arte, da crítica, da estética e do fazer artístico como inter-relação da forma e do conteúdo. (BARBOSA, 1991: 23). Também a publicação dos livros “*A imagem no ensino da arte*”, da própria autora, em 1991 e “*O vídeo e a Proposta*

*Triangular no ensino da arte*”, em 1992, foram grandes responsáveis pela disseminação desta Proposta.

O livro *“A Imagem no ensino da arte”*, além de discutir a situação das políticas da educacionais no Brasil no fim dos anos 80, apresenta a importância da imagem no ensino da arte e as diversas metodologias para a prática da apreciação estética, conjugadas com atividades de produção e contextualização. O livro *O vídeo e a Proposta Triangular no ensino da arte* é o resultado da pesquisa participante *“A imagem Móvel (Vídeo) na Aprendizagem das Artes Plásticas em Escolas de 1º e 2º Graus”*, desenvolvida em 1989, envolvendo 17 escolas da Grande Porto Alegre (RS), entre municipais, estaduais e particulares, em um universo de 538 alunos, sob a coordenação de Analice Dutra PILLAR e Denyse VIEIRA, então professoras da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). *“A metodologia triangular com o vídeo mostrou-se uma eficiente proposta de ensino de arte, quando comparada com outra metodologia tradicional de ensino. Os alunos que participaram da pesquisa evoluíram nas três áreas envolvidas na aprendizagem da arte: o fazer, a leitura e a história da arte”*. (PILLAR & VIEIRA, 1999: 94)

Essa pesquisa deu início ao Projeto Arte na Escola, que se iniciou por meio de um convênio entre a UFRGS, a Secretaria de Municipal de Educação de Porto Alegre e a Fundação Iochpe.

Em 1994, o Projeto Arte na Escola<sup>4</sup> (PAE) configurou-se em forma de rede nacional, implantando polos em diversas universidades do País e também no Museu Lasar Segall. Inicialmente, o PAE assumiu a Proposta Triangular como seu principal referencial teórico, organizando cursos de capacitação, grupos de

---

<sup>4</sup> Em 1994, o **Projeto Arte na Escola** foi constituído por meio de assinatura de convênios entre a UFRGS, a Fundação Iochpe, a Universidade de Caxias do Sul, Universidade Federal de Pelotas, a Universidade Federal do Paraná, Universidade Estadual de Santa Catarina, Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal do Pará e o Museu Lasar Segall.

estudo e publicações relativas ao ensino e aprendizagem de artes visuais. Com o tempo, outras abordagens de ensino de arte foram sendo adotadas por professores em diferentes pontos do País. A difusão da Proposta Triangular retoma a concepção, já apontada, nos anos 30, pelo filósofo alemão por Ernst Cassirer, de que arte é forma de conhecimento.

Essa idéia tinha sido discutida por Cassirer em *“Filosofia das formas simbólicas”*, cuja versão resumida e atualizada foi publicada na língua inglesa em 1944, sob o título *“An essay on man”* (um ensaio sobre o homem). A primeira edição desse livro foi publicada em português, em 1972, sob o título *“Antropologia Filosófica”* (1977).

Cassirer critica tanto o conceito de arte como reprodução da realidade, baseado no princípio aristotélico de *mimesis* (*Escola Tradicional*), quanto o conceito de arte como expressão de vida interior, de nossas afeições e emoções (*Livre Expressão*). Defende a idéia de que arte é representação simbólica do mundo humano e uma forma especial de conhecimento: conhecimento intuitivo e analógico da forma organizadora da experiência vital do artista, traduzido em uma obra concreta, individual e sensível.

**Na década de 90, essa situação irá se aprofundar drasticamente tanto pela implantação dos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCNs), como com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9304/96), que torna o ensino desta disciplina obrigatória: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de**

## ***forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”***

A concepção construtivista de ensino e aprendizagem orienta a elaboração dos PCNs. Segundo Iavelberg (1999:50), as principais bases teóricas para a elaboração dos Parâmetros são a Epistemologia Genética de Piaget, as proposições da Escola Sócio-Histórica de Vygotsky e a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel.

“A cultura passou a ser um fator determinante nas escolas nos anos 90, assim como a observação dos métodos de aprendizagem dos alunos e suas estratégias individuais nos diferentes contextos sócio-educativos. Além do que, nos meados da década, passou-se a considerar a variação de formas de assimilação de conhecimento, segundo os diferentes tipos de conteúdo (fatos, conceitos, princípios, procedimentos, valores e atitudes) em jogo nas situações de aprendizagem”. (IAVELBERG, 1999: 45-46)

### **3.2. Educação para o Patrimônio**

As novas concepções de ensino de arte discutidas e implantadas nas instituições escolares a partir dos anos 80, beneficiaram os educadores de museus de arte, que passaram a conhecer diversas metodologias de leitura de obra e as teorias sobre o desenvolvimento da compreensão estética (HOUSEN, 1983; OTT, 1988; PARSONS, 1992; ROSSI, 1997). Enquanto essas metodologias buscam propiciar a leitura do objeto artístico, visando desenvolver a capacidade de observar, analisar, interpretar, contextualizar e re-significar o objeto a partir da interação com as percepções do sujeito, a metodologia da **Educação Patrimonial** visa “*explorar e utilizar todo o potencial que os bens culturais preservados oferecem como recursos educacionais, desenvolvendo as*

*habilidades de observação, análise, atribuição de sentidos, contextualização e valorização do patrimônio”.*

As teorias de compreensão estética, quando praticadas em museus em relação ao objeto artístico - como bem cultural preservado - também buscam desenvolver as habilidades de observação, análise, atribuição de sentidos, contextualização e valorização do patrimônio. Os métodos são diferentes daqueles utilizadas para os Museus de História e Ciências.

Para contemplar as práticas educacionais de museus de quaisquer natureza, poderíamos pensar no conceito de “**Educação para o Patrimônio**”, que pode ser entendido como formas de mediação que propiciam aos diversos públicos a possibilidade de interpretar objetos de coleções dos museus, do ambiente natural ou edificado, atribuindo-lhes os mais diversos sentidos, estimulando-os a exercer a cidadania e a responsabilidade social de compartilhar, preservar e valorizar patrimônios com excelência e igualdade. A arte, enquanto bem patrimonial, tornando-se acessível a todos - por meio de metodologias adequadas à fruição, compreensão em sua multiplicidade de sentidos e estímulo à criação, revelará modos distintos de conhecimento.

Tanto os Museus de História, como os de Ciência, como os de Arte, buscam formas de mediação que propiciam aos seus públicos a possibilidade de interpretar os objetos de suas coleções, atribuindo-lhes os mais diversos sentidos, estimulando-os a exercer, como cidadãos, a responsabilidade social de compartilhar, preservar e valorizar seus patrimônios. Os métodos serão muitos e sempre adequados às realidades de cada instituição, de cada acervo, de cada educador envolvido. Independente da tipologia do museu, o conceito de **Educação para o Patrimônio** poderia ser assumido para todos eles.

O pensamento museológico, bem como as práticas e teorias educativas estão impregnadas de concepções ideológicas, que influenciam a maneira como se

opera a cadeia de operações que regem os processos de aquisição, pesquisa, preservação, comunicação e educação. A essência do trabalho de **Educação para o Patrimônio** orbita no espaço de interação entre essas operações que o museu que o desenvolve e seus públicos e “não-públicos”, assunto que será apresentado e discutido no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO II**

### **Mediações educativas em museus**





## 1. Museu e público: convivência intencional

Desde o início do século XX, os museus têm sido vistos como importantes centros educativos. Costuma-se afirmar que a Escola é um espaço para a educação formal e o Museu para a educação não formal. *“As discussões sobre a ação educativa dos museus têm um pressuposto comum: não pertencem ao domínio da educação regular, seriada, sistemática – intra-escolar”* (LOPES, 1991:443). *“Aprendizagem é fortemente influenciada pelos ambientes, interações sociais, crenças pessoais, conhecimento e atitude”* (FALK & DIERKING, 1992:99). Não ocorre apenas na sala de aula, mas também em outros âmbitos da educação não-formal, tais como, em casa, em centros de lazer, clubes, igrejas.

Fazer parte da educação não formal não é peculiaridade exclusiva de museus. *“O que distingue definitivamente a natureza do trabalho educativo nos museus é o fato de que os processos de ensino e aprendizagem são centrados na interação entre o visitante e o objeto exposto em um determinado ambiente”* (GRINSPUM, 1998:60). Por isso, os aspectos necessários para esse trabalho são o estudo sobre os diversos públicos, o conhecimento da linguagem dos objetos - sua historicidade, seus aspectos físicos, funcionais e semânticos e os modos de comunicação.

A noção de público de museu está diretamente associada aos usos que se faz da instituição museológica.

*“A idéia do uso é uma categoria muito ampla. É importante que se reúnam informações sobre o ‘uso’ do museu, incluindo detalhes de toda a gama de funções públicas geralmente não muito visíveis como, por exemplo, os trabalhos realizados pelos estudantes, a atividade de voluntários, o espaço para locação de filmes, o arquivo como fonte de pesquisa para a imprensa, e assim por diante”* (GREENHILL, 1996:48).

Os usos acima citados acabam por definir alguns dos possíveis públicos dos museus. E uma das tarefas essenciais dos museus, ao estabelecerem suas políticas educacionais, é a definição dos públicos que querem atingir. Primeiramente, estes se constituem como o “outro virtual”; isto é, aquele que se *“pressente ou se sabe que existe, porém não se detém repertório significativo para adivinhar e pressupor qual possa ser sua atitude no dia em que finalmente não seja mais virtual o contato”*. (FISCHMANN: 1996).

Nesse contexto, o “outro virtual” seria aquele que é considerado na literatura sobre pesquisas de públicos como o “não-público”. Mesmo tendo uma noção muito genérica e muitas vezes vaga sobre quem são as pessoas que constituem o “não-público”, os trabalhadores de museus querem saber as razões pelas quais elas não são atraídas pelos museus. Um exemplo disso, é a pesquisa realizada com 875 adultos na região central de Edimburgo, Escócia, em março de 1994, por PRENTICE, DAVIES e BEEHO (1997:45), que compararam os consumidores de atrações culturais com os não consumidores e concluíram que a cobrança de ingresso nos museus, pode não apenas desestimular a propensão para visitar, mas também provocar constrangimentos. Eles concluem que o desafio para os administradores de museus seria remover ou aliviar os constrangimentos identificados e sugerir que frequentar museus seja parte de um “estilo de vida”, entendendo “estilo de vida”, como o produto que o museu deveria oferecer.

Não são apenas os obstáculos de ordem administrativa que podem afastar públicos. A maneira como os museus se comunicam com eles pode ser determinante. A essência da produção museológica baseia-se em modos de comunicação que, tradicionalmente, associam-se à noção de emissão e recepção.

“A relação de predomínio do emissor sobre o receptor é a idéia que primeiro desponta, sugerindo uma relação básica de poder, em que a associação entre passividade e receptor é evidente. Como se houvesse uma relação sempre direta, linear, unívoca e necessária de um pólo, o emissor, sobre o outro, o receptor; uma relação que subentende um emissor genérico, macro, sistema, rede de veículos de comunicação, e um receptor específico, indivíduo despojado, fraco, micro, decodificador, consumidor de supérfluos; como se existissem dois pólos que necessariamente se opõem, e não eixos de um processo mais amplo e complexo, por isso mesmo, permeado por contradições” (SOUSA, 1995:14).

Nesta perspectiva, o museu seria o emissor e o público o receptor dos processos de comunicação ali produzidos.

Jesús Martín-Barbero propõe o rompimento desse modelo hegemônico, entendendo que o estudo da recepção deva recuperar uma dimensão da vida, a iniciativa e a criatividade dos sujeitos; que deva valorizar a complexidade da vida cotidiana como espaço de produção de sentido, dando lugar ao caráter lúdico da relação com os meios e rompendo com aquele racionalismo que pensa somente em termos de conhecimento ou de desconhecimento, do ponto de vista ideológico (MARTÍN-BARBERO, 1995:54). Para ele, o processo de comunicação não está nas mensagens, mas nos modos de interação que o próprio meio transmite ao receptor. Assim, a recepção é compreendida como um espaço de interação (Op.,.cit., 1995:57).

## **2. Museu de arte e público de escolas: convivência intencional especial**

### **2.1. Contribuições dos museus para o ensino de arte**

À medida que os museus intencionalmente implantam seus programas educativos, vão definindo seus públicos-alvo. Seus objetivos e ações são formulados para atender à especificidade de cada público.

Dado que a grande maioria do público visitante dos museus brasileiros constitui-se de estudantes da Escola Básica (infantil, fundamental e média), os educadores têm discutido a necessidade de definição e articulação entre os territórios Museu e Escola, pois a partir da publicação do artigo "*A favor da desescolarização dos museus*" (1991), de Maria Margaret Lopes, construiu-se uma imagem desvantajosa do Museu em relação à Escola. Nesse artigo, a autora apontava que os museus brasileiros passaram ao largo do "escolanovismo", introduzido no Brasil a partir da década de 20 e centraram-se mais nos princípios da educação permanente, amplamente disseminada pela UNESCO, na década de 1960.

Afirmava ainda que os museus não criaram programas educacionais apropriados e que adotaram as metodologias e as práticas do ensino escolar, tornando suas exposições meras ilustrações dos currículos escolares. Lopes atribuiu esse problema à falta de formação específica dos educadores dos museus, geralmente professores de escolas de Ensino Fundamental e Médio (à época, Escolas de 1º e 2º graus), que desconhecem as pesquisas de base e o processo de comunicação museológica, que se inicia a partir da relação com os objetos.

Os anos 80, e mais acentuadamente os 90, marcaram uma grande transformação tanto na Escola como no Museu. Hoje, há uma maior interação entre suas práticas educativas.

O público dos museus de arte tem sido o sujeito das pesquisas de epistemologia do olhar e do desenvolvimento da compreensão estética. Um exemplo disso é a pesquisa desenvolvida por Abigail Housen com o público visitante do Museu de

Belas Artes de Boston e cujos resultados foram apresentados em sua tese de doutorado em 1983. O mesmo padrão de pesquisa foi implantado sob sua coordenação no Museu de Arte Moderna (MoMA) de Nova Iorque nos anos 90.

Nessa pesquisa, iniciada por Housen em 1976, a movimentação dos visitantes nas galerias de arte impressionista do Museu de Belas Artes de Boston foi gravada e analisada, pois a pesquisadora partia da hipótese de que os movimentos do visitante numa exposição de artes plásticas, estariam relacionados com os tipos de informação visual por ele processados. Os diagramas dos passos dos visitantes foram suplementados por entrevistas e confirmou-se a hipótese de que existem diferentes tipos de movimentação a serem observados. Os modos de fala do visitante de museu sobre obras de arte era previsível pelos movimentos que ele realizava na exposição. O estudo indicava que a classificação baseada nos diagramas de movimento é um meio para organizar outras informações. O tipo de movimentação diferia significativamente em termos de educação, idade, tempo e número de pausas, tempo de permanência na exposição e no museu e tempo de leitura.

Genericamente emergiram cinco tipos de visitantes. As respostas do tipo I eram globais e indiferenciadas. As do tipo II e III mostravam mais diferenciações em suas respostas em relação às pinturas. Seus comentários incluíam maiores possibilidades e critérios para interpretá-las. O tipo IV via a exposição em termos mais abstratos. Tinha internalizado um esquema para ver uma pintura e estava livre para se relacionar com ela no nível da apreciação e do deleite. O tipo V, estava além de todos esses critérios. Ele interagiu com a obra de maneira ativa, em diferentes níveis.

Um segundo estudo, desenvolvido em 1977, apontou que os cinco tipos de movimentos reapareceram. Usando uma análise discriminatória, Housen desenvolveu uma equação baseada nos dados da pesquisa de 1976, presumindo que os mesmos tipos de movimentos voltariam a incidir em 70%

dos casos, levando-a a concluir que esse modelo poderia ser útil para outras populações.

Uma nova classificação - a de Tipo de Observadores - foi feita para ponderar um maior número de variáveis, começando com os tipos de movimento e considerando fatores que incluem a análise dos conteúdos das falas dos diferentes observadores sobre suas experiências nos museus. A análise dos conteúdos indicavam que os Tipo de Observadores expressavam-se em níveis significativamente distintos de prontidão e compreensão estética.

Encorajada pela evidência empírica das tipologias estéticas sugeridas pelos estudos anteriores, a pesquisadora conduziu uma análise mais profunda dos protocolos coletados nesses estudos. Dessa análise, desenvolveu um modelo de cinco estágios de compreensão estética: descritivo; construtivo; classificatório; interpretativo e criativo reconstrutivo, cujas características constam do quadro<sup>5</sup> que se segue:

---

<sup>5</sup> Os nomes dos estágios em inglês são: 1. *Accountive*; 2. *Constructive*; 3. *Classifying*; 4. *Interpretive* e *Re-creative*

## **NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO**

**Abigail Housen**

### **Nível 1: Narrativo.**

Visitantes de museus são contadores de histórias, usando observações concretas, seus sentidos e associações pessoais para criar uma narrativa. As suas avaliações sobre a obra de arte são baseadas no que eles gostam e no que eles possam saber sobre arte. À medida em que os visitantes parecem entrar na obra de arte, seus comentários são entremeados por termos emocionais, tornando-se parte do desenrolar de um drama.

### **Nível 2: Construtivo**

Os indivíduos criam uma estrutura para observar as obras de arte, usando a suas próprias percepções, conhecimento do mundo natural, valores morais e sociais e visões convencionais do mundo. Se a obra não parece ser do jeito que “deveria” ( por exemplo, uma árvore ser alaranjada em vez de marrom ou se a maternidade for transposta para brigas sobre a sexualidade) então, o indivíduo julga a obra “estranha”, sem valor. A habilidade, a técnica, o trabalho árduo, a utilidade e a função não são evidentes. Respostas emocionais desaparecem a medida que os indivíduos se distanciam da obra de arte, focando só nas intenções do artista.

### **Nível 3 : Classificatório**

Os indivíduos descrevem a obra usando terminologia analítica e crítica similar a dos historiadores. Eles classificam a obra como de acordo com o lugar, a escola, o estilo, o tempo e a proveniência.



Eles decodificam a superfície da tela em busca de indícios, usando o seu cabedal de fatos e figuras. Uma vez separado em categorias, o indivíduo explica e racionaliza o significado e mensagem da obra.

#### **Nível 4: Interpretativo**

Os indivíduos buscam criar algum tipo de relação pessoal com a obra de arte. Eles exploram a tela, permitindo que interpretações da obra lentamente se revelem; eles apontam sutilezas da linha, forma e cor. Sentimentos e intuições precedem a percepção crítica, a medida que esses indivíduos permitem que os símbolos e significados da obra emergam. Cada novo encontro com uma obra de arte evoca novas comparações, percepções e experiências. Eles aceitam a idéia que o valor e identidade da obra estão sujeitos a reinterpretação, e vêem uma possível interpretação passível de mudança.

#### **Nível 5: Re-criativo**

Os indivíduos, depois de terem estabelecido uma longa história de observação e reflexão sobre obras de arte, estão agora prontos para suspender a incredulidade. Uma pintura familiar é como um velho amigo – imediatamente conhecida, mas ainda cheia de surpresas, que necessita de atenção diária e plena. Em todas amizades significativas, o tempo é um elemento chave. Conhecer a ecologia da obra – o seu tempo, a sua história, as suas questões, as suas viagens e as suas complexidades – e desenvolver a sua própria história com a obra, em particular, e com a observação, em geral, permitem a esses indivíduos combinar uma contemplação mais pessoal com uma que abarca preocupações mais universais. Aqui a memória mistura a paisagem da pintura, combinando as visões pessoais e universais.

Este modelo, assim como outras teorias desenvolvimentistas sobre a percepção estética, tem sido adotado como parâmetro para os monitores de museus de arte mediarem a leitura do público com as obras expostas.

Muitos professores também adotam esse modelo em sala de aula para trabalharem a leitura de obras apresentadas por meio de diapositivos, pôsteres ou quaisquer outros tipos de reprodução.

## **2.2 A instituição escolar como a grande organizadora da vida sócio-cultural**

"A Escola torna acessível aos seus alunos aspectos da cultura que são fundamentais para seu desenvolvimento pessoal, e não só no âmbito cognitivo; a educação é motor para o desenvolvimento, considerado globalmente, e isso também supõe incluir as capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social, de relação interpessoal e motoras. Ela também parte de um consenso bastante arraigado em relação ao caráter ativo da aprendizagem, o que leva a aceitar que esta é fruto de uma construção pessoal, mas na qual não intervém apenas o sujeito que aprende; os 'outros' significativos, os agentes culturais, são peças imprescindíveis para essa construção pessoal, para esse desenvolvimento ao qual aludimos". (COLL & SOLÉ: 1998, 19)

Deste ponto de vista, criam-se novas fronteiras e trâmites entre as duas instituições, ou seja, a Escola não vê o Museu como "mero ilustrador" de seus projetos curriculares e sim como espaço que se utiliza de recursos e mediações comunicacionais diversas para o conhecimento da própria cultura ou de outras culturas.

“A colaboração da escola no aperfeiçoamento dos saberes artísticos dos alunos, tem como objetivo auxiliá-los a apreender e aprimorar uma cultura básica nessa área de conhecimento humano para que participem, como cidadãos, da produção e da comunicação expressivas em imagens, sons, falas, movimentos, cenas, gestos na e sobre a vida atual e passada” (FUSARI, M., 1992:33).

O Museu, por outro lado, percebe que se relacionar com a Escola de hoje não significa mais prestar-se a ilustrar os conteúdos escolares. Ao contrário, são muitos os benefícios possíveis, porque além de propiciar acesso à cultura, ao desenvolvimento individual e coletivo, a Escola ajuda os educadores de museu a conhecerem como se ensina e como se aprende, a partir de pesquisas e reflexões na área pedagógica. E o Museu torna-se um espaço cultural significativo, pois propicia o contato multisensorial com objetos de suas coleções ou exposições, possibilitando a expressão e desenvolvimento da capacidade crítica de cada sujeito.

### **2.3. Museus de Arte e monitores: mediação necessária?**

Baseado em pesquisa realizada por uma universidade americana nos anos de 70, o psicólogo infantil vienense Bruno BETTELHEIM (1991: 137-144) afirmou que o que transforma as pessoas em visitantes habituais de museus, particularmente de museus de arte, é o estímulo de alguém da família, em geral dos pais, que os influenciaram quando crianças. Ele afirma que um interesse duradouro em museus é criado e mantido por experiências muitíssimo pessoais e não pelos leves borrifos de interesse que parecem ser o máximo que os programas educacionais podem oferecer.

Nesse mesmo ensaio<sup>6</sup>, o psicólogo conta que em sua infância, não se cansava de visitar os museus na companhia de sua mãe e que nunca se desapontou pelo fato de ninguém ter lhe ensinado como olhar as coisas, nem o que ver nelas, nem ter tido quem lhe explicasse seus significados intrínsecos. Ele perambulava sozinho e escolhia para contemplar os objetos que se harmonizavam com seu estado de espírito daquele dia, com suas preocupações do momento.

“Essa é uma experiência bastante necessária a todas as crianças. Porém, se quisermos que tais objetos inspirem assombro e encantamento, o visitante não precisa de informações racionais, mas de paciência e perseverança silenciosas, até que finalmente seja levado a um genuíno confronto com o objeto de sua contemplação e, com isso, a um confronto consigo mesmo” (BETTELHEIM, 1991:142)

Dizia que, se um guia de museu tivesse pedido que ele se postasse diante de algo que o guia considerasse importante, mas que não tivesse por si mesmo despertado uma reação positiva nele, teria fechado seu entendimento e provavelmente também os olhos, de modo a não ter que concordar com uma reação que não lhe era realmente própria.

O tipo de visita que Bruno Bettelheim fazia aos museus, ao longo de sua vida, é aquilo que se classifica como visita espontânea, pois era ele próprio quem estabelecia quando queria visitar uma exposição, que percurso desejaria fazer, a quantidade de paradas e o tempo de permanência. A experiência crítica e sensível de apreciação, assombramento e aprendizado, ocorria por ser compartilhada com sua mãe e também pela assiduidade com que ia aos museus, pois, conforme apontaram Falk e Dierking (1992:57), as crianças

---

<sup>6</sup> O ensaio de Bruno Bettelheim é um desdobramento de uma apresentação feita no Simpósio Internacional sobre Crianças, realizado na *National Gallery of Art*, em outubro de 1979. Foi publicado nas atas dessa conferência pelo Instituto Smithsonian, em 1982.

aprendem mais quanto maior for a familiaridade e menor for a quantidade de novidades oferecidas no ambiente do museu.

Bettelheim colocava-se frontalmente contra qualquer tipo visita guiada em museus. Suas visitas deviam atender àquilo que Falk e Dierking chamam de satisfação do contexto pessoal, centrado nas expectativas da criança.

Em pesquisa realizada sobre a percepção infantil em estudos do meio, Birney sugeriu que as crianças que foram guiadas por um monitor tiveram um melhor aprendizado cognitivo do que as que não receberam monitoria. Entretanto, em relação aos conteúdos atitudinais, as últimas tiveram respostas mais positivas (FALK&DIERKING, 1992:50).

### **3. A questão da mediação**

No contexto escolar,

“são vários os mediadores possíveis, mas certamente o educador é o principal deles, cabendo-lhe mediações pedagógicas profissionais competentes frente à cultura. Assim, ele se torna um canal entre a cultura contextualizada do produtor da obra e do objeto de conhecimento: arte e o fruidor, provocando mudanças qualitativas de conhecimentos dessa cultura pelo aprendiz. A mediação docente pode provocar a disponibilidade e a empatia, mas também o rebaixamento da sensibilidade e o distanciamento de uma experiência estética e artística. E quando hoje propomos novas mediações, não podemos deixar de considerar as ressonâncias de outras anteriores, que embaçam ou deixam mais cristalinas o olhar/viver para novos encontros com o conhecimento. Uma mediação sempre terá de lidar com as histórias pessoais e coletivas de aprendizes de arte, na teia sociohistórica, cultural da humanidade nessa área de conhecimento.” (MARTINS, 1999:112).

Em relação às exposições, são muitas as formas de mediação entre arte e público: textos críticos, exposições e monitorias são algumas delas.

*“As exposições nos museus são a ponta de um iceberg que emerge de uma estrutura não visível do trabalho interdisciplinar de aquisição, documentação, preservação e pesquisa de uma coleção”* (GRINSPUM, 1998:60). Elas são antes de tudo um veículo de comunicação, uma forma de discurso. No entanto, as mais simples ou sofisticadas articulações entre as obras de arte colocadas nas paredes ou em painéis podem não dar conta de uma eficácia comunicacional. Muitas vezes, o discurso de curadores ou de museólogos é tão complexo ou subjetivo, que suas idéias só podem ser compreendidas com a leitura do texto do catálogo ou de parede.

Instrumentos de mediação, tais como textos de parede, folhetos, catálogos, audio-tours, cd-rom são, com frequência, criados para facilitar o diálogo com o público. Muitos museus ainda depositam nesses instrumentos a esperança de resolução do problema de comunicação. Sem dúvida, que há validade neles. Mas adotá-los como únicos recursos para a acessibilidade ao conhecimento “criptografado” dos objetos está longe de constituir uma ação educacional que se relaciona com o público, de maneira a *“recuperar uma dimensão da vida como espaço de produção de sentido, de iniciativa e criatividade dos sujeitos”* (MARTIN-BARBERO, 1995:54). E quando os objetos das exposições são de Artes Visuais, uma nova problemática entra em questão: a natureza da informação estética do objeto artístico. *“Existe assim na mensagem estética uma quantidade n de informação que apenas encontra um referente para sua determinação na estruturação interna, subjetiva do receptor, contrariamente ao que acontece com a mensagem semântica, mais dura, rígida e fechada, e que se impõe de uma maneira objetiva”.* (NETTO, 1973: 15-16)

O vácuo entre o que a exposição pretende apresentar e a possibilidade de fruição dos diversos públicos é precisamente o espaço para a mediação. A metáfora criada por Arlindo Machado indica uma possível solução do problema:

“A natureza nos deu um aparelho fonador, através do qual podemos exteriorizar os conceitos que forjamos em nosso íntimo e através do qual podemos também nos comunicar uns com os outros. Mas ela não nos deu, desgraçadamente, um dispositivo de projeção incorporado ao nosso próprio corpo, para que pudéssemos botar para fora as imagens de nosso cinema interior...Tentemos visualizar um ser extraterreno, biologicamente mais desenvolvido que nós, em cuja testa haveria algo assim como um tubo iconoscópico, uma pequena tela de televisão, onde ele poderia projetar suas imagens interiores e exibí-las a seus interlocutores. Dois seres desta natureza poderiam se comunicar simplesmente “trocando” imagens entre si. Mas nós não. Como não temos esse órgão em nosso corpo, como não podemos projetar para fora as imagens que forjamos dentro de nós, dependemos quase sempre da *palavra* para traduzir e exteriorizar as paisagens do imaginário. (MACHADO, 1994:99)

Por essas razões, o valor do contato pessoal que o monitor estabelece com os diversos públicos é enorme. Em última instância, os monitores são a “fala” e o “ouvido” da exposição. Mas não uma “fala” aleatória e espontânea. É a fala de quem conhece os conceitos da exposição, mas sobretudo conhece os modos de uma fala que não se apoia em verdades, mas que faz emergir sentido na intersecção entre os contextos daquilo que está exposto e as interpretações de cada sujeito fruidor.

O veículo de intervenção pedagógica mais conhecido nos museus é a visita monitorada.

### **3.1. Visita monitorada no Museu: o que é e para que serve?**

O público busca visitas monitoradas nos museus, geralmente porque sente necessidade de mediação para melhor compreender as exposições. Elas existem desde o século XVIII, quando os museus se tornaram públicos, mas essa prática foi altamente disseminada nos grandes museus europeus, a partir do século XX. O Museu Britânico de Londres, por exemplo, implantou em 1911 o Serviço de Visitas Guiadas. Era um dos serviços que os museus se viam obrigados a prestar à comunidade. Além de coletar e preservar curiosidades, deveriam transmitir um painel ilustrado do conhecimento humano. Por meio de visitas guiadas oferecidas ao público, os curadores ou conservadores passaram a utilizar peças do acervo para ilustrar seus conhecimentos, empregando a linguagem discursiva, não possibilitando a participação do grupo visitante (GRINSPUM, 1991: 60).

Talvez por necessidade de se afastar desse conceito originário do século XIX, quando o guia era visto como o reproduzidor das idéias do curador, muitos museus adotam os termos monitor e visita monitorada que, se analisados semanticamente, também não são apropriados exatamente à natureza da ação. Pois monitor tanto pode ser *“o aluno que auxilia um professor no ensino de uma matéria, em geral na aplicação de exercícios e na elucidação de dúvidas”* (Novo Dicionário Aurélio) , como a tela de um computador. Analogamente, no museu, o monitor seria aquele que auxilia o curador no ensino dos conteúdos de uma exposição, na aplicação de exercícios, na elucidação de dúvidas.

Por força do hábito ou por falta de reflexão e discussão suficientes entre profissionais de museus, os termos “visita guiada” ou “visita orientada” vão sendo ressignificados em relação aos seus sentidos semânticos originais. Enquanto o orientador é identificado como um profissional da Escola, o monitor é identificado como mediador entre as exposições e o público. Não está ali como um “tira dúvidas” e sim, como um educador que conhece o acervo, as



exposições, os processos de comunicação com o público. Ao propor recortes, roteiros e percursos na exposição, ele é também criador.

### **3.2. Tipos de visitas**

De acordo com GRINDER e MCCOY<sup>7</sup> (1998: 56-57), existem muitos tipos de visitas monitoradas e as que propiciam melhor aprendizagem e aproveitamento são as que utilizam métodos de interpretação. Os métodos de interpretação mais utilizados são: visita-palestra, discussão dirigida e descoberta orientada.

#### **3.2.1. Visita-palestra (*Lecture-Discussion technique*)**

Alguns museus adotam o termo “conversas na exposição” (*talking guide*) para esse tipo de visita. O monitor fala a maior parte do tempo, oferecendo informações e dando pouca oportunidade ao visitante de interagir. No entanto, perguntas são bem vindas e os visitantes são encorajados a participar das discussões. Ocorre em tempo limitado, geralmente com hora marcada para iniciar e terminar. É adequada para estudantes de Ensino Médio e adultos, pois em geral, esses têm mais conhecimento para interagir com informações mais aprofundadas. Ao término da conversa, os visitantes deveriam ter tempo para caminhar livremente pela exposição, pois assim os conteúdos aprendidos podem ser utilizados individualmente por cada um.

Em geral, os monitores não se detêm muito em um único objeto. Movem-se rapidamente para prender mais a atenção dos visitantes, prosseguindo para o próximo ponto, mudando a forma de comunicação, contando uma anedota, tornando-se mais energético com o uso de linguagem corporal. Encoraja o grupo a se manter unido. E, preferivelmente, adota o estilo informal de apresentação.

### **3.2.2. Discussão dirigida** (*Inquiry-discussion technique*)

Esse tipo de visita é um diálogo entre o monitor e os visitantes. Além de lançar perguntas e esperar pelas respostas, os monitores dão informações e fatos em intervalos apropriados durante a discussão. É um dos tipos de visita mais satisfatórios para grupos em geral, pois convida à interação em todos os níveis de aprendizagem.

A estrutura para adquirir *insights* e novos conhecimentos não é mais centrada no monitor que dá uma visita-palestra, mas na discussão do grupo, pois os visitantes têm a oportunidade de ouvir e aprender com as idéias de seus colegas. Os monitores devem dirigir suas questões e controlar a discussão para não se perder dos seus objetivos.

### **3.2.3. Descoberta orientada** (*Guided discovery technique*)

Oferece atividades estruturadas permitindo que os visitantes determinem o roteiro de visitação. O monitor é responsável por estabelecer hipóteses gerais, ou uma “questão problema” no início da visita. Partindo desse ponto, os visitantes acompanham o que lhes interessa em particular. O monitor tem controle do grupo, dando informações, estimulando novas direções para o pensamento e monitorando o progresso do grupo.

Para a visita ser bem sucedida, os visitantes deveriam acreditar que a tarefa é solucionável, a informação é compreensível, o desafio da descoberta será envolvente e a informação que irão adquirir será aplicável para o resto da exposição.

---

<sup>7</sup> É muito comum os termos *guide* (guia) e *tour* (passeio, excursão, volta) serem utilizados na literatura de língua inglesa. Para melhor adequação à realidade brasileira, adotei a tradução “monitor” e “visita”

#### 4. Área de Ação Educativa do Museu Lasar Segall <sup>8</sup>

Quando o Museu Lasar Segall foi criado, em 1967, tinha o objetivo de ser um museu vivo, não apenas o guardião da obra de seu patrono, mas um lugar onde houvesse uma grande ênfase no caráter participativo e educativo. Em 1977, o então diretor Mauricio Segall, definiu os objetivos da instituição como o "*de preservar o patrimônio artístico cultural, além de propiciar o desenvolvimento do potencial criativo de cada um de seus visitantes, promovendo atividades voltadas para o desbloqueio sensitivo de seus freqüentadores*".

De 1973 a 1984, dois setores foram colocados à disposição do público: os "apresentativos", que apresentavam conhecimento, sem exigir a participação do público (exposições, biblioteca, cinema), e os "participativos" (cursos e oficinas de artes plásticas, fotografia, coral, redação), que davam ênfase ao desenvolvimento das atividades expressivas de livre criação, refletindo a influência recebida pela Livre Expressão. Se por um lado, a opção por esse tipo de atividades dava ao Museu uma face dinâmica, por outro, não existia um trabalho que envolvesse o público de maneira sistemática em relação às exposições. As visitas guiadas eram feitas esporadicamente quando havia solicitação das escolas.

Foi a partir de 1980, com a nova consciência museológica que se desenvolvia, que as atividades do Setor de Acervo e Exposições passaram a ser tratadas numa perspectiva mais ampla de Museologia. A partir daquele momento, o Museu já vinha discutindo a necessidade de implantar um Departamento de Museologia com um Setor Educativo, que conseguisse uma mediação ativa entre as exposições e o público. O setor foi implantado em 1985, sob a

---

respectivamente.

<sup>8</sup> Descrições mais detalhadas desse histórico podem ser encontradas em minha dissertação de mestrado e no artigo Pensando Educação Patrimonial no Museu Lasar Segall . In: 1967-1992, *Museu Lasar Segall 25 anos: históricos, análises, perspectivas*. - São Paulo , Museu Lasar Segall, 1992.

denominação de Serviço Educativo, passando a ser Divisão de Ação Educativa em 1988 e, finalmente, em 1997, transformou-se em Área de Ação Educativa.

A política educacional é dinâmica, pois está sempre baseada na prática, na experiência dos membros da equipe e na interação com os contextos educacionais externos à instituição. Sua formulação é gerada a partir de discussões geradas tanto no próprio setor como no colegiado técnico administrativo<sup>9</sup>. Além disso, como qualquer outra política setorial, é apresentada e debatida com frequência na Assembléia Geral<sup>10</sup>.

Desde o início, ao formular a política educacional do novo setor, foi explicitada a necessidade de se desenvolver ações para públicos diversos, mas por dificuldade de compor uma equipe em número suficiente para esse atendimento, apenas alguns trabalhos pontuais foram desenvolvidos com idosos e famílias, e acabou sendo priorizado o atendimento às escolas de ensino fundamental e médio.

Por essa razão, a grande maioria do público das visitas monitoradas no Museu Lasar Segall é de estudantes freqüentando escolas de ensino fundamental e médio. Em 1996, das 5.085 pessoas atendidas, 4.206 foram estudantes, sendo 2.382 de escolas públicas e 1.824 de escolas particulares. Em 1997, foram atendidas 5.209 pessoas, das quais, 4.026 estudantes, sendo 1.949 de escolas públicas e 2.077 de particulares. Em 1998, a proporção não foi muito diferente: das 6.157 pessoas atendidas, 2.703 estudantes foram de escolas públicas; 2.005 de particulares, perfazendo um total de 4.708, sem contar o atendimento, em visitas monitoradas, a 741 professores, resultando então em 5.449

---

<sup>9</sup> O colegiado é uma instância de direção coletiva, composta por um membro do conselho deliberativo, os dois diretores, todos os chefes de Área e um funcionário que tenha participação ativa e cooperativa na discussão e formulação das políticas do museu. Reúne-se uma vez por semana.

<sup>10</sup> É composta por todos os funcionários do Museu. A pauta é composta por: informes do colegiado, problemas do dia-a-dia e temas gerais sobre as políticas públicas e culturais. Ocorre duas vezes por mês, em horário de trabalho e a frequência não é obrigatória.

atendimentos diretos ao público de escolas de ensino fundamental e médio. Em 1999, foram atendidas 6.379 pessoas, participantes de grupos de instituições estaduais, municipais e particulares, de ensino formal e não-formal. Da rede estadual, foram atendidos 2.179 estudantes e professores, da rede municipal, 1.800 e da particular, 2.400.

#### **4.1. Programa de Educação para o Patrimônio**

**Programa de Educação para o Patrimônio**, tem como objetivo geral o conhecimento e valorização do bem cultural preservado, em especial, a obra de Lasar Segall. Por isso, o principal cenário para as nossas ações são as exposições que o Museu realiza, principalmente a de longa duração ***Lasar Segall: Construção e Poética de uma Obra***.

Trata-se de uma exposição que apresenta aspectos da vida e da obra de Lasar Segall. É fruto de um trabalho interdisciplinar entre museólogos, pesquisadores e educadores. Composta por cerca de 300 obras de Lasar Segall, de maneira retrospectiva, revela seu percurso de produção simultânea nas linguagens de pintura, desenho, gravura e escultura. Os desenhos de anotação, as fotografias, os esboços, a troca de correspondências, os instrumentos de trabalho contextualizam o ambiente artístico e cultural em que viveu e colaboram para a leitura da construção de sua poética.

##### **4.2.1 Conteúdos de aprendizagem: instrumentos de explicitação das intenções educativas**

No programa de Educação para o Patrimônio, dois projetos são desenvolvidos sistematicamente: o *Arte em família - sábados no Museu Lasar Segall* e o *de Atendimento ao Público de Escolas*. Para a concepção dos conteúdos de aprendizagem abordados nesses projetos, Antoni ZABALA (1998:29-48) em *A*

*prática educativa – como ensinar*, aponta que devemos entender o termo ‘conteúdos’ como tudo que se tem que aprender para alcançar determinados objetivos, abrangendo não apenas as capacidades cognitivas, mas incluindo as capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. Zabala adota o agrupamento feito por César Coll como conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Essa classificação corresponde respectivamente às perguntas “o que se deve saber”? “o que se deve saber fazer?” e “como se deve ser?”. As perguntas se resumiriam no que é preciso *saber, saber fazer e ser*.

#### **4.2.1.1. Conteúdos conceituais**

Abrangem fatos, conceitos e princípios. Os conteúdos factuais propiciam o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares. Por exemplo, a biografia de Lasar Segall. Os conceitos e princípios são termos abstratos. Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns. Exemplos desses tipos de conteúdos seriam saber o que é pintura, desenho, ou escultura, gêneros, linguagens, técnicas. Os princípios se referem às mudanças que descrevem relações de causa-efeito ou de correlação. Seria, por exemplo, normas e regras de uma corrente artística: o que torna um artista moderno, figurativo ou uma obra expressionista. Os dois tipos de conteúdos - conceitos e princípios - podem ser tratados conjuntamente, já que ambos têm em comum a necessidade de compreensão. Eles farão parte do conhecimento do aluno quando ele souber utilizá-lo para a interpretação, compreensão ou exposição de um fenômeno ou situação; quando for capaz de situar os fatos, objetos ou situações concretos naquele conceito que os inclui.

#### **4.2.1.2. Conteúdos procedimentais**

Inclui, entre outras coisas, as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos. É um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo. São eles: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, etc.

#### **4.2.1.3. Conteúdos atitudinais**

Podem ser agrupados como valores, atitudes, normas. No contexto educacional, o autor ressalta como valores<sup>11</sup> os princípios ou idéias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido. São valores: a solidariedade, respeito aos outros, responsabilidade, liberdade. Atitudes são tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para a atuar de certa maneira, como por exemplo, cooperar com o grupo, escutar os colegas, ajudar a preservar o patrimônio não tocando os objetos. As normas são padrões ou regras que devemos seguir em determinadas situações que se estendem a todos os membros de um grupo social, com a finalidade de atender aos valores acordados. Por exemplo, em relação às regras organizacionais, o público deve respeitar os horários de abertura e fechamento das exposições. Em relação ao comportamento, os visitantes devem respeitar as regras de “não correr e não comer” nas salas de exposições e “não tocar nas obras”, com o objetivo de ajudar na preservação do patrimônio coletivo.

Tomando esses conteúdos como instrumentos de explicitação de intenções educativas, a estrutura das visitas divide-se em três partes:

#### **4.2.2. Estrutura das visitas monitoradas**

---

<sup>11</sup> *Existem muitos tipos de valores (econômicos, vitais, lógicos, estéticos, religiosos). Em sentido bem amplo, a moral é o conjunto de regras de conduta admitidas em determinada época ou por um grupo de homens. A ética é a parte da filosofia que se ocupa com a reflexão a respeito das noções e princípios que fundamentam a vida moral. (ARANHA & MARTINS, 1995: 274)*

**Introdução** – o grupo reúne-se no auditório, onde o monitor relata as etapas que compõem a visita, combina as regras de comportamento e apresenta os dados biográficos de Segall a partir de slides do arquivo fotográfico do museu. A atividade dura em torno de 30 minutos.

**Exposição** – momento chave da visita, quando os visitantes têm a oportunidade de vivenciar a experiência única de entrar em contato com obras de arte originais. O grupo olha livremente as salas da exposição e a partir dos roteiros definidos entre monitor e professor, duas ou três obras são escolhidas para serem analisadas em maior profundidade. Do ponto de vista da tipologia de visita de Grinder e McCoy, a metodologia utilizada aproxima-se do modelo “discussão dirigida”, pois o monitor estabelece um diálogo com os visitantes. Baseado na teoria de compreensão estética de Abigail Housen, o monitor faz perguntas para ‘diagnosticar’ o estágio em que grupo se encontra e a partir das respostas, lança novas perguntas para fazê-lo avançar na habilidade de “saber ver”, “saber falar”, “saber analisar” uma obra de arte. O monitor contextualiza as obras analisadas dando informações e fatos em intervalos apropriados durante a discussão. A estrutura para adquirir novos conhecimentos é centrada na discussão do grupo, pois os visitantes têm a oportunidade de ouvir e aprender com as idéias e percepções de seus colegas.

A duração dessa atividade é em torno de 60 minutos.

**Ateliê** - Em instalação própria, a atividade desenvolve-se de acordo com os objetivos de cada roteiro. Geralmente essa atividade relaciona-se com os conteúdos desenvolvidos na sala de exposição. Essa atividade dura em torno de 30 minutos.

#### **4.3. Arte em família - sábados no Museu Lasar Segall**



*Arte em família - sábados no Museu Lasar Segall* é um programa de visitas monitoradas à exposição “*Lasar Segall, construção e Poética de uma obra*”, oferecido para famílias desfrutarem de uma experiência cultural em seus momentos de lazer. Ocorre sempre no quarto sábado de cada mês, é gratuito e a inscrição pode ocorrer até 10 minutos antes do início da atividade.

A estrutura da visita contém as três partes acima mencionadas; ou seja, introdução geral às atividades do Museu e às regras de comportamento e apresentação dos dados biográficos do artista. Na exposição, os visitantes, separados em grupos, são convidados a realizar tarefas e a participar de jogos que desenvolvam as habilidades de ver e reconhecer as características das obras expostas. Na etapa seguinte, é desenvolvido um trabalho prático no ateliê-galpão, sempre relacionado com algum aspecto que foi abordado na etapa anterior.

#### **4.4. Público escolar**

O critério para o atendimento das escolas insere-se na política educacional da Área de Ação Educativa. Desde 1985, quando o setor foi implantado, até 1999, grande parte das visitas eram agendadas conforme a demanda das escolas, por “ordem de chegada”, sendo que, pelo menos, metade das vagas eram reservadas às escolas públicas (municipais e estaduais).

Nunca houve intenção de realizarmos um atendimento massivo, tanto pela impossibilidade de acomodação simultânea de vários grupos nos espaços físicos disponíveis, como pelo tamanho da equipe. Como cada visita tem duas horas de duração, há um atendimento no período da manhã e um no período da tarde.

Nos últimos anos, o aumento da demanda tem sido crescente, o que nos levou a optarmos por uma nova política de atendimento: uma parte do calendário permanece aberto para o atendimento da demanda espontânea e outra é dedicada a projetos de longa duração, para aprofundar os conteúdos, rever métodos e procedimentos e podermos avaliar o trabalho desde a preparação em sala de aula até atividades posteriores à visita. Assim, ao final de 1999, cinco escolas – sendo uma de educação infantil, três de ensino fundamental e uma de ensino médio – foram convidadas a participar de projetos especiais a se desenvolverem ao longo do ano 2000. Nesses projetos, os professores são co-autores da seleção dos conteúdos dos roteiros e fundamentais na preparação do trabalho em sala de aula. Por isso, o projeto de cada escola inicia-se com uma série de seminários e reuniões entre nossa equipe e os professores para que eles, que são pouco usuários do museu, possam ter instrumentos para pensar propostas para a parceria que se propõe.

Essa experiência, de trabalhar por projetos, já tinha sido iniciada em 1996, junto a uma escola estadual de ensino fundamental, próxima ao museu, que tinha por hábito solicitar que os alunos fossem fazer pesquisa sobre o artista Lasar Segall e observamos que boa parte dos trabalhos escolares resumiam-se em copiar textos biográficos e etiquetas de parede. Essa escola é uma das escolas-campo pesquisadas e os alguns efeitos do projeto de longa duração puderam ser avaliados como resultados positivos.

#### **4.4.1. Atendimento por demanda**

##### **4.4.1.1. Preparação da visita**

Quando uma Escola agenda uma visita, estabelece-se um trabalho de parceria. Por um lado, o monitor busca saber quais são as necessidades e interesses do professor e com ele, em comum acordo, decide qual será o roteiro de visita. Por outro, o professor que terá que despender muita energia para isso, porque

essa ação não se resume apenas em uma “saída da escola”. A decisão é um ato de consciência, dedicação e generosidade, que envolve não apenas o desejo de ampliar os conhecimentos sobre as coleções dos museus, mas também um empenho para uma série de tarefas trabalhosas, que dependem do apoio da direção da escola, dos pais, das possibilidades do calendário escolar, dos recursos para o transporte, apenas para citar algumas delas.

Conforme apontado nas pesquisas de Falk e Dierking, no capítulo anterior, o bom desenvolvimento de uma visita depende de um trabalho prévio em sala de aula. Esse, por sua vez, depende do conhecimento do professor sobre as atividades que o museu possa lhe oferecer. Como geralmente os professores são pouco assíduos aos museus, é fundamental que eles sejam, inicialmente, atendidos em suas expectativas pessoais, para depois serem preparados para o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. O bom aproveitamento de uma visita é portanto uma responsabilidade mútua, dividida entre o Museu e a Escola.

Após o agendamento, o professor é convidado a conversar com o monitor, antes da data da visita. Nesta ocasião, escolhe o roteiro de visita e recebe orientação de como deve utilizar o material didático que o museu oferece como empréstimo.

#### **4.4.1.2. Roteiros de visita**

Os roteiros de visita são recortes no percurso da exposição, que possibilitam, em sua soma, a compreensão poética da obra de Lasar Segall. Estão baseados em conteúdos que ajudam a compreender aspectos da obra do artista. São eles portanto em torno dos gêneros, temas, linguagens e procedimentos.

A discussão e avaliação dos conteúdos, métodos e procedimentos adotados em cada roteiro é constante entre os membros da equipe e muitas alterações têm sido feitas ao longo dos anos. Um exemplo disso, é o roteiro “Procedimentos do artista”, que inicialmente tinha como objetivo ensinar os conceitos de desenho e pintura. Como esses conteúdos não podem ser compreendidos isoladamente, a não ser no contexto dos processos de trabalho do artista, que transita entre uma linguagem e outra, optamos por apresentar alguns de seus procedimentos para a construção de uma obra, inserindo também os conceitos de desenho e pintura.

Além dos roteiros já existentes – “Procedimentos do Artista”, “Retratos”, “Paisagens” e “Maternidade” (em anexo) – muitos outros estão em fase de elaboração e discussão.

#### **4.4.1.3. Orientação para o uso de material didático**

Desde 1998, oferecemos, em caráter de empréstimo, a todos os professores que agendam visitas, um material didático especialmente elaborado para ser utilizado em sala de aula. Trata-se de uma pasta fichário, que consta de três módulos: textos históricos sobre a vida e trajetória artística de Lasar Segall, bibliografia de referência e propostas de aplicação em sala de aula.

Os textos históricos estão subdivididos em capítulos que contextualizam Lasar Segall em relação ao Movimento Expressionista e seu envolvimento com o Modernismo Paulista. A bibliografia de referência apresenta os principais livros publicados em português sobre a obra de Segall e aqueles consultados para a elaboração dos textos.

As propostas de aplicação em sala de aula são unidades didáticas, elaboradas a partir da seleção de dez obras do artista pertencentes ao acervo do Museu

Lasar Segall. A única exceção é a obra ***Bananal***<sup>12</sup>, que pertence à Pinacoteca do Estado de São Paulo. As dez obras estão reproduzidas em três tipos de suporte: diapositivos, transparências e papel. Assim, tanto podem atender às escolas que não têm equipamentos de projeção, como podem também ser utilizados de maneira diversificada pelas escolas que possuem tais recursos.

Junto à pasta fichário, segue uma fita de vídeo, com 12 minutos de duração contendo um documentário sobre Lasar Segall, produzido pela TV Cultura em 1991 e uma folha de avaliação para ser preenchida pelo professor após o uso do material (anexo)

#### **4.4.1.4. Avaliação**

Como forma de avaliação, alguns instrumentos são utilizados desde o momento da entrevista com o professor (anexo), quando o são registrados os dados demográficos (nome, telefone e endereço da escola, série(s) agendadas, data prevista para a visita, horários, número de estudantes por série, nome do professor); características do(s) grupo(s), objetivos em relação à visita, conteúdos de arte trabalhados na escola.

Após o término da visita, o monitor faz um relatório (anexo) que se divide em três partes: a) Introdução/Leituras (questões abordadas, tempo, participação, rendimento do grupo, observações para próximas visitas); b) Proposta no ateliê; c) Observações gerais.

Nos quinze minutos finais da visita, o professor recebe uma folha de avaliação (anexo) para responder às seguintes questões: opinião sobre o material didático, bem como sobre vários aspectos da visita: adequação do tempo, dinâmica, conteúdos, materiais de apoio, atividade no ateliê, atuação dos

---

<sup>12</sup> Bananal, óleo sobre tela, 87 x 124 cm, 1927, acervo da Pinacoteca do Estado. Esta é uma pintura representativa da fase brasileira e é mencionada no vídeo documentário que segue junto com a pasta.

monitores, outras observações, sugestões e intenções de como pretende dar continuidade à essa atividade.

# **CAPÍTULO III**

## **Corpus da pesquisa**

## Corpus da pesquisa

### 1. Escolas selecionadas

Foram escolhidas três escolas de Ensino Fundamental da cidade de São Paulo, sendo uma estadual, uma municipal e uma particular. O critério de escolha foi baseado no hábito que essas escolas têm em trazer seus alunos para visitas monitoradas ao Museu Lasar Segall sistematicamente há, pelo menos, três anos. Como esse universo representa um número grande de escolas, outros critérios de escolha foram adotados: aquelas que trouxeram mais de três turmas no ano de 1999 e que, pelo menos uma delas, estivesse localizada no mesmo bairro do Museu Lasar Segall, isto é, o da Vila Mariana. Estes ainda eram critérios que abrangiam um universo grande de escolas e um fator de aleatoriedade acabou determinando a escolha: foram selecionadas primeiro aquelas cujos diretores concordaram imediatamente em participar da pesquisa.

**Pela dificuldade de obter a concordância de alguns professores e diretores em participar deste estudo, por se sentirem constrangidos de ser avaliados e julgados, optei por omitir os nomes das escolas, acreditando que o perfil de cada uma delas possa servir como um parâmetro para modelos de escola passíveis de generalização.**

#### 1.1. Perfil das escolas selecionadas

##### 1.1.1. Escola 1

Escola Estadual de Ensino Fundamental, situada no bairro da Vila Mariana, com 2.230 alunos e 37 anos de existência. Desde 1996 tem desenvolvido um projeto interdisciplinar de longa duração com o Museu.

##### 1.1.2. Escola 2



Escola Municipal de Ensino Fundamental, situada na zona leste, no Bairro de Artur Alvim, com 1.300 alunos e 30 anos de existência, sendo 8 dedicados ao ensino fundamental. A professora de artes tem levado alunos desta Escola desde 1996, a partir de quando começou a participar de vários cursos de capacitação oferecidos pelo Museu Lasar Segall.

### **1.1.3. Escola 3**

**Escola Particular de Ensino Fundamental, no bairro da Vila Mariana, com 4.035 alunos e 65 anos de existência. Oferece cursos de idiomas, academia de ginástica, chácara em São Bernardo do Campo e capela para o uso da comunidade de pais. Esta Escola tem levado sistematicamente todos alunos das 2<sup>as</sup> séries ao Museu desde 1998 . No entanto, visitas esporádicas de um ou dois grupos de outras séries têm sido realizadas desde 1996.**

## **1.2. Procedimentos, conteúdos e avaliação das visitas ocorridas com as três escolas em 1999**

### **1.2.1. Escola 1**

Essa escola participa de um projeto de longa duração desde 1996, quando foram atendidas todas as 8<sup>a</sup> séries. Em 1997, as 6<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries; Em 1998, as 5<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries, perfazendo um total de 1.300 estudantes e professores. Em 1999, foram atendidas 496 alunos das 6<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries.

No primeiro contato com a Escola em 1999, ocorrido em reunião de Planejamento com professores de todas as disciplinas, foi apresentada a proposta de continuidade do Projeto. Em duas reuniões de planejamento, coordenamos um *workshop* sobre a utilização do Material Didático para os todos os professores que iriam acompanhar suas turmas ao Museu.

A decisão sobre que conteúdos deveriam ser enfocados no roteiro foi tomada em comum acordo com os professores. A Maternidade, tema muito presente na obra de Lasar Segall foi o principal enfoque, com especial ênfase para às esculturas, às características das obras tridimensionais (as regiões de luz e sombra, a possibilidade de vários pontos de vista, a natureza dos materiais utilizados), bem como a época em que o artista começou a esculpir e as conseqüências na sua forma de representar em pintura. No ateliê, os estudantes modelaram argila a partir do tema Maternidade. Esses trabalhos foram apresentados em uma exposição na Escola, durante o período de reuniões de pais.

### **Avaliação**

No primeiro encontro com os professores, em março de 1999, solicitamos que preenchessem um questionário que indagava sobre a freqüência deles ao museu e suas expectativas para esse projeto. Dos dezoito professores respondentes, cinco nunca haviam ido ao Museu e os treze restantes, afirmaram ter ido com o objetivo de “acompanhar alunos em visitas monitoradas”. Apenas a professora de Artes, afirmou ter visitado a exposição “*Lasar Segall: construção e poética de uma obra*” e ter participado de um curso de História da Arte oferecido pelo museu em 1997.

Em relação às expectativas, onze professores manifestaram que o projeto traria benefícios os alunos:

“que os alunos conheçam um pouco da obra e quem foi Lasar Segall”

“desenvolvimento cultural, social e emocional do aluno

“para o aluno conhecer o museu, saber como deve se comportar e conhecer as obras expostas”

“que os alunos se interessem por obras de arte, adquiram o hábito de visitar museus, ampliem seus conhecimentos sobre arte em geral”

“que ao final do projeto, nossos alunos estejam conscientes do que é arte como forma de linguagem e como reflexo de um momento individual e histórico”

“que os alunos tenham conhecimento do momento histórico na arte”

“trazer benefícios aos alunos como no ano passado”

“aproximar os alunos do Museu”

“que o aluno entre em contato com uma outra forma de leitura e enriquecimento cultural”

“uma nova experiência artística com grande incentivo para os alunos conhecerem os movimentos artísticos e históricos da arte em geral”.

“ que essa parceria coloque os nossos alunos em contato com as atividades propostas pelo museus”

Os sete professores restantes afirmaram direta ou indiretamente que o projeto traria benefícios para eles ou para a Escola:

“conhecer o Museu e tudo o que esse Projeto pode colaborar para minhas aulas”

“gostaria de conhecer o Museu, uma vez que nunca o visitei”

“minha expectativa é que os alunos e eu! – acrescentarmos nossa cultura”

“é importante porque possibilita a interdisciplinaridade e integração Museu/Escola e vice-versa”

“ ampliar conhecimentos”

“desenvolvimento de atividades diversificadas com utilização de conceitos matemáticos”

“como professor novo na Escola, não conheço direito o projeto, porém acho muito bom que tenha projetos desse tipo na Escola”

“não tenho participado do projeto”

Após cada visita foi entregue um questionário para ser respondido pelos professores participante do projeto, onde foi questionado como foi a preparação da visita em sala de aula, como o material didático foi utilizado, e como avaliaram a participação dos alunos e monitores na visita.

Três meses após o término das 15 visitas com as 6<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries, em reunião de avaliação do projeto, solicitamos que respondessem por escrito à seguinte pergunta: “na sua opinião, quais foram os aspectos positivos e negativos desses projeto?”

Dos dez questionários respondidos, todos apontaram aspectos positivos, dentre os quais destacam-se “motivação”, “despertou sensibilidades ocultas”, “interpretações diferentes de uma mesma obra”; “desenvolveu respeito à opinião do colega”; “o aluno adquiriu postura educativa de comportamento dentro do museu”; “conhecimento sobre Lasar Segall”.

Seis professores apontaram como aspectos negativos o curto tempo para a atividade de ateliê e quantidade grande de alunos por turma.

### **1.2.2. Escola 2**

Entre os meses de abril a setembro de 1999, essa escola trouxe quatro turmas de 5<sup>as</sup> séries e quatro de 6<sup>as</sup> séries, com um total de 265 alunos. Por opção da professora de artes, as 5<sup>as</sup> séries trabalharam com o roteiro Paisagem e as 6<sup>as</sup> séries com o roteiro Procedimentos.

No roteiro “Paisagem”, o conceito desse gênero foi apresentado, diferenciando-o de uma paisagem utilizada apenas como fundo ou cenário para uma cena. As diferenças entre paisagem rural e urbana também foram discutidas. As pinturas analisadas foram Casa na Floresta, de 1931 e Floresta Ensolarada, de c. 1955, que foram comparadas com outras obras mesmo tema.

Os estudantes fizeram um desenho de esboço a partir da pintura Casa na Floresta e o levaram para o ateliê para utilizá-lo como referência para elaborar uma pintura.

No roteiro Procedimentos, os recursos utilizados pelo artista na elaboração das pinturas Interior de Pobres II, de 1921 e Navio de Emigrantes, de 1939/41, foram apresentados e as obras em questão foram analisadas e interpretadas pelos estudantes. No realizaram uma pintura a guache a partir de elementos que registraram em desenhos na sala de exposição.

As turmas foram acompanhadas por professoras de diversas disciplinas (matemática, geografia, história) e também por auxiliares de classe.

### **1.2.3. Escola 3**

Entre os meses de abril e junho de 1999, 283 alunos de 9 turmas de 2<sup>as</sup> séries visitaram o museu. O roteiro adotado foi “Paisagem”, cujos conteúdos são os mesmos utilizados com as 5<sup>as</sup> séries da Escola 2, tendo sido diferentes os procedimentos em função da faixa etária. As professoras que acompanharam as turmas são polivalentes.

## **2. Métodos e procedimentos de pesquisa**

No ano de 1998, a direção do Museu Lasar Segall solicitou auxílio à *Vitae, apoio à Cultura, Educação e Promoção Social* para desenvolver uma pesquisa de avaliação da exposição “Lasar Segall: construção e poética de uma obra” e dos programas desenvolvidos pela Área de Ação Educativa a partir dessa mostra.

O projeto institucional aprovado em 1999 aponta para a necessidade de “analisar e acompanhar os programas de visitas monitoradas desenvolvidas pela Área de Ação Educativa, incluindo entrevistas com professores participantes e visitas às escolas, com o objetivo de apontar o grau de eficiência dessas atividades em relação aos seus objetivos propostos, interpretando as produções e reações dos alunos, buscando identificar as possíveis contribuições das atividades realizadas”.

Para coordenar esse projeto, foi convidada Adriana Mortara Almeida, profissional

especializada em pesquisa de avaliação de museus, junto com duas assistentes<sup>13</sup>. De acordo com a proposta apresentada por Adriana Mortara Almeida e aprovada pela direção do Museu, iniciou-se o trabalho de escolha “levando em conta os roteiros selecionados para as visitas monitoradas, a faixa de escolaridade do grupo e a utilização de materiais didáticos para a preparação dos alunos”. Além da observação das visitas ocorridas no ano 2000, algumas escolas que participaram do programa de atendimento em 1999 foram também selecionadas para que os professores e alunos pudessem responder a entrevistas e questionários.

---

<sup>13</sup> Isabel Lavratti e Gabriela Golin são as assistentes e a consultoria na Área Educativa é realizada pela Profa. Dra. Sandra Zakia, da Faculdade de Educação da USP.

**Apesar desse projeto de avaliação, que ainda se encontra em andamento, ter objetivos e desenvolvimento próprios<sup>14</sup>, informações obtidas por meio das entrevistas com professores e alunos serviram como fonte de análise para minha pesquisa. Das cinco escolas selecionadas para esse projeto, três compõem o meu estudo de campo, para as quais desenhei e apliquei os questionários para os pais das turmas de cada série selecionada.**

**Desta maneira, as fontes para o meu estudo foram:**

1. relatórios dos monitores e professores realizados nas datas das visitas;
2. entrevistas feitas por Adriana Mortara Almeida e assistentes com os professores participantes;
3. questionários respondidos pelos alunos, como parte da pesquisa de Adriana Mortara Almeida e equipe;
4. questionários respondidos pelos pais dos alunos das mesmas indicados no item acima.

O item 4, ou seja, os questionários respondidos pelos pais são a principal fonte do meu estudo, de onde analiso dados e informações que remetem a conclusões e indicativos para novas ações.

### **3. Características, intenções e problemas do questionário**

O questionário foi dirigido aos pais com uma carta introdutória (anexo 6) lembrando-os de que em determinada data de 1999, seu (sua) filho (a) havia visitado o Museu Lasar Segall com a Escola XXX.

Nessa carta eu afirmava estar realizando uma pesquisa com o intuito de investigar as motivações que as famílias encontram para visitar museus em seus horários de lazer, que serviria de parâmetro para a elaboração de

---

<sup>14</sup> Seus resultados deverão ser apresentados pela coordenadora no final de 2000.

programas comunitários a serem implantados e aperfeiçoados no Museu Lasar Segall.

Tomando como base a apostila do curso “*designing questionnaires workshop*”, de Marilyn G. Hood<sup>15</sup>, estruturei o questionário em três partes: a que contém **os dados demográficos**, tais como nome, endereço, bairro, faixa etária, sexo e grau de parentesco com o aluno; a dos **dados de participação**, que incluem a frequência e hábito de visitação a museus em geral e no Museu Lasar Segall; e a que trata dos **fatores atitudinais<sup>16</sup> ou de personalidade**, que incluem as questões motivacionais, participação ou dedicação em atividades de natureza artística, atitude em relação às atividades de lazer, engajamento com atividades da escola ou com aspectos da vida escolar dos filhos.

O questionário contém 10 perguntas com múltiplas escolhas de respostas, tendo, na maioria dos casos, opções para complementação de alternativas. A preferência por estruturá-lo nesse formato de “respostas de múltipla escolha” foi, por um lado, positiva por oferecer uma tarefa não muito penosa e desestimulante ao pais pelo tempo que levariam para respondê-lo; e pela minha urgência em obter as respostas tabuladas em espaço curto de tempo. No entanto, esse formato é desvantajoso por ter caráter indutivo e dar pouco espaço para a fala dos sujeitos pesquisados.

Conforme já mencionado na introdução dessa tese, pelos “acidentes de percurso”, a retomada do projeto, ocorrida em novembro de 1999, muito próximo do término do ano letivo, impediu que etapas prévias da pesquisa, como o trabalho de *focus group* tivesse sido realizado. Esse trabalho poderia fornecer indicativos adequados às características dos grupos pesquisados, além de

---

<sup>15</sup> Marilyn G. Hood, Hood Associates, Columbus, Ohio. Apostila trazida por Adriana Mortara Almeida que participou do *workshop* em 4/08/1998, organizado pelo *Visitor Studies Association*, em Washington, EUA.

<sup>16</sup> Optei por traduzir o termo *psychographics questions* por questões atitudinais, pois é mais adequado à realidade brasileira.



testar os problemas que surgiram em relação aos enunciados de algumas perguntas, que serão apontados na análise dos dados.

O formato original do questionário (anexo 7) foi desenhado de maneira a conter todas as questões numa mesma página, para evitar desestímulo por seu “tamanho”. Entretanto, para melhor conforto de leitura, apresento-o com o formato a seguir.

Colégio XXXX

Seu (sua) filho (a) está na 3ª série \_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Bairro: V. Mariana e arredores ( ) Outros( )

Faixa etária: 20 a 30 ( ) 31 a 40 ( ) 41 a 50 ( ) 51 a 60 ( ) acima de 61 ( )

Sexo: M( ) F ( ) Parentesco com o aluno: Pai ( ) Mãe ( )

Responsável ( )

Ocupação: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**1. Com que frequência você visitou museus no ano de 1999?**

- a) nenhuma vez ( )
- b) de 1 a 2 vezes ( )
- c) de 3 a 4 vezes ( )
- d) mais de 5 vezes ( )

**2. Com que frequência você levou seu(s) filho(s) a museus no ano de 1999?**

- a) nenhuma vez ( ) . Neste caso, responda a pergunta nº 3
- b) de 1 a 2 vezes ( )
- c) de 3 a 4 vezes ( )
- d) mais de 5 vezes ( )

**3. Por que você não os levou a museus em 1999?**

- a) você não gosta/ não se interessa por museus
- b) você não conhece museus em São Paulo
- c) você acha que é um lugar para pessoas de alto nível cultural
- d) você acha que não vai “entender” a exposição
- e) você não tem tempo
- f) outras razões. Quais?

**4. Qual a principal razão que o motivou a levar seu(s) filho(s) a visitar museus em 1999?**

- a) ajudar o(a) filho(a) a realizar pesquisa para escola?
- b) curiosidade
- c) leu alguma crítica ou matéria favorável em jornais ou revistas
- d) lazer cultural
- g) outras razões . Quais? \_\_\_\_\_

**5. Você já visitou o Museu Lasar Segall? Com que finalidade?**

- a) acompanhado o(a) filho(a) em visita monitorada com a Escola?
- b) acompanhado o(a) filho(a) para realizar trabalho para a Escola?
- c) para visitar a exposição “Lasar Segall: construção e poética de uma obra”
- d) para assistir cinema ou vídeo
- e) para frequentar cursos?
- f) outras? Quais?

**6. Você desenvolve alguma atividade artística?**

a) não

b) sim. Qual (is)?

**7. Nos momentos de lazer, em que espaços você prefere levar seu(s) filho(s)?**

a) cinema/teatros

b) clubes

c) parques temáticos ou de diversão

d) shopping center

e) igreja

f) exposições/museus

g) outros.

Especifique. \_\_\_\_\_

**8. Seu filho comentou sobre a visita realizada no Museu Lasar Segall?**

a) sim, comentou apenas o fato de ter ido.

b) comentou aspectos positivos da visita. Cite alguns.

c) comentou aspectos negativos da visita. Cite alguns.

- d) manifestou interesse em retornar? Sim ( ). Não ( ).
- e) não comentou nada sobre a visita.

**9. Você sabe da existência do *Programa Arte em Família - sábados no Museu Lasar Segall*?**

- a) sim, mas nunca frequentei
- b) sim, já o frequentei
- c) não

**10. Você tem alguma relação mais intensa com a Escola? De que maneira?**

- a) APM
  - b) Conselho de pais
  - c) Outras. Quais?
- 

**4. Universo da pesquisa**

**Escola 1** – Nos meses de setembro a novembro de 1999, esta escola levou seis turmas de 6<sup>a</sup> série e nove de 8<sup>a</sup>. Como as 8<sup>as</sup> se formaram em 1999 e já saíram da Escola, não foi possível mais incorporá-los no universo da pesquisa. Em março de 2000, os questionários foram portanto entregues para os pais dos alunos que frequentam hoje todas as sétimas séries, pois os alunos das 6<sup>as</sup> séries do ano anterior foram reagrupados e divididos em novas turmas. No total, foram entregues 280 questionários para os pais: das 7<sup>as</sup> séries A, B, C, D, E, F, G, H, tendo sido devolvidos 135 (48,21%).

À medida em que o campo de pesquisa das outras duas escolas foi se definindo em torno de 3 turmas, fiz um novo recorte no universo desta escola, pois os 135 questionários devolvidos representavam uma desproporção numérica muito grande em relação às Escolas 2 e 3. Por essa razão, acabei fazendo a análise das 7<sup>as</sup> séries A, B e C, as mesmas selecionadas para responderem ao questionário de avaliação de alunos, conduzida por Adriana Mortara Almeida. Para essas três turmas, dos 105 questionários que haviam sido entregues para os pais, houve um retorno de 49 (46,66%).

**Escola 2** – Nos meses de abril a setembro de 1999, a escola levou as 5<sup>as</sup> séries A, B e C e as 6<sup>as</sup> séries A, B, C e D. Neste caso, foram selecionadas para a pesquisa quatro turmas, pois a professora responsável havia nos alertado que o índice de devoluções seria baixo. Ela encarregou-se de distribuir os questionários apenas para aqueles que participaram das visitas. Em maio de 2000, foram entregues 120 questionários para os pais das atuais 6<sup>as</sup> séries A e B e das 7<sup>as</sup> séries A e B, com 36 (30%) devoluções.

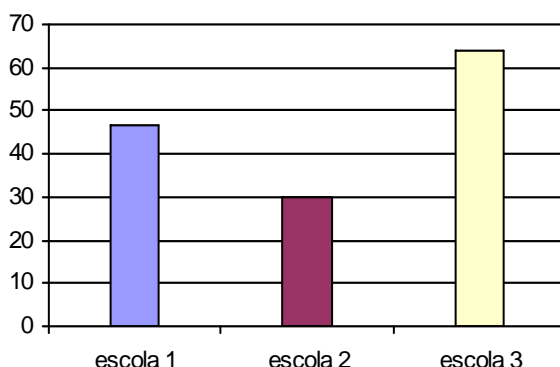
Escola 3 – Em de 1999, nove turmas de 2<sup>as</sup> séries realizaram visitas ao museu nos meses de abril a junho. Foram enviados 111 questionários em abril de 2000 para os pais, das 3<sup>as</sup> séries C, D e E, tendo sido devolvidos 71 (63,96%).

### 5. Universo de respostas

Do universo total de 156 questionários, não há uma proporcionalidade entre as escolas, pois, como já apontamos acima, na Escola 1 o universo é de 49 questionários, na Escola 2 é de 36 e na Escola 3 é de 71. Por esse motivo, todas as questões analisadas nos gráficos e tabelas apresentadas adiante, foram calculadas percentualmente.

Proporcionalmente, a escola que mais devolveu os questionários foi a Escola 3, seguida das Escola 1 e 2, conforme o gráfico 1 e a tabela 1 indicam abaixo. O índice de devoluções maiores é um indicativo de que na escola particular há uma maior participação no processo educacional dos filhos por parte dos pais. Um outro fator a ser considerado em relação às escolas públicas, é que, segundo seus orientadores, há pais analfabetos ou semi alfabetizados, que não têm condições de atender a esse tipo de solicitação.

Gráfico 1 - devolução de questionários



**Tabela 1 - devolução de questionários**

	<b>(%)</b>		
	<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>	<b>Escola 3</b>
Questionários devolvidos	46,66	30,00	63,96

## **6. Análise das respostas**

### **6.1. Dados demográficos**

#### **6.1.1. Bairro**

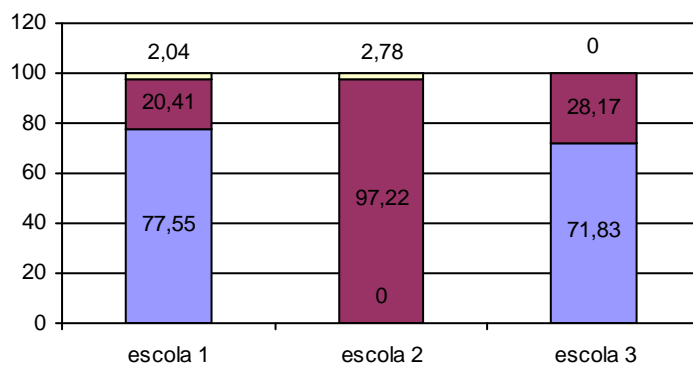
Nesse item, dei especial atenção aos moradores no bairro da Vila Mariana e arredores, pois creio que esse fato pode ser facilitador da freqüência às



atividades que o Museu Lasar Segall oferece. Por esse motivo, logo abaixo do endereço, a opção para o bairro era “V. Mariana e arredores<sup>17</sup> ou outros”.

**Do universo de 49 respondentes, da Escola 1, 38 (77,55%) são moradores no bairro Vila Mariana. Da Escola 2, dos 36 respondentes, não há um morador no bairro Vila Mariana e da Escola 3, de 71 respondentes, 51 (71,83%) são moradores do bairro V. Mariana.**

**Gráfico 2 – moradores do bairro de V. Mariana (%)**



<sup>17</sup> arredores abrangem

■ V. Mariana e arredores ■ outros bairros □ não respondeu

as avenidas: Av. Rubem

Berta, Av. 23 de Maio, Av. Bandeirantes e Av Ricardo Jafet.

**Tabela 2 – moradores do bairro de V. Mariana (%)**

	( <b>%</b> )		
	<b>escola 1</b>	<b>escola 2</b>	<b>escola 3</b>
V. Mariana e arredores	77,55	-	71,83
outros bairros	22,45	97,22	28,17
não responderam	2,04	2,78	-

### **6.1.2. Perfil sócio-econômico**

O perfil sócio-econômico da clientela de cada escola foi sondado a partir das informações fornecidas pelos orientadores e pela análise comparativa das ocupações profissionais dos pais, respondidas nos questionários.

**Escola 1** – De acordo com a orientadora, tem uma clientela de classe média baixa e classe média média. As ocupações profissionais são as seguintes:

do lar	11
aposentada	2
comerciante	2
escriturária	2
estudante	2
<i>free lancer</i> jornalismo	2
manicure	2
operadora de telemarketing	2
assessor legislativo	1
bancário	1
comerciário	1
desempregado	1
funcionário público est. aposentado	1
doméstica	1
esteticista	1

gerente vendas	1
“gestante”	1
oficial administrativa	1
professora	1
Publicitário	1
secretária	1
secretário bilingüe	1
técnica de enfermagem	1
torneiro mecânico	1
“trabalho fora”	1
vendedora	1
vigilante	1
não responderam	5
<b>total</b>	<b>49</b>

**Escola 2** – De acordo com o orientador, tem uma clientela de classe baixa. As ocupações profissionais são as seguintes:

do lar	11
costureira	2
doméstica	2
aposentada	1
autônomo	1
auxiliar de tesouraria	1
comerciante de velas	1
comerciária	1
encarregada de limpeza	1
gráfico	1

manicure	1
micro empresária	1
professora	1
secretária	1
supervisor	1
“trabalho”	1
vendedora	1
não responderam	7
<b>total</b>	<b>36</b>

**Escola 3** – De acordo com a orientadora, tem uma clientela de classe média média e média alta. A mensalidade da escola é de R\$ 495,00 para o ensino fundamental. As ocupações profissionais são as seguintes:

professora	8
do lar	7
médica(o)	6
advogada(o)	5
engenheira(o)	3
analista de sistemas	2
bancária	2
comerciante	2
contadora	2
pedagoga	2
psicóloga	2
administrador de empresas	2
aeronauta	1
agente de viagens	1
arquiteta	1
assistente social	1
auditora fiscal da receita federal	1
comerciária	1
dentista	1
economiária	1
enfermeira	1
estudante	1
fisioterapeuta	1
industrial	1
médica veterinária	1
operador de câmbio	1
promotor de justiça	1
protético	1
relações públicas	1
secretária executiva	1
subgerente empresarial	1
terapeuta	1
tradutora (inglês)	1

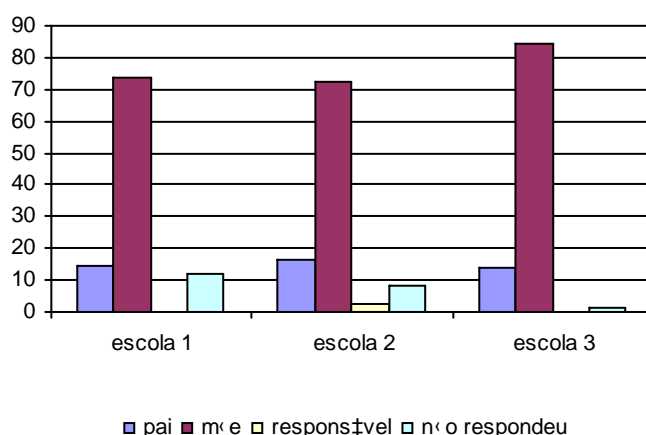
não responderam	6
<b>total</b>	<b>70</b>

Em termos de ocupação profissional, as Escolas 1 e 2 se equivalem, com uma grande porcentagem de prestadores de serviço. Na Escola 3, há uma preponderância de profissionais liberais. Um fato que se destaca é a proporção de mães “do lar”. Na Escola 1, é de 22%; na Escola 2, é de 30% e na Escola 3, é de 9,85%. Isso indica que as mães da Escola 3, além de terem tido formação universitária e estarem inseridas no mercado de trabalho, têm condições de contratar empregadas domésticas para a realização desse serviço.

### 6.1.3. Grau de parentesco

**As mães, como respondentes, representam nas três escolas um universo majoritário em relação aos pais, fato que indica a mãe como a grande responsável pelas questões da escolaridade de seus filhos, conforme apresentado no gráfico 3 e tabela 3 .**

**Gráfico 3 – grau de parentesco**



**Tabela 3 – grau de parentesco**

Grau de parentesco	E		
	scola 1	scola 2	scola 3
pai	14,29	16,67	14,08
mãe	73,47	72,22	84,51
responsável	0,00	2,78	0,00
não respondeu	12,24	8,33	1,41

#### 6.1.4. Faixa etária

A faixa etária dos respondentes está preponderantemente entre 31 e 40 anos nas três escolas, sendo que a faixa de 41 a 50 anos tem maior índice na Escola 1, pois os alunos são de 7<sup>as</sup> séries, conforme o gráfico 4 e tabela 4 apontam.

Gráfico 4 – faixa etária dos pais (%)

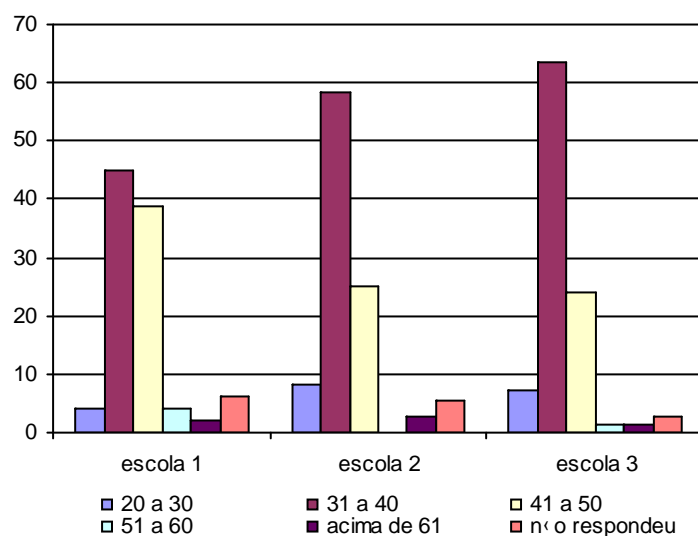


Tabela 4 – faixa etária dos pais

<b><i>Faixa etária</i></b>	<b>(%)</b>		
	<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>	<b>Escola 3</b>
20 a 30	4,08	8,33	7,04
31 a 40	44,90	58,33	63,38
41 a 50	38,78	25,00	23,94
51 a 60	4,08	-	1,41
acima de 61	2,04	2,78	1,41
não responderam	6,12	5,56	2,82

A análise da faixa etária não é um item de grande relevância na pesquisa, mas indica que a grande maioria está numa fase de vida em que há interesse por usar as horas de lazer para o bem-estar e para lhes propiciar experiências que lhes tragam satisfação (GRINDER & McCOY, 1998:105). As baixas frequências nos museus, como veremos a seguir na análise de dados, não é portanto justificável pela faixa etária.

## 6.2. Dados de participação

### 6.2.2. Freqüência dos pais aos museus em 1999

**A primeira pergunta do questionário “com que freqüência você visitou museus no ano de 1999?” foi feita com o intuito de avaliar o hábito de visitação e o conseqüente valor que os pais atribuem ao museu como espaço de lazer e de aprendizagem para si próprios.**

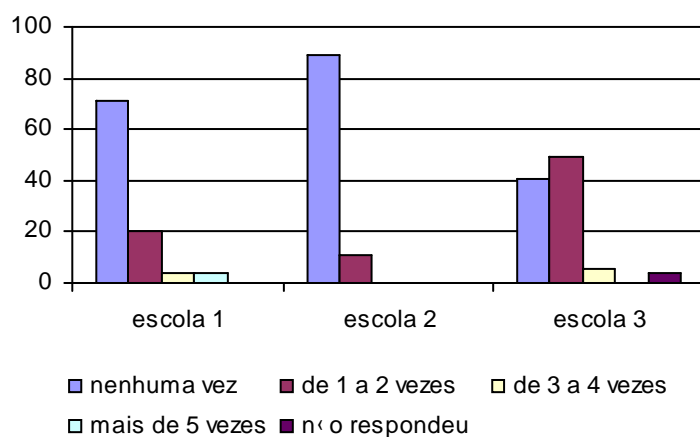
Para a investiga o de freqüência, utilizei uma escala progressiva que varia de zero a mais de cinco visitas no ano de 1999. De acordo com Marilyn G. Hood (1983: 52), que realizou pesquisa no Museu de Arte de Toledo, Ohio, ainda na década de 80, há três tipos de potenciais segmentos de públicos de museus: o público freqüentador, que realiza visitas pelo menos 3 vezes ao ano; o eventual, que realiza de uma a duas visitas por ano; e o “não público”, composto por aqueles que passam dois anos sem visitar museus. A defini o de uma escala que fosse adequada à realidade brasileira levou-me a dividir as faixas de freqüência em partes pequenas, tais como “nenhuma vez; de 1 a 2 vezes; de 3 a 4 vezes; mais de 5 vezes”. Considerei então aqueles que responderam que visitaram museus “nenhuma vez” como não usuários de museus; os que responderam “de 1 a 2 vezes”, como visitantes esporádicos e os que responderam de “3 a 4 vezes” ou mais de 5 vezes” como freqüentadores.

**Os resultados, conforme indicados no gráfico 5 e na tabela 5, apontam que a maioria dos pais das Escolas 1 e 2 (respectivamente 71,43% e 88,89%) não são visitantes de museus. Na Escola 3, a soma dos não**



**visitantes (40,85%) com os visitantes esporádicos (49,30%) compõem a quase totalidade dos respondentes.**

**Gráfico 5 – frequência com que pais visitaram museus em 1999 (%)**



**Tabela 5 – frequência com que pais visitaram museus em 1999 (%)**

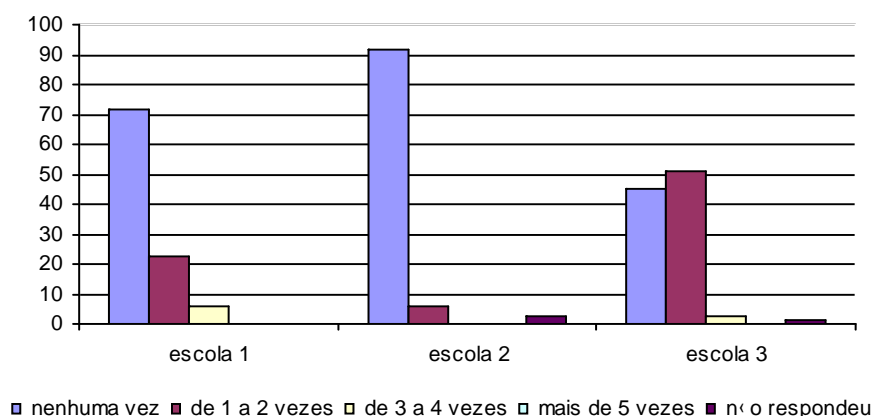
(%)
-----

	Escola 1	Escola 2	Escola 3
nenhuma vez	71,43	88,89	40,85
de 1 a 2 vezes	20,40	11,11	49,30
de 3 a 4 vezes	4,08	-	5,63
mais de 5 vezes	4,08	-	-
não responderam	-	-	4,22

### 6.2.2. Frequência com que os pais levaram seus filhos aos museus em 1999

Na segunda questão, “**com que frequência você levou seu(s) filho(s) a museus no ano de 1999?**”, as respostas foram bem semelhantes às da questão anterior. Isto é, os pais que menos levam seus filhos a museus são da Escola 2, seguidos, respectivamente, dos da Escola 1 e 3. Estes últimos apresentam índices baixos de frequência assídua – de 3 a 4 vezes ou mais de 5 vezes ao ano, tal como o gráfico 6 e a tabela 6 abaixo demonstram.

**Gráfico 6 - frequência com que pais levaram os filhos em museus em 1999 (%)**



**Tabela 6 - frequência com que pais levaram os filhos em museus em 1999**

Frequência	(%)		
	Escola 1	Escola 2	Escola 3
nenhuma vez	71,43	91,67	45,07
de 1 a 2 vezes	22,45	5,55	50,7
de 3 a 4 vezes	6,12	-	2,82
mais de 5 vezes	-	-	-
não responderam	-	2,78	1,41

**Se a resposta em relação à frequência dos filhos a museus fosse “nenhuma vez”, solicitava-se que a questão 3, referente aos motivos por não levá-los, fosse respondida. Caso a frequência tivesse sido de uma ou mais vezes, a questão 4, relativa à motivação por levá-lo, é que deveria ser respondida. Em alguns casos, a associação entre a respostas “nenhuma vez” da questão 3 e “a principal razão por levar os filhos foi...” da questão 4, geraram respostas incongruentes, que foram portanto eliminadas do universo analisado.**

#### 6.2.2.1. Motivos por não ter levado filhos a museus em 1999

**Para a pergunta “Por que você não os levou a museus em 1999?”, tomei como alternativas de respostas a) você não gosta/ não se interessa por museus; b) você não conhece museus em São Paulo; c) você acha que é um lugar para pessoas de alto nível cultural; d) você acha que não vai “entender” a exposição; e) você não tem tempo; f) outras razões. Quais?**

As alternativas A, B, E e F foram baseadas em respostas espontâneas obtidas em pesquisa com grupos de discussão e entrevista em profundidade sobre o hábitos de consumo cultural de Belo Horizonte, descritas no relatório do “Primeiro diagnóstico da Área Cultural de Belo Horizonte”, realizada entre outubro de 1995 e abril de 1996<sup>18</sup> (op.cit. 1996: 69). As alternativas C e D foram criadas levando em consideração a análise do relatório acima mencionado que, ao investigar o conceito de “cultura”, encontra-o associado a um mundo à parte e distante do dia-a-dia dos sujeitos entrevistados.

’Para eles, “cultura transforma-se num verdadeiro muro de ‘apartheid social’. De um lado desse muro, um ‘círculo aristocrático’, misto de luxo e erudição, para sempre inatingível; do outro lado, as preocupações com sobrevivência, o sentimento de inferioridade, de impropriedade, de impotência e de incapacidade, até, para freqüentar os ambientes onde se pensa ser a cultura gerada” (PACHECO, 1996:19).

A formulação da alternativa C **“você acha que é um lugar para pessoas de alto nível cultural”** foi bastante inadequada, pois só reforça o sentimento de exclusão. Aqueles que se sentem incapazes de frequentar os ambientes da ‘alta cultura’, dificilmente iriam admitir este fator.

A alternativa D **“você acha que não vai ‘entender’ a exposição”** foi elaborada não para revelar exclusão apenas de ordem sociocultural, mas por considerar que mesmo aqueles que se julgam pessoas informadas ou cultivadas, muitas vezes manifestam incompreensão em relação às exposições de arte. Em pesquisa realizada sobre público de museus de arte na França, Holanda, Polônia, Grécia e Espanha, BOURDIEU & DARBEL (1985) verificaram que a “classe culta”, que tem mais acesso à cultura e ‘competência artística’, era a mais representada no público dos museus de arte. A

---

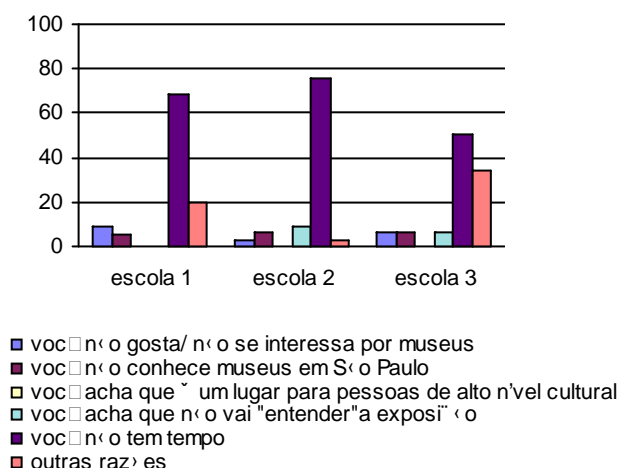
<sup>18</sup> O item analisado foi especificamente relativo a museus e a pergunta era “por que você nunca vai a museus?”

necessidade da arte e o acesso a ela surgem como privilégios criados e legitimados por essa mesma classe.

**Nesta questão, foram analisados somente os questionários que tinham como resposta à segunda questão “com que frequência você levou seus filhos a museus em 1999?” a alternativa “nenhuma vez”. O universo analisado foi portanto, de 35 questionários na Escola 1 ; 33 na Escola 2 e 32 na Escola 3. Como a possibilidade de respostas foram múltiplas, os resultados foram calculados proporcionalmente a partir do total de respostas de cada uma das escolas, e não por número de respondentes, conforme apresentadas no gráfico 7 e na tabela 7, logo a seguir.**

**“Não tenho tempo” foi a resposta mais frequente nas três escolas (respectivamente 66,67%; 78,13% e 48,48%). Essa é uma resposta difícil de ser interpretada, pois a administração do tempo, especialmente o das horas de lazer, é permeada por valores pessoais. Se o museu não é valorizado como um espaço de satisfação e aprendizagem, é natural que não seja escolhido como prioridade na distribuição do tempo livre.**

**Gráfico 7 – Motivos por não ter levado filhos a museus em 1999**



**Tabela 7 – Motivos por não ter levado filhos a museus em 1999**

	( <b>%</b> )		
	<b>escola 1</b>	<b>escola 2</b>	<b>escola 3</b>
you do not like/ do not interest in museums	8,33	3,13	6,06
you do not know museums in São Paulo	5,56	6,25	6,06
you think it is a place for people of high cultural level	-	-	-
you think you will not "understand" the exhibition	-	9,38	6,06
you do not have time	66,67	78,13	48,48
other reasons	19,44	3,13	33,33
Total de respostas	6	2	3

#### 6.2.2.2. Motivações para ter levado filhos a museus em 1999

**Para a questão 4** “Qual a principal razão que o motivou a levar seu(s) filho(s) a visitar museus em 1999?” **tomei como alternativas de respostas a) ajudar o (a) filho(a) a realizar pesquisa para escola; b) curiosidade; c) leu alguma crítica ou matéria favorável em jornais e revistas; d) lazer cultural; e) outras razões. Quais?**

A alternativa A foi baseada na observação de pais que levam seus filhos para realizar pesquisa para escola na Biblioteca do Museu Lasar Segall e pelas respostas do relatório do *Primeiro diagnóstico da Área Cultural de Belo Horizonte*<sup>19</sup>, no qual uma grande parcela apontava ser a escola/universidade o principal motivo da visita. (op. cit. 1996:68). Para a alternativa B, tomei o mesmo relatório como referência. A alternativa C teve o intuito de verificar a eficácia dos meios de comunicação. Identifico aqui a ausência de uma alternativa importante, isto é, “ter tomado conhecimento por intermédio de amigos ou familiares”, pois tanto o relatório acima citado como pesquisas apontadas por Falk & Dierking afirmam que o “indicações de parentes e amigos que visitaram o museu previamente são o principal veículo para atrair visitantes e formar suas expectativas” (FALK & DIERKING, 1992:28).

A alternativa D é a mais problemática por usar o termo “lazer cultural” que não deve fazer parte do repertório da maioria dos pais das Escolas 1 e 2. Talvez por isso, na Escola 2 essa resposta foi igual a zero.

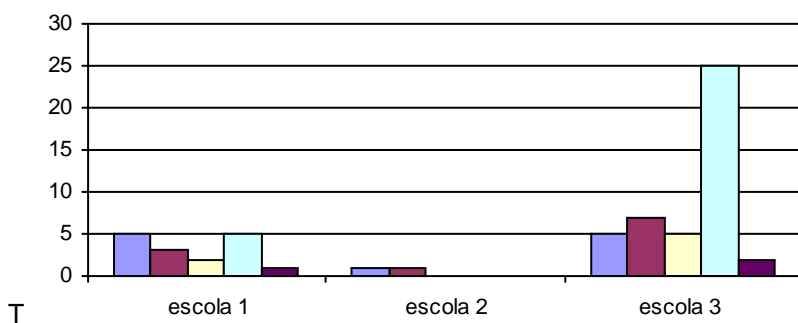
**A análise das respostas desta questão foi feita tomando como universo, aqueles que responderam, na questão 2, ter levado seus filhos a museus pelo menos uma vez no ano de 1999. Também aqui, em alguns casos, a associação entre a respostas “uma ou mais vezes” da questão 2 e “a principal razão por não ter levado os filhos foi...” da questão 3, gerou respostas incongruentes, que foram portanto eliminadas do universo analisado. Assim, na Escola 1 foram analisados 14 questionários, na Escola 2 apenas dois e na Escola 3, foram 38, conforme apontam o gráfico 8 e a tabela 8. Os resultados não foram calculados proporcionalmente em relação ao universo de questionários respondidos porque o baixo índice de respostas da Escola 2, resulta em de 50% para**

---

<sup>19</sup> o item analisado foi especificamente relativo a museus e a questão era “qual o principal motivo que te levou a ir a museus?”

cada resposta, provocando um “resultado falso” , se comparado com as outras escolas.

Gráfico 8 – motivações por ter levado filhos em museus em 1999



	escola 1	escola 2	escola 3
ajudá-los a realizar pesquisa para escola	5	1	5
curiosidade	3	1	7
leu alguma crítica ou matéria favorável em jornais e revistas	2	0	5
lazer cultural	5	0	25
outras razões*	1	0	2
<b>Total de respostas</b>	<b>16</b>	<b>2</b>	<b>44</b>

Número de questionários	14	2	38
-------------------------	----	---	----

\*outras razões foram apontadas como :



“para uma melhor compreensão nas disciplinas da escola”; “porque o filho adora artes plásticas, desenhos em geral”; “nível cultural” e “estar visitando outras cidades”

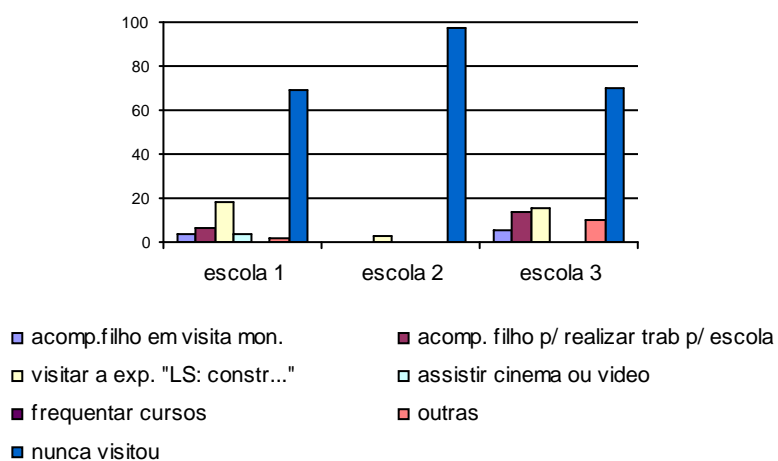
### 6.2.3. Visita dos pais ao Museu Lasar Segall

A quinta pergunta **“você já visitou o Museu Lasar Segall? Com que finalidade?”** apresentou as seguintes alternativas: a) acompanhando filho em visita monitorada; b) acompanhando filho para realizar trabalho para escola; c) para visitar a exposição “Lasar Segall: construção e poética de uma obra”; d) para assistir cinema ou vídeo; e) para freqüentar cursos; f) outras finalidades? Quais? g) nunca visitou (este item foi incluído apenas nos questionários da Escola 2, a última a respondê-los, pois nas Escolas 1 e 3, vários respondentes escreveram “não” ). A ausência de resposta é neste caso compreendida como “nunca visitou”, uma vez que o enunciado da pergunta é afirmativo.

É alto o índice daqueles que nunca visitaram o Museu, especialmente os da Escola 2, que geograficamente encontra-se mais distante, conforme indicado no gráfico 9 e tabela 9. Na Escola 1, a quantidade de visita é um pouco maior que na Escola 3, pois a quantidade de turmas que compareceram em visitas monitoradas foi maior no último ano. Enquanto na Escola 1, houve a visita de quinze turmas, na Escola 3, houve de nove.

O fato das freqüências em atividades como oficinas e cursos serem praticamente nulas indica provável falta de informação ou de interesse, pois a gratuidade de quase todas as atividades afasta a hipótese de impossibilidade de freqüência por motivos econômicos.

**Gráfico 9 - visita ao Museu Lasar Segall (%)**



**Tabela 9 - visita ao Museu Lasar Segall**

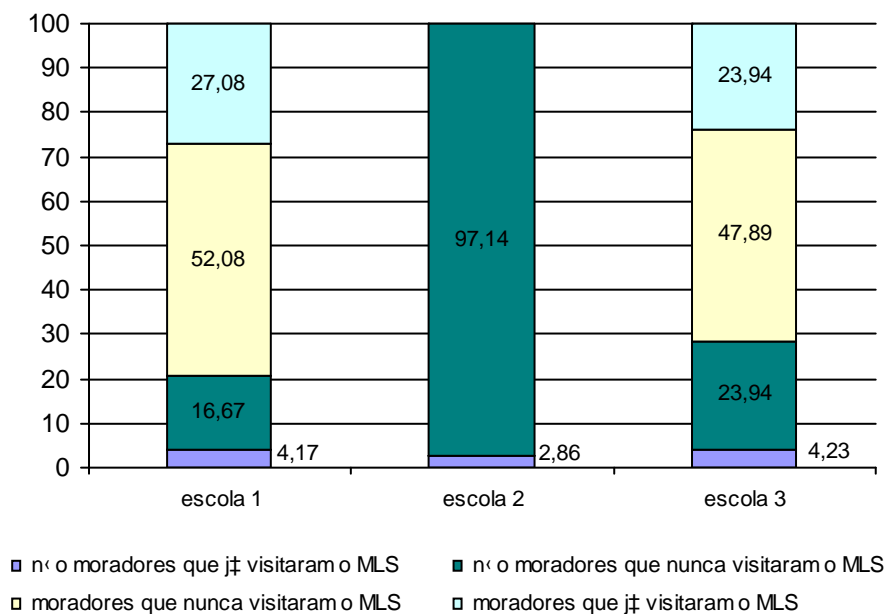
	(%)		
	Escola 1	Escola 2	Escola 3
Acompanhando filho em visita monitorada	4,08	-	5,63
Acompanhando filho para realizar trabalho para escola	6,12	-	14,08
Para visitar a exposição "Lasar Segall: construção e poética de uma obra"	18,37	2,78	15,49
Para assistir cinema ou vídeo	4,08	-	-
Para frequentar cursos	-	-	-
Outras finalidades*	2,04	-	9,86
Nunca visitou	69,39	97,22	70,42

\*outras finalidades são descritas como: "quando estudava no Brasília Machado",

“acompanhando a escola que trabalho”; “coral”; “convidado por minha filha que conheceu com a escola”.

**Observei os dados de visitação ao Museu Lasar Segall em relação aos moradores do bairro da V. Mariana. Na Escola 1, onde há 38 moradores no bairro, 25 nunca visitaram o Museu, representando 65,79%. Na Escola 3, dos 51 moradores do bairro, 34 nunca estiveram no Museu, representando 66,67% , tal como pode se ver gráfico 10 e tabela 10, logo a seguir.**

**Gráfico 10 - Visita de moradores do bairro de Vila Mariana ao Museu Lasar Segall**



**Tabela 10 - Visita de moradores do bairro de Vila Mariana ao Museu Lasar Segall**

	(%)		
	escola 1	escola 2	escola 3
não moradores que já visitaram o MLS	4,17	2,86	4,23
não moradores que nunca visitaram o MLS	16,67	97,14	23,94
moradores que nunca visitaram o MLS	52,08	-	47,89
moradores que já visitaram o MLS	27,08	-	23,94

### 6.3. Dados atitudinais

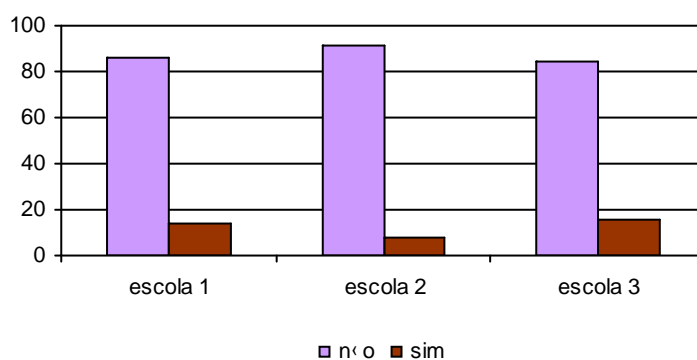
Nesta parte do questionário, foram elaboradas questões que pudessem, de alguma maneira, aferir o quanto a produção de atividades artísticas podem afetar o interesse dos entrevistados em visitar os museus de arte e em especial o Museu Lasar Segall<sup>20</sup>. Aqui também foi investigado quais são os espaços externos preferenciais para os pais levarem seus filhos nos momentos de lazer, dentre os quais foi colocada a alternativa de “exposições/museus”. Outro aspecto investigado neste bloco é os comentários que os filhos fizeram sobre a visita monitorada realizada no Museu Lasar Segall com a escola. O conhecimento da existência de programa de atendimento para famílias aos sábados foi indagada e, para finalizar, foi questionado se os entrevistados têm alguma relação de participação intensa com a escola.

### 6.3.1. Atividades artísticas

Para a questão “**Você desenvolve alguma atividade artística?Qual (is)?**”, não foi apresentada nenhuma alternativa de resposta em forma de múltipla escolha para evitar que atividades de artesanato, trabalhos manuais, ou quaisquer outras atividades criativas que sejam desenvolvidas como *hobby*, fossem omitidas.

A grande maioria dos respondentes, afirma não desenvolver atividade artística alguma. Nas três escolas os índices foram muito semelhantes, como pode se ver no gráfico 11 e tabela 11, logo abaixo.

**Gráfico 11 – Atividades artísticas**



**Tabela 11 – atividades artísticas**

(%)
-----

<sup>20</sup> Em 1998 e 1999, as profissões relacionadas às artes, declaradas pelos visitantes do MLS, ocupam respectivamente o 3° e o 4° lugares. Estes dados foram obtidos a partir da análise das fichas preenchidas pelos visitantes das exposições e que compõem os resultados parciais da pesquisa de avaliação coordenada por Adriana Mortara de Almeida em dezembro de 1999.

	<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>	<b>Escola 3</b>
não	85,71	91,67	84,51
sim	14,29	8,23	15,49

*As respostas para as atividades desenvolvidas foram as seguintes:*

### **Escola 1**

- “desenhar”
- “adoro desenhar e gostaria de pintar telas, já pinte algumas”
- “desenvolveu esculturas artísticas com argila”
- “não, mas gosto muito de pintar camiseta, quadros, potes de vidro, mexer com tapeçaria, cantar, dançar, fazer teatro, compor música, tocar piano”
- “Pintura em tecido e crochê”
- “trabalho com trabalhos manuais”
- “jornalismo design gráfico editoração on line”
- “jornalismo desenvolve editoração on line para vários sites”

### **Escola 2**

- “pintar, montar, artesanato”
- “artes dramáticas, pintura, tapeçaria”
- “teatro jogral”

### **Escola 3**

- “pintura em tela”
- “pintura”
- “pintura em tela; bordar arraido”
- “pintura e restauração de imagens religiosas”
- “pinturas em gesso e cerâmica, toco (mal, mas gosto!) flauta doce, e pequenos trabalhos

manuais. Porém não tenho tido muita inspiração e tempo!”

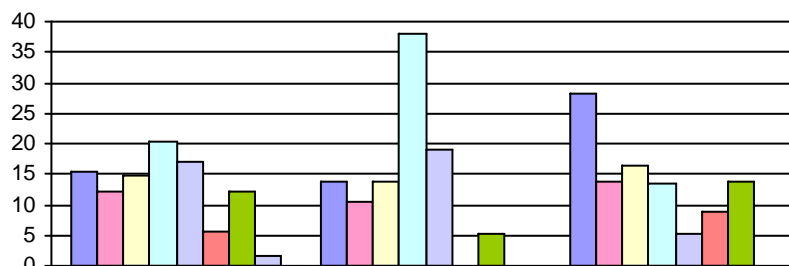
- “toco piano e desenho”
- “artesanato”
- “escola de ballet”
- “música”
- “música”

### 6.3.2. Espaços de lazer

Na questão “ **Nos momentos de lazer, em que espaços você prefere levar seu(s) filho(s)?**”, as alternativas oferecidas foram: cinema/teatros; clubes; parques temáticos/diversão; shopping center; igreja; exposições/museus; outros – especifique. Como as possibilidades de respostas foram múltiplas, para cada escola, foi feita a soma de todas as respostas e para cada escolha foi dado um valor proporcional em relação a cada total.

Na Escola 1, os espaços de lazer freqüentados são bem proporcionais entre si, havendo apenas um índice um pouco mais elevado no item shopping center. Já “exposições/museus” apresenta o mais baixo valor. Na Escola 2, esse panorama já é bem diferente, pois o shopping center é indicado praticamente com o dobro de freqüência em relação ao segundo espaço mais freqüentado, a igreja. As atividades, tais como cinema/teatros; clubes; parques temáticos/diversão ocupam quase proporcionalmente a terceira posição. A alternativa “outros” é a de menor proporção, indicando falta de condições para as viagens e saídas para sítios e chácaras, indicados nas outras duas escolas como as mais habituais atividades neste item “outros”, conforme apresentado no gráfico 13 e tabela 13, logo a seguir.

**Gráfico 13 – espaços de lazer freqüentados**



**Tabela 13 – espaços de lazer freqüentados**

	(%)		
	escola 1	escola 2	escola 3
cinema/teatros	15,57	13,79	28,35
clubes	12,30	10,34	13,92
parques temáticos/diversão	14,75	13,79	16,49
shopping center	20,49	37,93	13,40
igreja	17,21	18,97	5,15
exposições/museus	5,74	-	8,76
outros*	12,30	5,17	13,92
não responderam	1,64	-	-

***As famílias com menor poder aquisitivo são as que mais frequentam o shopping center, o que indica que esse espaço não se configura apenas como um lugar para consumo de bens ou serviços , mas para o consumo de um “estilo de vida”, onde ver vitrines e observar o comportamento social torna-se uma opção de lazer gratuito. É também o espaço mais***



*visitado pelas famílias da Escola 2, mas não em proporção tão grande em relação às outras opções de lazer.*

*Uma pesquisa realizada pelo Sebrae (sob encomenda da Secretaria de Estado da Cultura) e publicada no jornal O Estado de São Paulo, em 04 de julho de 2000, mostra que ir ao teatro é uma das atividades de lazer que o paulistano coloca como a última de suas prioridades. Apenas 18% dos paulistanos gostam de teatro, ao passo que 30% acham que passear no shopping center é melhor. Nos últimos 12 meses, o paulistano freqüentou mais shopping centers (69%), restaurantes (56%) e estádios de futebol (19%) do que teatros (17%) e museus (15%). A pesquisa ouviu 3.026 pessoas em abril de 2000 e destina-se especificamente a traçar um perfil dos freqüentadores e não-freqüentadores de teatro. Sua abrangência, no entanto, permite traçar um pequeno perfil cultural do paulistano. Shows musicais e cinema tiveram mais que o dobro de freqüência de teatros e museus. E os shopping centers têm ainda mais preferência.*

\* Outros espaços de lazer são descritos como: apresentação de dança; visitar amigos ou parentes; eventos esportivos ; futebol; passeios ecológicos; parques públicos; praia; shows de música; sítio ou chácara; viagens; zoológico ; brincar em casa ou no prédio; escotismo. As atividades que mais se destacam na Escola 3 são as viagens, que podem incluir as idas a sítios e chácaras, também mencionados com itens muito habituais. Isto deve-se, além da condição sócio-econômica, ao fato de que a escola tem chácara própria que pode ser utilizada pelos familiares dos estudantes.

Tabela 14 – outros espaços de lazer freqüentados

	escola 1	escola 2	escola 3

apresentação de dança	2	-	-
visitar amigos ou parentes	1	1	3
eventos esportivos	2	-	-
futebol	1	-	-
passeios ecológicos	1	-	1
parques públicos	2	-	1
praia	4	-	5
shows de música	1	1	-
sítio ou chácara	3	-	4
viajar	1	1	8
zoológico	-	-	1
brincar em casa ou no prédio	-	-	2
escotismo	-	-	1
<b>Total de respostas</b>	<b>18</b>	<b>3</b>	<b>26</b>

Os museus não são vistos como espaços de lazer por 62 pais (39,74%), sendo 23 (46,93%) na Escola 1; 24 (66,66%) na Escola 2 e 15 (21,12%) da Escola 3. Esta conclusão foi obtida pela interpretação dos cruzamentos da questão **“motivos pelos quais os pais não levaram seus filhos para visitar museus em 1999”**, cujas respostas foram **“por falta de tempo”** e, quando perguntados **“nos momentos de lazer, em que espaços você prefere levar seus filhos”**, as respostas mais citadas foram : cinema/teatros, clubes, parques temáticos ou de diversão, shopping center, igreja, sítios, chácaras, praia, viagens, futebol, casa de familiares. Apenas uma mãe respondeu ter levado seu filho(a) a exposições ou museus. Na tabela abaixo, estão descritas a quantidade de respostas para as atividades de lazer em relação à cada escola.

**Tabela 15 – Lazer x falta de tempo**

	<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>	<b>Escola 3</b>
Cinema/teatros	02	01	03
Clubes	08	04	07
Parques temáticos ou de diversão	08	03	07
Shopping center	08	03	06
Igreja	05	08	03
Exposições/museus	01	0	0
Outros (sítios, chácaras, praia, viagens, futebol, casa de familiares)	06	01	05

<b>Total de questionários</b>	23	24	15
-------------------------------	----	----	----

### 6.3.3. Comentários dos filhos sobre a visita realizada no Museu Lasar Segall com a Escola

Para a questão **“Seu filho comentou a visita realizada no Museu Lasar Segall?”** foram colocadas as seguintes alternativas de resposta: a) sim, comentou apenas o fato de ter ido; b) comentou aspectos positivos; c) comentou aspectos negativos; d) manifestou interesse em retornar? Sim( ). Não( ); e) não comentou nada.

A alternativa E **“não comentou nada sobre a visita”** pode ter sido compreendida como não ter feito comentários sobre os conteúdos da visita, pois em dois casos (um na Escola 2 e um na Escola 3), esta foi assinalada junto com a alternativa A **“sim, comentou apenas o fato de ter ido”** .

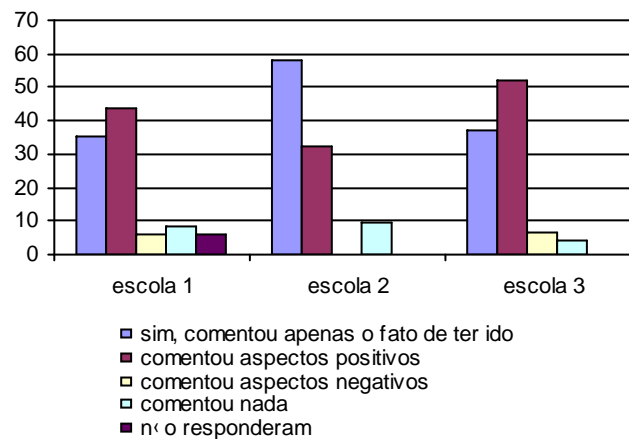
No gráfico 16 e na tabela 16, logo abaixo, estão apresentados os resultados para todas as alternativas, com exceção do item D que, por ter a opção de duas respostas (sim e não), foi tabulado em gráfico a parte.

Os resultados das Escolas 1 e 3 são proporcionalmente semelhantes. Em ambos os casos, o maior número de respostas foi para a alternativa **B “comentou aspectos positivos da visita”**, em segundo lugar, está a alternativa A **“comentou apenas o fato de ter ido”**. Como as atividades extra classe necessitam da ciência dos pais, apenas esse fato seria suficiente para a obtenção desta resposta. Esta hipótese pode ser validada pelo alto número de respostas a esta alternativa na Escola 2, indicando possivelmente ausência de diálogo entre pais e filhos sobre aspectos e conteúdos mediados pela vida escolar, o que inclui as experiências em passeios e em visitas a museus. Um outro aspecto que pode ter influenciado no “silêncio” para as alternativas abertas a opiniões, é a dificuldade para a escrita, que já havia sido mencionada pela professora desta escola.

Os comentários sobre aspectos negativos da visita, que serão descritos mais adiante, surgem em proporções semelhantes nas Escolas 1 e 3, em índice bem mais baixo (6,25% e 6,67% respectivamente) em relação aos aspectos positivos (43,75% e 52% respectivamente). Chama a atenção que na Escola 2 não tenha surgido uma única resposta em relação aos aspectos negativos, indicando pouca prática para a crítica e exercício da cidadania. *“A noção de cidadania ainda permanece associada à idéia de ter direitos, uma característica que não parece suficiente para exprimi-la, uma vez que, em termos legais, os direitos não são mais privilégios de determinadas classes ou grupos sociais”* (MACHADO: 1997, 95). A escola, segundo Nilson Machado (op.cit.: 1997, 92), é juntamente com o ambiente familiar, um espaço privilegiado para o cultivo de um amplo espectro de valores. A ausência de

reivindicações neste grupo reforça, portanto, a idéia de que haja dificuldades para que os pais das classes sociais baixas se vejam como cidadãos.

**Gráfico 16 – comentários dos alunos sobre a visita ao Museu Lasar Segall (%)**



**Tabela 16 – comentários dos alunos sobre a visita ao Museu Lasar Segall**

	(%)		
	escola 1	escola 2	escola 3
sim, comentou apenas o fato de ter ido	35,42	58,06	37,33
comentou aspectos positivos	43,75	32,26	52,00
comentou aspectos negativos	6,25	-	6,67
comentou nada	8,33	9,68	4,00
não responderam	6,25	-	-

### 6.3.3.1. Comentários sobre os aspectos positivos da visita

#### Escola 1

- “achou um museu estruturado e ao mesmo tempo pouco divulgado no

bairro. Comentou sobre os cursos”

- “Adorou mexer na argila e trabalhar a temática "Maternidade". Esculpiu uma mãe segurando um bebê“
- “adorou os desenhos, quadros, comentou de uma árvore dentro do Museu. O Atelier do Lasar Segall“
- “as atividades que fizeram“
- “as obras de Lasar Segall“
- “conheceu: obras, pertences, atelier (oficina) do grande artista plástico, os aspectos do lugar onde o artista viveu“
- "da escultura que fez materna“
- “Ele achou super legal”
- “ele gostou muito, pois não conhecia“
- “escultura com argila“
- “fez escultura para falar sobre gravidez“
- “gostou da excursão, das atividades desenvolvidas, das peças expostas, etc.”
- “gostou das telas, das fotos antigas, das gavetas dos armários, dos quadros rascunhados das salas de vídeo, da casa, do jardim“
- “gostou de ter conhecido a vida do artista Lasar Segall“
- “gostou do vídeo da vida de Lasar Segall e de trabalhar com a argila“
- “Gostou dos quadros, trabalho com argila e de saber um pouco da família“
- “limpeza, organização, pinturas que chamam a atenção“
- “não comentou, pois não foi ao Museu”
- “Sobre o trabalho em argila, análise de um dos trabalhos do Artista“

Com essa escola, o roteiro de visita foi “Maternidade”, tendo sido analisadas as obras de Segall com essa temática, com especial ênfase nas esculturas. Na oficina, trabalharam com argila a partir desse tema. Muitos comentários foram portanto em torno do conteúdo da visita, com grande valorização à atividade desenvolvida no ateliê.

## **Escola 2**

- “achou o Museu muito bonito os quadros muito interessantes e por sinal muito bonito“
- “as esculturas e quadros do Museu“
- “casa que parece casa mal assombrada; lá dentro é lindo“
- “comentou que tinha quadros na casa“
- “falou sobre o filme da vida dele“
- “os quadros, as fotos de Lasar Segall“
- “os quadros; como vocês o trataram; falou do ateliê que eles pintaram lá“
- “que uma mulher estava segurando um bebê“
- “tem bastante curiosidade“

## **Escola 3**

- “achou interessante“

- “achou interessantes saber sobre a vida e as obras“
- “achou tudo muito interessante e ficou vários dias falando sobre o assunto“
- “acompanhei minha filha na visita ao Museu“
- “as esculturas, fazer desenhos (desenhar no dia da visita) “
- “as pinturas“
- “comentou sobre as obras que lá pôde conhecer, achando muito bonita“
- “comentou sobre as telas, as gavetas onde havia quadros e sobre a história do Museu ( ele visitou o Museu com a escola de iniciação artística (Municipal) também) “
- “conheceu as pinturas de Lasar Segall“
- “conheceu o filho de Lasar Segall que já é idoso e gostou das suas obras e do espaço que o filho cuida“
- “contato direto com a pintura“
- “Contou-me a história do Lasar Segall e descreveu o mobiliário“
- “desenhar a cidade com a tinta“
- “disse ter gostado muito da visita e do que viu lá“
- “diversão, curiosidade, conhecimento“
- “falou sobre a área verde, os quadros, a sala de pintura, os materiais que usava para pintar, as cartas que ele escrevia“
- “filme que assistiram; trabalho de pintar que realizaram“
- “gostou de participar do atelier“
- “gostou de pintar no Museu“
- “gostou de todas as atividades realizadas lá. Quis voltar para reavivá-las de novo e eu o levei“



- “gostou dos quadros e de andar pelo bairro com os amigos“
- “gostou muito de conhecer as obras de arte, principalmente "Navio dos Imigrantes"; gostou do estilo da construção“
- “gostou principalmente de pintar um quadro“
- “História do Museu; Arquitetura do Museu“
- “muito difícil de lembrar, já que a minha filha esteve no museu o ano passado“
- “No Museu tem uma mata com muitas árvores; um quadro onde tem uma casa no meio da mata“
- “filme“
- “trabalho de Lasar Segall“
- “trabalho realizado anteriormente à visita, e a pintura que fez no Museu“
- “pintou; conheceu mais sobre Lasar Segall“
- “pintura de paisagens urbanas“
- “pinturas“
- “quadro dos imigrantes (barcos com pessoas) “
- “sim, sobre a vida e morte do artista e sobre os trabalhos que viu“
- “Sim. Quando o guia mostrou o material que o pintor usava em seus trabalhos e quando as crianças puderam pintar“
- “sobre os pincéis que usou para pintar os quadros“
- “sobre os quadros“

### **6.3.3.2. Comentários sobre aspectos negativos da visita**

## Escola 1

- “Não comentou, mas parece que para Alvaro, ir para o Museu e ficar só observando e lendo, não é muito de seu agrado”
- “quando estive com o grupo da escola, comentou da longa demora da monitora dar início à apresentação do Museu”
- “a espera da monitora do Museu que levou à espera dos alunos por 1 hora”

O primeiro comentário acima listado, “Não comentou, mas parece que para Alvaro, ir para o Museu e ficar só observando e lendo, não é muito de seu agrado” revela não o comentário do filho, mas uma fala da mãe, que se utiliza do questionário como um veículo de comunicação com o Museu, cuja síntese apresento a seguir.

Esta é uma usuária assídua de museus, cuja frequência em 1999, foi maior que 5 vezes. Em 1999, levou seu filho a museus, de 3 a 4 vezes, quando viajaram a Petrópolis, porém “em São Paulo, não demonstra interesse. Consegue ficar numa exposição no máximo 30 minutos, enquanto eu ficaria o dia todo admirando as obras de arte”. Afirma tê-lo levado motivada por curiosidade; por ter lido alguma crítica favorável em jornais e revistas; por lazer cultural; e para “uma melhor compreensão nas disciplinas da escola”. Entretanto, respondeu também a alternativa “**motivo por não levar**” que “quando fomos para o Pátio do Colégio, enquanto [eu] estava lendo sobre a Domitila e o D. Pedro, meu filho, já estava na esquina da rua pra ir embora. Parece não gostar de ler nem é curioso”.

Esta mãe já foi ao Museu Lasar Segall para diversos fins: acompanhando o filho em visita monitorada com a escola; para visitar a exposição “Lasar Segall: construção e poética de uma obra” ; para assistir cinema ou vídeo. A respeito do Museu, ela comenta ter gostado “das pastas explicativas sobre algumas obras. Excelente organização. Fui 4 vezes para o MLS, mas ainda não deu tempo de contemplar e analisar todas as obras dele. Gosto muito de saborear visualmente o quadro imenso do Navio. Incrível semelhança do Lasar Segall com Antônio Fagundes, Será que só eu penso assim?”. Acrescenta ter ido com o intuito de “apreciar as obras, bem como os instrumentos utilizados pelo Lasar Segall e a para conhecer sua biografia intensa”. Diz ter “gostado do teor das cartas”, que estão expostas nas vitrines.

Na alternativa “[seu filho] não comentou nada” escreveu: “ao contrário, voltou contente por ter tido uma aula diferente. Com certeza, desenvolveu uma aprendizagem significativa”.

Ela tem interesse especial por arte, pois “gosta muito de pintar camiseta, quadros, potes de vidro, mexer com tapeçaria, cantar, dançar, fazer teatro, compor música, tocar piano”.

Quando perguntada se tinha ciência do programa “Arte em família: sábados no Museu Lasar Segall “ respondeu. “não, foi bom saber porque vou ‘dar um pulo’ até lá. Obrigada!”

Com prolixidade, escreveu praticamente em todos os campos do questionário (conforme observa-se em fac-símile logo abaixo), dando-lhe um caráter de carta na qual o Museu torna-se seu interlocutor. Conclui o preenchimento da última questão parabenizando o Museu Lasar Segall pela organização e pelo

espaço físico agradável. "Todas as perguntas que fiz para os estagiários foram bem explicadas", encerra.

Apesar desta ser uma das duas mães que preencheu campo relativo a "aspectos negativos da visita", este depoimento revela uma grande satisfação no uso do Museu.

Escola Estadual  
 Seu (sua) filho(a) está na 7ª série B  
 Nome: Elizabeth K. O. Osaki  
 Endereço: Dr. José Stepan, 236 apt. III  
 Ocupação: Administradora de Lar  
 Faixa etária: 20 a 30 ( ) 31 a 40 ( ) 41 a 50 (X) 51 a 60 ( ) acima de 61 ( )  
 Sexo: M ( ) F (X) Parentesco com o aluno: Pai ( ) Mãe (X) Responsável ( )

1. Com que frequência você visitou museus no ano de 1999?  
 a) nenhuma vez ( )  
 b) de 1 a 2 vezes ( )  
 c) de 3 a 4 vezes ( )  
 d) mais de 5 vezes (X)

2. Com que frequência você levou seu(s) filho(s) a museus no ano de 1999?  
 a) nenhuma vez ( ) Neste caso, responda a pergunta n.3  
 b) de 1 a 2 vezes (X) Quando viajamos e visitamos museus em Petrópolis.  
 c) de 3 a 4 vezes ( ) Em São Paulo, não demonstra interesse.  
 d) mais de 5 vezes ( ) Consegue ficar numa exposição no máximo 30 minutos, enquanto que eu ficaria o dia todo admirando a obra de arte.

3. Por que você não os levou a museus em 1999?  
 a) você não gosta / não se interessa por museus  
 b) você não conhece museus em São Paulo  
 c) você acha que é um lugar para pessoas de alto nível cultural  
 d) você acha que não vai "entender" a exposição  
 e) você não tem tempo  
 f) outras razões. Quais?  
 Quando fomos para o pátio do colégio, enquanto Pedro, meu filho, já estava na esquina da rua para ir embora, parecia não gostar de ler e nem de curiosos.

4. Qual a principal razão que o motivou a levar seu(s) filho(s) a visitar museus em 1999?

a) ajudar o(a) filho(a) a realizar pesquisa para escola?  
 b) curiosidade  
 c) ler alguma crítica ou matéria favorável em jornais ou revistas  
 d) lazer cultural  
 e) outras razões. Quais? Para uma melhor compreensão nas disciplinas da Escola.

5. Você já visitou o Museu Lasar Segall? Com que finalidade?

a) acompanhado o(a) filho(a) em visita monitorada com a Escola?  
 b) acompanhado o(a) filho(a) para realizar trabalho para a Escola?  
 c) para visitar a exposição "Lasar Segall: construção e poética de uma obra"  
 d) para assistir cinema ou vídeo  
 e) para frequentar cursos?  
 Outras razões: gosto das pastas explicativas sobre algumas obras. Excelente organização.

Fui 4 vezes para o Museu Lasar Segall, mas ainda não deu tempo de contemplar e analisar todas as obras dele. Gosto muito de saborear visualmente o quadro imenso do navio. Incrível semelhança do Lasar Segall com Antonio Fagundes. Será que só eu penso assim?..

6. Você desenvolve alguma atividade artística? Qual (is)?  
 Não, mas gosto muito de pintar camisas, quadros, potes de vidro, mexer com tapeçaria; cantar, dançar, fazer teatro, compor música, tocar piano.

7. Nos momentos de lazer, em que espaços você prefere levar seu(s) filho(s)?  
 a) cinema/teatros  
 b) clubes  
 c) parques temáticos ou de diversão  
 d) shopping center  
 e) igreja  
 f) exposições/museus. Mas, não se interessa. Quando o levo, não tem paciência.

g) outros. Especifique: pescaria na praia e parques ecológicos  
 8. Seu filho comentou sobre a visita realizada no Museu Lasar Segall?  
 a) sim, comentou apenas o fato de ter ido.  
 b) comentou aspectos positivos da visita. Cite alguns.  
 Adorou mexer na argila e trabalhar a temática "Maternidade". Esculpou um mãe segurando um bebê.  
 c) comentou aspectos negativos da visita. Cite alguns.  
 Não comentou, mas parece que para Alvaro, ir para o Museu e ficar só observando e lendo, não é muito do seu agrado.  
 d) manifestou interesse em retornar? Sim (X). Não ( ).

9. Você sabe da existência do Programa Arte em Família - sábados no Museu Lasar Segall?

a) sim, mas nunca frequentei  
 b) sim, já o frequentei  
 c) não  
 Foi bom saber porque vou "dar um pulo" até lá. Obrigada!

10. Você tem alguma relação mais intensa com a Escola? De que maneira?  
 Não  
 Conselho de pais  
 Outras: Quais?  
 O Museu Lasar Segall está de parabéns, pela organização e espaço físico agradável. Todas as perguntas que fiz para os estagiários foram bem explicadas.

## Escola 3

- "a pessoa encarregada de dar explicações durante a visita, não foi muito 'claro'"

- “o pátio onde tomaram lanche era escuro e úmido”
- “sobre a explicação dos quadros”
- “pouco tempo para visita”
- “esperar para entrar”

Das oito respostas sobre “aspectos negativos” das Escolas 1 e 3, quatro são em relação ao tempo de espera para o início da visita ou de sua curta duração. As visitas têm horário pré-agendado. No período da manhã, iniciam-se às 9:30hs. E à tarde, às 14:30hs. Como as Escolas 1 e 3 estão muito próximas fisicamente do Museu, algumas turmas chegaram com 15 a 20 minutos de antecedência e a visita não pôde se antecipar por não estar completamente preparada.

Os outros dois aspectos negativos comentados em relação ao espaço físico para lanche e aos procedimentos didáticos dos monitores, ocorreram em função da inadequação do atendimento para o Ensino de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Para estas faixas etárias, em geral, as professoras solicitam um intervalo para lanche e o Museu não dispõe de refeitório para esses fins. Por ter havido uma prioridade no atendimento de escolas de Ensino Fundamental e Médio, durante mais de uma década e somente nos últimos dois anos está havendo uma maior preocupação com o atendimento desse público, mas ainda há falta de prática dos monitores para lidar com crianças pequenas. Fato que foi apontado também nas entrevistas com as professoras e nos questionários respondidos pelos alunos<sup>21</sup>.

### **6.3.3.3. Interesse em retornar ao Museu Lasar Segall**

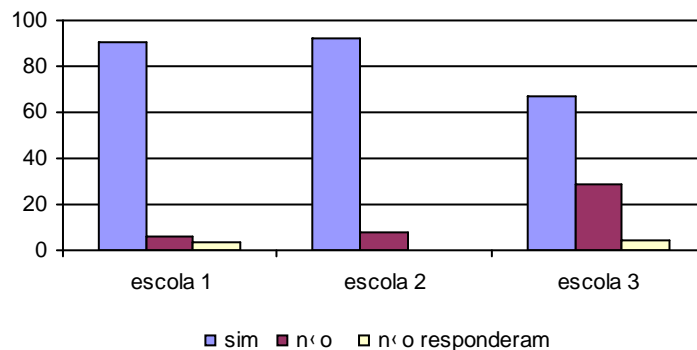
---

<sup>21</sup> Aplicadas como parte do projeto de avaliação, já citado anteriormente

Ainda na oitava questão **“Seu filho comentou sobre a visita realizada no Museu Lasar Segall?”** na alternativa **“d) manifestou interesse em voltar? Sim ( ). Não ( )”** observa-se uma grande porcentagem de respostas positivas nas Escolas 1 e 2 (90,32% e 92% respectivamente). Na Escola 3, esse valor já é bem menor (66,67%), conseqüentemente aumentando o índice de respostas negativas (28,89%) em relação às Escolas 1 e 2 (6,45% e 8,00% respectivamente), como pode se observar no gráfico 17 e tabela 17.

O desejo de retorno é um indicativo do efeito positivo da visita. Apesar das respostas da Escolas 1 e 2 terem sido mais positivas do que as da Escola 3, essa relação se altera quando a pergunta é: **“comentou aspectos positivos da visita”**, pois na Escola 1 a resposta foi de 43,75%; na Escola 2, foi de 32,26% e na Escola 3, foi de 52,00%.

**Gráfico 17 - Interesse em retornar ao Museu Lasar Segall**



**Tabela 17 - Interesse em retornar ao Museu Lasar Segall**

	(%)		
	escola 1	escola 2	escola 3
sim	90,32	92,00	66,67

não	6,45	8,00	28,89
não responderam	3,23	-	4,44

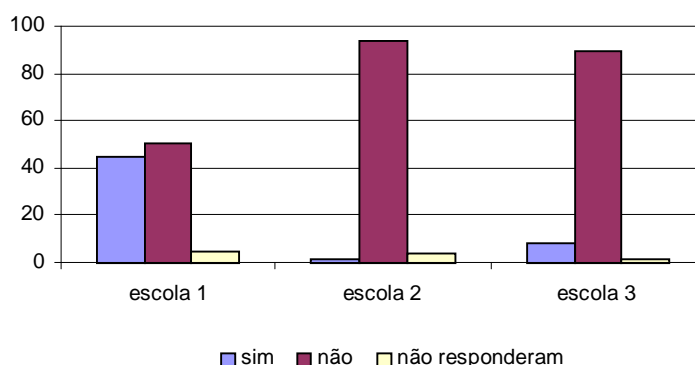
### 6.3.3.3.1. Retorno de alunos ao Museu Lasar Segall

Análise do retorno dos alunos ao Museu Lasar Segall foi feita a partir da questão **“Você foi visitar outras vezes o Museu Lasar Segall (sem ser pela escola?)”** respondidas por eles em questionário aplicado como parte do projeto de avaliação, já citado anteriormente. Na Escola 1, o índice de retorno é significativo (44,86%), seguida da Escola 3 (8,16%) e Escola 2 (2%), conforme gráfico 18 e tabela 18.

Os fatores consideráveis nesta análise são o bairro onde vivem e a faixa etária dos alunos. Sendo a grande maioria dos estudantes da Escola 1 e 3 moradores da Vila Mariana, é natural que este índice seja maior do que o da Escola 2. No entanto, a presença dos estudantes da Escola 1 no Museu é 5 vezes maior do que os da Escola 3. A diferença nos resultados se deve a dois fatores. Primeiramente, a faixa etária, pois enquanto os alunos da Escola 1 estavam na 6<sup>a</sup> série, os da Escola 3, estavam da 2<sup>a</sup> série. Portanto, os da Escola 1 têm autonomia para ir sozinhos ao Museu após o término das aulas. Entretanto, o outro fator relevante nesta análise deve ser o impacto que o projeto desenvolvido com a Escola 1, desde 1996, tem causado na compreensão dos diversos usos que se pode fazer do Museu.

A baixa frequência da Escola 2 explica-se por todos os fatores já analisados anteriormente: condição sócio-econômica, distância física, falta de valorização do museu como espaço de educação, cultura e lazer.

**Gráfico 18 – alunos que retornaram ao museu**



**Tabela 18 – alunos que retornaram ao museu**

	(%)		
	escola 1	escola 2	escola 3
sim	44,86	2,00	8,16
não	50,47	94,00	89,80
não responderam	4,67	4,00	2,04

#### **6.3.4. Frequência ao Programa “Arte em família – sábados no Museu Lasar Segall”**

Para a pergunta “**Você sabe da existência do programa *Arte em família – Sábados no Museu Lasar Segall?***” as possibilidades de respostas eram “**sim, mas nunca freqüentei**”; “**sim, já o freqüentei**” e “**não**”.

Esta pergunta foi formulada desta maneira porque a atividade é divulgada em todas as visitas guiadas, tanto verbalmente como por meio de distribuição de folhetos. A grande maioria das respostas confirma o desconhecimento deste programa nas três Escolas (83,67%; 88,89% e 76,06% respectivamente), provavelmente porque que o panfleto deve ficar na mochila ou no chão das



ruas ou em algum canto da escola, não alcançando os pais. Do total do universo pesquisado nas três escolas, apenas 1,41% afirmou ter participado do programa. No entanto, 15,51% afirmam conhecê-lo sem nunca tê-lo freqüentado, sendo 14,29% na Escola 1; na Escola 2, 11,11% e 21,13% na Escola 3.

Gráfico 19 – freqüência ao programa “arte em família”

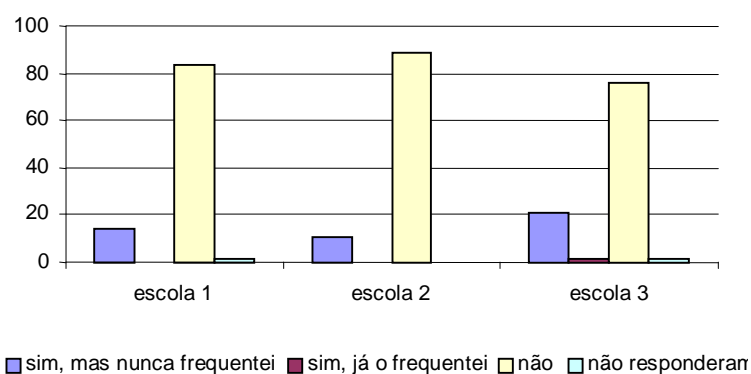


Tabela 19 – freqüência ao programa “arte em família”

	(%)		
	Escola 1	Escola 2	Escola 3
sim, mas nunca frequentei	14,29	11,11	21,13
sim, já o frequentei	-	-	1,41
não	83,67	88,89	76,06
não responderam	2,04	-	1,41

#### **6.3.4.4. Moradores no bairro de V. Mariana X freqüência no programa *Arte em família: sábados no Museu Lasar Segall***

Na Escola 1, dos 38 moradores do bairro de V. Mariana, nenhum deles freqüentou o programa *Arte em família*. Apenas 15,79% sabem da existência de tal programa e 81,58% o desconhecem.

Na Escola 2, nenhum respondente afirma ser morador do bairro de V. Mariana.

Escola 3, dos 51 moradores do bairro de V. Mariana, apenas um freqüentou o programa (1,96%) e 13 (25,49%) afirmam conhecê-lo sem tê-lo freqüentado. A maioria (70,59%) o desconhece.

Ser morador do bairro não é determinante no uso do Museu Lasar Segall como espaço de aprendizagem e lazer; fato que se comprova com os dados apresentados no gráfico 20 e tabela 20, logo a seguir.

Gráfico 20 – moradores do bairro e p programa *Arte em família: sábados no Museu Lasar Segall*

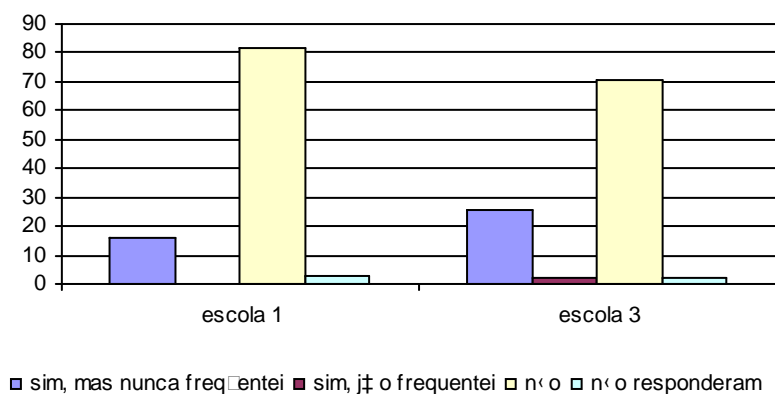


Tabela 20 – moradores do bairro e p programa *Arte em família: sábados no Museu Lasar Segall*

	(%)	
	escola 1	escola 3
sim, mas nunca frequentei	15,79	25,49
sim, já o frequentei	-	1,96
não	81,58	70,59
não responderam	2,63	1,96

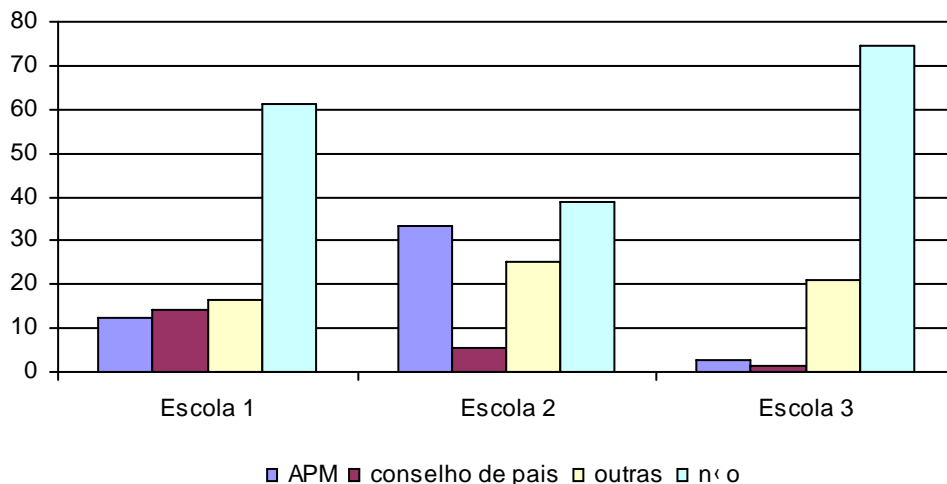
### 6.3.5. Relação com a Escola

Para a questão, “**Você tem alguma relação mais intensa com a Escola? De que maneira?**” as alternativas foram: a) APM

(Associação de pais e mestres); b) conselhos de pais; c) outras; d) não.

Os pais da Escola 2 têm maior participação na APM (Associação de Pais e Mestres) e em “outras” atividades, sendo que “outras” é considerado por eles como reuniões, tal como pode se observar na gráfico 22 e tabela 22, mais adiante. Os pais da Escola 1 e 3 apresentam menor grau de relação com as respectivas escolas no que se refere às instâncias de gestão participativa e aspectos organizacionais, pois afirmam não ter relação com a escola (61,22% na Escola 1 e 74,65% na Escola 3). , tal como pode se ver no gráfico 21 e tabela 21, logo abaixo

**Gráfico 21 – relação com a Escola**

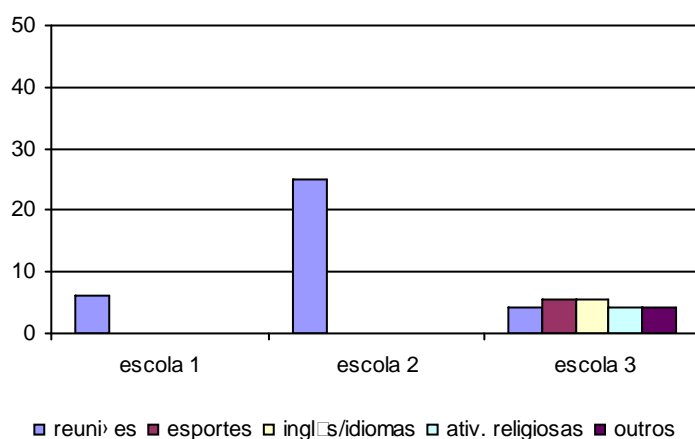


**Tabela 21 – relação com a Escola**

	(%)		
	Escola 1	Escola 2	Escola 3
APM	12,24	33,33	2,82
conselho de pais	14,29	5,56	1,41
outras	16,33	25,00	21,13
não	61,22	38,89	74,65

### 6.3.5.1. Outras relações com a escola

**Gráfico 22 - outras relações com a escola**



**Tabela 22 - outras relações com a escola**

	(%)		
	Escola 1	Escola 2	Escola 3
reuniões	6,12	25	4,23
esportes	-	-	5,63
inglês/idiomas	-	-	5,63
atividades religiosas	-	-	4,23
outros	-	-	4,23

As considerações finais, feitas a partir da interpretação dos dados aqui apresentados, serão discutidas, apontando para conclusões e propostas assinaladas na próxima etapa, logo a seguir.

## Considerações finais

O resultado da pesquisa de campo com os pais das três escolas indica que a condição sócio econômica é um dos fatores preponderantes na maneira como os espaços culturais são utilizados. PRENTICE, DAVIES e BEEHO (1997:45), em artigo sobre a motivação para visitar museus como atração cultural, apontam que conforme Rees *“os museus inspiram uma mistura de deferência e hostilidade entre todos, exceto para as classes privilegiadas e cultivadas. Inspiram uma visão de ‘cultura’ separada da vida do dia-dia, gerando preconceitos sobre os museus”*.

Há pouco hábito de visitação e valor que os pais atribuem ao museu como espaço de lazer e de aprendizagem para si próprios e tampouco se sentem responsáveis por propiciar a frequência de seus filhos a museus. A principal justificativa para não levar filhos a museus é falta de tempo nas três escolas (respectivamente 66,67%; 78,13% e 48,48%). Essa é uma resposta difícil de ser interpretada, pois a administração do tempo, especialmente o das horas de lazer, é permeada por valores pessoais. Se o museu não é valorizado como um espaço de satisfação e aprendizagem, é natural que não seja escolhido como prioridade na distribuição do tempo livre.

As possíveis causas para isso podem ser a idéia de museu associado a um mundo à parte e distante do dia-a-dia dos sujeitos entrevistados, mais acentuadamente nas classes sociais mais baixas, apontando para o que PACHECO(1996:19), denomina de um *“verdadeiro muro de ‘apartheid social’, tendo de um lado desse muro, um ‘círculo aristocrático’, misto de luxo e erudição, para sempre inatingível e do outro, as preocupações com sobrevivência, o sentimento de inferioridade, de impropriedade, de impotência*

*e de incapacidade, até, para freqüentar os ambientes onde se pensa ser a cultura gerada” .*

Em relação ao Museu Lasar Segall, é alto o índice daqueles que nunca o visitaram, (respectivamente 69,39%; 97,22%; e 70,42%). O maior índice é o da Escola 2, que geograficamente encontra-se mais distante. Na Escola 1 a quantidade de freqüências é praticamente igual ao da Escola 3, indicando que a proximidade física entre museu e escola poderia ser um fator possível de aproximação. Entretanto, cruzando os dados de visitação ao Museu Lasar Segall com os moradores do bairro da V. Mariana, nota-se que na Escola 1, 65,79% moradores no bairro nunca visitaram o Museu. Na Escola 3, 66,67%. O fato das freqüências em atividades como oficinas e cursos serem praticamente nulas indica provável falta de informação ou falta de interesse, pois a gratuidade de quase todas as atividades afasta a hipótese de impossibilidade de freqüência por motivos econômicos.

A hipótese de que, de alguma maneira, a produção de atividades artísticas pudesse afetar o interesse dos entrevistados em visitar os museus de arte e em especial o Museu Lasar Segall, pois, em 1998 e 1999, as profissões relacionadas às artes, declaradas por seus visitantes, ocupam respectivamente o 3º e o 4º lugares, é refutada pois maioria dos respondentes afirma não desenvolver atividade artística alguma (respectivamente , 85,71%; 91,67%; e 84,51%)

Em relação aos espaços de lazer mais freqüentados, na Escola 1 há uma distribuição proporcional entre cinema/teatro, clubes, parques temáticos/diversão; e igrejas, havendo apenas um índice um pouco mais elevado no item shopping center. Já “exposições/museus” apresenta o mais baixo valor. Na Escola 2, esse panorama já é bem diferente, pois o shopping center é indicado praticamente com o dobro de freqüência em relação ao



segundo espaço mais freqüentado, a igreja. As atividades, tais como cinema/teatros; clubes; parques temáticos/ diversão ocupam quase proporcionalmente a terceira posição. A freqüência a exposições/museus é nula. Na Escola 3, cinema/teatro e alternativa “outros” (as viagens e saídas para sítios e chácaras) ocupam a maior proporção, reflexo da condição econômica desses pais.

As famílias com menor poder aquisitivo são as que mais frequentam o shopping center, o que indica que esse espaço não se configura apenas como um lugar para consumo de bens ou serviços , mas para o consumo de um “estilo de vida”, onde ver vitrines e observar o comportamento social torna-se uma opção de lazer gratuito.

Em relação aos comentários dos filhos sobre a visita realizada no Museu Lasar Segall com a escola, os resultados das Escolas 1 e 3 são proporcionalmente semelhantes. Em ambos os casos, o maior número de respostas foi para a alternativa B “comentou aspectos positivos da visita”, em segundo lugar, está a alternativa A “comentou apenas o fato de ter ido” . Como as atividades extra classe necessitam da ciência dos pais, apenas esse fato seria suficiente para a obtenção desta resposta. Esta hipótese pode ser validada pelo alto número de respostas a esta alternativa na Escola 2, indicando possível ausência de diálogo entre pais e filhos sobre aspectos e conteúdos da vida escolar, o que inclui as experiências em passeios e em visitas a museus. Um outro aspecto para o “silêncio” nas alternativas abertas a opiniões pode ser a dificuldade para a escrita, fato que havia sido alertado pela professora dessa escola.

Os comentários sobre aspectos negativos da visita surgem em proporções semelhantes nas Escolas 1 e 3, em índice bem mais baixo (6,25% e 6,67% respectivamente) em relação aos aspectos positivos (43,75% e 52% respectivamente). Chama a atenção que na Escola 2 não tenha surgido uma

única resposta em relação aos aspectos negativos, indicando pouca prática para a crítica e exercício da cidadania. A ausência de reivindicações neste grupo reforça, portanto, a idéia de que haja dificuldades para que os pais das classes sociais baixas se vejam como cidadãos.

Os comentários sobre os aspectos positivos foram muito em torno dos conteúdos da visita, dos aspectos biográficos, das pinturas, esculturas, fotografias, instrumentos de trabalho do artista Lasar Segall; sobre os aspectos físicos do Museu (organização, limpeza, jardim), e principalmente foi dada grande valorização à atividade desenvolvida no ateliê.

Das oito respostas sobre “aspectos negativos” das Escolas 1 e 3, quatro são em relação ao tempo de espera para o início da visita ou de sua curta duração. Os outros dois aspectos negativos comentados em relação ao espaço físico para lanche e aos procedimentos didáticos pouco adequados à faixas etárias baixas.

Quanto ao interesse em retornar ao Museu Lasar Segall, observa-se uma grande porcentagem de respostas positivas nas Escolas 1 e 2 (90,32% e 92% respectivamente). Na Escola 3, esse valor já é bem menor (66,67%), conseqüentemente aumentando o índice de respostas negativas (28,89%) em relação às Escolas 1 e 2 (6,45% e 8,00% respectivamente). O desejo de retorno é um indicativo do efeito positivo da visita. Quando o retorno de alunos ao Museu Lasar Segall foi aferido em questionário dirigido a eles, observou-se que o índice de retorno da Escola 1 é significativo (44,86%), enquanto os das outras duas são baixos. O da Escola 3 é de 8,16% e o da Escola 2 é de 2%.

Os fatores consideráveis nesta análise são o bairro onde vivem e a faixa etária dos alunos. Sendo a grande maioria dos estudantes da Escola 1 e 3 moradores da Vila Mariana, é natural que este índice seja maior do que o da

Escola 2. No entanto, a presença dos estudantes da Escola 1 no Museu é 5 vezes maior do que os da Escola 3. A diferença nos resultados se deve, possivelmente, a dois fatores. Em primeiro lugar à faixa etária, pois, 1999, enquanto os alunos da Escola 1 estavam na 6<sup>a</sup> série, os da Escola 3, estavam da 2<sup>a</sup> série. Portanto, os da Escola 1 já tinham autonomia para ir sozinhos ao Museu após o término das aulas. Entretanto, o outro fator relevante nesta análise deve ser o impacto que o projeto desenvolvido com a Escola 1, desde 1996, tem causado na compreensão dos diversos usos que se pode fazer do Museu.

A Frequência ao Programa “Arte em família – sábados no Museu Lasar Segall” é muito baixa. Do total do universo pesquisado nas três escolas, apenas 1,41% afirmou ter participado do programa. No entanto, 15,51% afirmam conhecê-lo sem nunca tê-lo freqüentado, sendo 14,29% na Escola 1; na Escola 2, 11,11% e 21,13% na Escola 3. A grande maioria das respostas confirma o desconhecimento deste programa nas três Escolas (83,67%; 88,89% e 76,06% respectivamente), provavelmente porque o panfleto que os alunos recebem ao término de cada visita não alcançam os pais. Ser morador do bairro de V. Mariana não é um fator que influencia a freqüência nesse programa, pois na Escola 1, dos 38 moradores do bairro, nenhum deles freqüentou o programa. Apenas 15,79% sabem de sua existência e 81,58% o desconhecem. Na Escola 3, dos 51 moradores do bairro de V. Mariana, apenas um freqüentou o programa (1,96%) e 13 (25,49%) afirmam conhecê-lo sem tê-lo freqüentado. A maioria (70,59%) o desconhece. Ser morador do bairro, portanto, não é determinante no uso do Museu Lasar Segall como espaço de lazer e aprendizagem.

Os pais da Escola 2 são os que mais têm relação com a escola, no que se refere às instâncias de gestão participativa e aspectos organizacionais, pois 38,89% afirmam participar de APM (Associação de pais e mestres) e do

Conselho de Pais. Enquanto nessa Escola apenas 38,89% afirmam não ter relação alguma com a escola, nas Escolas 1 e 3 essa proporção é bem maior (61,22% e 74,65% respectivamente).

### **Conclusões e propostas**

Os resultados apontados na pesquisa de campo com pais dos alunos das três escolas indicam que o entretenimento é buscado em shopping centers, clubes, igrejas, parques de diversão e em cinemas. Programas culturais que possibilitam o aprendizado de conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais não se constituem como prioridade para esses pais, que não cultivam o hábito de visitar museus nem para sua satisfação pessoal, nem para o entretenimento e educação da família. O museu, portanto, não faz parte do elenco de atividades possíveis para os momentos de lazer para os pais de quaisquer classe social, nem mesmo para os residentes em bairros próximos aos espaços culturais.

As escolas acabam assumindo esse dever isoladamente, o que as tornam uma das grandes responsáveis pela relação entre alguns grupos sociais e o museu. O sistema de relação dentre escolas e museus, que tem se perpetuado por mais de 15 anos nos principais museus de arte do Brasil, não facilitam que a experiência dos alunos tenha efetivos ganhos nos aspectos cognitivos. Essa análise tem que ser observada tanto do ponto de vista da escola, como do museu.

Do ponto de vista da escola, conforme apontado no capítulo II, o agendamento de visitas monitoradas depende de uma série de fatores que devem ser considerados: permissão dos diretores, autorização dos pais, recursos para a

condução, disponibilidade e interesse do professor para o desenvolvimento das várias etapas requeridas (preparação, acompanhamento e avaliação).

Do ponto de vista do museu, o principal fator a ser ponderado é a capacidade de atendimento determinada tanto pelo tamanho das equipes, horários e espaços físicos, como pela crescente demanda de solicitações de agendamento por inúmeras escolas, criando uma falsa idéia de que “quanto maior o número de pessoas atendidas, mais democrático é o museu” .

Esses dois contextos, o da escola e o do museu, acabam por criar um sistema de atendimento de visitas esporádicas, que muito mais do que propiciar uma situação de aprendizagem significativa, favorecem, de maneira altamente positiva, os aspectos atitudinais e induzem a um forte desejo de retorno.

Para que a Escola possa contribuir para a melhoria dos resultados de sua relação com os museus, isso deveria estar sendo discutido de maneira mais profunda nos projetos político-pedagógicos e não se constituir, como, na maioria dos casos, como ações isoladas de professores interessados. Sendo assim, a Escola estaria valorizando

- museu como espaço de lazer , cultura e educação;
- ◆ a experiência no museu como oportunidade especial de entrar em contato com obras de arte originais;
- ◆ a parceria com educadores de museus que têm saberes específicos para a mediação com objetos;
- ◆ incentivando a capacitação do professor para o uso do museu;
- ◆ incorporando visitas seriadas ao longo da escolarização a determinados museus como para do programa curricular;
- ◆ incentivando os pais a participarem de projetos culturais.

O museu, por sua vez, deveria desenvolver ações em relação a escola, promovendo:

- trabalho continuado de capacitação do professor para ele próprio tornar-se um conhecedor dos recursos que o museu oferece e saber construir parcerias com os educadores de museus que têm saberes específicos;
- projetos de longa duração com escolas que tragam:
  - a) subsídios para a implementação, mudança ou adequação de estratégias e metodologias de ensino nos museus e no trabalho prévio em sala de aula;
  - b) benefícios aos estudantes que, além de terem melhores condições para aquisição de conhecimento sobre aspectos dos acervos e das exposições, passariam a sentir o museu como espaço confortável para a reflexão, fruição e participação enquanto cidadãos.
- programas permanentes para os que queiram retornar ao museu sem a escola. Exemplos disso podem ser cursos, oficinas, tardes de debates ou conversas sobre temas relativos direta ou indiretamente aos acervos exposições de museus;

Além disso, os resultados apontam para a responsabilidade dos museus de realizar pesquisas para investigar os desejos e expectativas de “não-públicos” e poder criar novos programas, atendendo às suas especificidades.

Conforme apontado ao longo dessa tese, muitas dessas ações já vem sendo realizadas no Museu Lasar Segall. A opção, já adotada, por não realizar uma política de atendimento massivo e poder implantar um sistema de atendimentos por projetos de longa duração é possível graças à política cultural da instituição, que desenvolve o hábito de debater suas práticas em

suas diversas instâncias organizacionais e adequá-las aos contextos internos e externos à instituição.

Discussões iniciadas na própria Área de Ação Educativa e tendo a interlocução de todos os funcionários por meio das discussões geradas tanto no colegiado, como nas assembléias gerais revelam que a noção de serviço público e educação envolve valores e atitudes de todos que trabalham no e para o museu em busca de “excelência e igualdade”.

## **BIBLIOGRAFIA**

## Referências Bibliográficas:

- ALMEIDA, Adriana Mortara. Estudos de público: a avaliação de exposição como instrumento para compreender um processo de comunicação. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, n. 5, p. 325-334, 1995.
- ARANHA, M. Lúcia de Arruda & MARTINS, M. Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. 2 ed. São Paulo: Editora Moderna, 1995.
- ARAUJO, Marcelo, BRUNO, M. Cristina. Um momento de reflexão sobre o nosso passado museológico. In: ----- . *A Memória do pensamento museológico contemporâneo..* São Paulo : Comitê Brasileiro do ICOM, 1995.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo : Cortez, 1997.
- . *A imagem no ensino da arte*. São Paulo : Perspectiva / Porto Alegre : Fundação lochpe, 1991.
- . *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte : Com arte, 1998.
- BARRETO, Maria de Lourdes Parreira Horta. *Educação patrimonial II*. s.l. : s.n., s.d. fol.
- BETTELHEIM, Bruno. As crianças e os museus. In: ----- . *A Viena de Freud e outros ensaios*. Rio de Janeiro : Campus, 1991.



- CASSIRER, Ernst. *Antropologia Filosófica*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- COELHO, Teixeira (org.). *Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário*. São Paulo : Iluminuras/FAPESP, 1997.
- COLL, César. *O construtivismo na sala de aula*. 5.ed. São Paulo : São Paulo, 1998.
- EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: -----. *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo : Cortez, 1997.
- FALK, DIERKING. *The museum experience*. Washington : Whalesback Books, 1992.
- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T., FUSARI, Maria F. de Rezende. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo : Cortez, 1993.
- FISCHMANN, Roseli. Educação, democracia e a questão dos valores culturais. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo : EDUSP, 1996.
- FUSARI, M. Felisminda. Arte no currículo escolar: para quê? Que arte e como conhecê-la nas aulas? *Revista de Educação*, São Paulo, n. 7, p. 33-35. dez. 1992.
- GRINDER, Alison, McCOY, E. *The good guide: a sourcebook for interpreters, docents and tour guides*. 15.ed. Arizona : Ironwood, 1998.
- GRINSPUM, Denise. *Discussão para uma proposta de política educacional da Divisão de Ação Educativo Cultural do Museu Lasar Segall*. São Paulo: s.n., 1991. Diss. (mestr.) – Escola de Comunicações e Artes/Universidade de São Paulo.
- . A formação do educador e o museu. *Pátio: revista pedagógica artes médicas*, Porto Alegre, n. 4, fev./abr. 1998.

- HOOD, Marilyn G. *Designing questionnaires workshop*. Columbus, OH : Hood Associates, s.d. (Apostilada).
- . Staying away: why people choose not to visit museums. *Museum News*, v. 61, n. 4, Apr. 1983.
- HOOPER-GREENHILL, Eilean. *The Educacional Role of the Museum*. London : Routledge, 1994.
- HORTA, M., GRUNBERG, E., MONTEIRO, A. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília : IPHAN, 1999.
- HOUSEN, Abigail. *The eye of the beholder. measuring aesthetic development*. s.l : Faculty of graduate school of education of Harvard University, 1983. Diss. (doctoral)
- IABELBERG, Rosa. *A leitura dos parâmetros curriculares nacionais de artes visuais na formação contínua de professores do ensino fundamental*. São Paulo : ECA/USP, 1999.
- LOPES, Maria Margareth. A favor da desescolarização dos museus, *Revista educação & sociedade*, São Paulo, n. 40, dez. 1991.
- MACHADO, Arlindo. As imagens técnicas: da fotografia à síntese numérica. *Imagens*, Campinas, n. 3, p.99, dez. 1994.
- MACHADO, Nilson José. *Cidadania e Educação*: São Paulo : Escrituras, 1997.
- MARINA, José Antonio. *Teoria da Inteligência Criadora*: Lisboa : Caminho da Ciência, 1995.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SUJEITO, o lado oculto do receptor. São Paulo : ECA-USP/Brasiliense, 1995.

- MARTINS, Mirian C.F.D. *Arte: seu encantamento e o seu trabalho na educação de educadores – a celebração de metamorfoses da cigarra e da formiga*. São Paulo, s.n., 1999. Tese (doutor.) - Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo.
- PRENTICE & DAVIES & BEEHO. Seeking generic motivations for visiting and not visiting museums and like cultural attractions. In: *Museum management and curatorship*. London: Pergamon, vol.16, n.1, p. 45-70, 1997.
- PRIMEIRO diagnóstico da área cultural de Belo Horizonte. Belo Horizonte : Secretaria Municipal de Cultura, s.d.
- A REPORT from American Association of Museums. *Excellence and Equity. Education and Public Dimension of Museums*. Washington : AAM , 1992.
- SOUSA, Mauro Wilton de. Recepção e comunicação: a busca do sujeito. In: SUJEITO, o lado oculto do receptor. São Paulo : ECA-USP/Brasiliense, 1995.
- LEI de diretrizes e bases da educação nacional. Rio de Janeiro: Dunya, 1998
- LEON, Aurora. *El museo: teoría, praxis y utopia*. Madrid : Catedra, 1982.
- LUCA, Mark. The Museum as Educator. In: MUSEUMS Imagination and Education. Paris : UNESCO, 1973.
- NETTO, J.Teixeira Coelho. *Introdução à teoria da informação estética*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- OTT, Robert William. *Teaching Criticism in Museum: The Museum Education Anthology / The National Art Education Association*. jun. 1988. dat.
- PARSONS, Michael. *Compreender a Arte*. Lisboa : Editorial presença, 1992.

- PILLAR, Analice, VIEIRA, Denyse. *O vídeo e a Proposta Triangular no ensino da arte*. Porto Alegre : UFRGS/Fundação lochpe, 1992.
- ROSSI, M. Helena. *Leitura de imagens nas Artes visuais: estágios evolutivos*. Relatório final. Caxias do Sul : Universidade de Caxias do Sul/Prefeitura Municipal, 1997.
- SEGALL, Mauricio. *Conferência de Abertura do Encontro Museológico do Curso de Especialização em Museologia*. São Paulo : MAE/USP, 2000.
- . *Museologia brasileira: da crítica à proposta*. Palestra para o seminário A museologia brasileira e o ICOM: convergências ou desencontros? São Paulo : s.n., 1995.
- . *Proposta para a Definição de uma Política Cultural para o Museu Lasar Segall*. São Paulo : Museu Lasar Segall, 1977. dat.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre : Artmed, 1998.

## **Bibliografia Geral:**

ADORNO, Theodor W. *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70, 1988.

ALEXANDER, Edward P. *Museums in Motion*. 4.ed. Nashville : American Association for State and Local History, 1986. p. 8-10.

ALENCAR, Vera Maria Abreu de. *Museu- Educação: Se Faz Caminho ao Andar....* Rio de Janeiro : s.n., 1987. Diss. (mest.) – Pontifícia Universidade Católica/RJ, Departamento de Educação.

ALLARD, Michel, BOUCHER, Suzanne. *Le musée et l'école*. Québec : Hurtubise, 1991.

ALMEIDA, Adriana Mortara, VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Porque visitar museus. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo : Contexto, 1997.

ARANTES, Otilia B. Fiori. *O papel dos museus na "Era da Cultura"*. Aula inaugural no curso de especialização, Pós-graduação Lato Sensu. São Paulo : Museu de Arte Contemporânea da USP, 1995.

ARAUJO, Marcelo M. ...Pensando Exposições. In: LASAR Segall: a Exposição de 1913. São Paulo, Museu Lasar Segall/Fundação Nacional Pró-Memória, 1988. Catálogo de exposição, São Paulo, 22 set. a 06 nov.1988.

ARAUJO, Marcelo M. & BRUNO, M. Cristina de Oliveira. *Brazil within a Latin American Context*. Brief Comments. Stocolmo : ICOFOM, 1988.

ARIÉS, Philippe. *História Social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro : LTC, 1981.

ARPIN, Roland. *La fonction politique des musées*. Québec : Musée de la civilisation, 1999.

THE ART museum as education. Los Angeles: University of California. Press, 1978.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: conflitos/acertos*. São Paulo : Max Limonad, 1984.

----- . *Recorte e Colagem: Influências de John Dewey no Ensino da Arte no Brasil*. São Paulo : Cortez, 1982.

----- . *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo : Cultrix, 1978 .

BARRETO, Maria de Lourdes Parreira Horta. *Educação patrimonial II*. s.l. ; s.n., s.d. folheto.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. 24.ed. São Paulo : Brasiliense, 1989.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. *O Museu do Instituto de Pré-História: um Museu a Serviço da Pesquisa*. São Paulo : s.n., 1984. dat. Diss. (mestr.) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/Universidade de São Paulo,

BRUNO, Maria Cristina Oliveira, VASCONCELLOS, Camilo de Mello. *A proposta educativa do Museu de Pré-História Paulo Duarte*. São Paulo : s.n., s. d. dat.

CAZELLI, Sibeles. *Alfabetização científica e os museus interativos de ciências*. Rio de Janeiro : Departamento de Educação/PUC, 1992.

CINTRA, Maria Christina de Souza Lima Rizzi. *Leitura de Fragmentos: relato de uma experiência completa a partir de um acervo incompleto*. São Paulo : ECA-USP, 1990. Diss. (mestr.) – Escola de Comunicações e Artes/Universidade de São Paulo.

- COELHO, Teixeira. *Usos da Cultura: políticas de ação cultural*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1986.
- COLI, Jorge. *O que é arte*. 11 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- COLL, César & SOLÉ, Isabel. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- DEHEINZELIN, Monique. *Construtivismo, a poética das transformações*. São Paulo : São Paulo, 1996.
- D'HORTA, Vera. *Museu de Arte Moderna de São Paulo*. São Paulo : DBA/Artes Gráficas, 1995.
- DEWEY, John. A Arte como Experiência. In: OS PENSADORES. São Paulo : Abril Cultural, 1980.
- DUARTE, Ana. *Educação patrimonial: guia para professores, educadores e monitores de museus e tempos livres*. Lisboa : Texto editora, 1993.
- ECO, Umberto. *A definição da arte*. Lisboa: Edições 70, 1986.
- THE EDUCATION Service. London : English Heritage, 1989.
- EISNER, Elliot. *The Role of Discipline-base art education in America's schools*. Los Angeles : Paul Getty, 1988.
- EISNER, Elliot, DOBBS, Stephen M. *Silent Pedagogy: How Museums Help Visitors Experience Exhibitions*. s.l. : s.n., s.d. 26 p. dat.
- FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia de pesquisa educacional*. 3 ed. São Paulo: Cortez,1994
- (org.) . *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. São Paulo: Papyrus, 1995.

- FERRAZ, Maria Heloísa C. de T., FUSARI, Maria F. de Rezende. *Arte na educação escolar*. São Paulo : Cortez, 1992.
- FIAT DO BRASIL. *A cultura nacional e a presença do MASP*. São Paulo : Fiat do Brasil, 1982.
- FREIRE, Beatriz Muniz. *O encontro Museu/escola: o que se diz e o que se faz*. Rio de Janeiro : PUC. s.d. Diss. (mestr.) – Pontifícia Universidade Católica/RJ, Departamento de Educação.
- FREIRE, Cristina. *Poéticas do processo: arte conceitual no museu*. São Paulo : Iluminuras, 1999.
- GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo : Ática, 1997.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Sete aulas sobre Linguagem, Memória e História*. Rio de Janeiro : Imago, 1997.
- GASPAR, Alberto. *Museus e Centros de Ciências: conceituação e proposta de um referencial teórico*. São Paulo : s.n., 1993. Tese (doutor.) – Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo
- GRINSPUM, Denise. Circular os métodos é nossa missão. *Boletim Arte na Escola*, Porto Alegre, n. 3, 1993.
- . A criança vê Segall. *Caderno do Serviço Educativo do Museu Lasar Segall*, São Paulo, n. 1, 1986.
- . Pensando Educação Patrimonial no Museu Lasar Segall. In: MUSEU Lasar Segall. *1967-1992, Museu Lasar Segall 25 anos: históricos, análises, perspectivas*. São Paulo : Museu Lasar Segall, 1992.
- GRINSPUM, Denise & VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Ação educativa e cultural. IN: MANUAL de Orientação Museológica e Museográfica. São Paulo : DEMA/Secretaria de Estado da Cultura, 1997. Disquete.



- GROSSMANN, Martin. *Interação entre Arte Contemporânea e Arte-Educação: subsídios para a reflexão e atualização das metodologias aplicadas*. São Paulo : ECA-USP, 1988. Diss. (mestr.) – Escola de Comunicações e Artes/Universidade de São Paulo.
- HEIN, George E. *Learning in the musuesm*. New York : Routledge, 1998.
- A HISTÓRIA da Arte Educação em São Paulo: Primeiro Livro de Registros. São Paulo : AESP, s.d.
- HOOPER-GREENHILL, Eilean. Museums in Education: Towards the End of the Century. In: AMBROSE, Timothy (ed). *Education in Museums, Museums in Education*. Edinburgh : Scottish Museums Council, 1987. p. 39-51.
- . Museums in Education. In: AMBROSE, Timothy (ed). *Working with Museums*. Edinburgh : Scottish Museums Council, 1988. P.41-48.
- . Some Basic Principles and Issues Relating to Museum Education. *Museums journal*, v. 83, n. 2/3, p. 127-30, 1983.
- HOOPER-GREENHILL, Eilean. (ed.). *The Educacional Role of the Museum*. New York : Routledge, 1994.
- (ed.). *Initiatives in Museum Education*. s.l. : University of Leicester, 1989.
- HOUSEN, Abigail. Museums in an Age of Pluralism. In: ----. *Art education here*. s.l. : Massachusetts College of Art, 1987.
- HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. O Processo de Comunicação em Museus. *Cadernos museológicos*, Rio de Janeiro, n. 1,1989.
- INSIGHTS Museums, Visitors, Attitudes, Expectatioons: a focus group experiment. Getty Center for Education in the Arts and the Paul Getty Museum. Los Angeles : s.n., 1991.

- JORNAL DA USP. São Paulo, v. 1, n. 3, 1989. Suplemento Especial: MAC Arte Contemporânea.
- LINTON, Jon & YOUNG, Greg. A survey of visitors at the Arte Gallery, cultural History Museum, science, and Zoo. *ILVS Review: a journal of visitor behavior*, Wisconsin, v. 2, n. 2, p.239-259, 1992.
- LOPES, Maria Margareth. *Museu: Uma Perspectiva de Educação em Geologia*. Campinas : s.n., 1985. Diss. (mestr.) - Faculdade de Educação/UNICAMP.
- LOURENÇO, Maria C. F. *Museus acolhem moderno*. São Paulo : Edusp, 1999.
- LOWENFELD, Vitor & BRITTAIN, W. L. *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo : Mestre Jou, 1970.
- LUMLEY, R. (ed.) *The Museum Time Machine: Putting Cultures on Display*. New York : Routledge, 1988.
- MONITORIA em museus: perfil do monitor. In: MANUAL de orientação museológica e museográfica. São Paulo : DEMA/Secretaria de Estado da Cultura, 1987.
- MUSEU Educação: Subsídios para o Planejamento de Atividades Educativas-Culturais dos Museus. Rio de Janeiro : MinC/FNPM, 1985.
- MUSEUM Education: History, Theory, and Practice. Virginia: The National Art Education Association, 1989.
- OTT, Robert W., HURWITZ, Al. *Art in Education: An International Perspective*. s.l. : Pennsylvania State University, 1984.
- PARÂMETROS Curriculares Nacionais. Brasília : MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- WRIGHT, Philip. The quality of visitors' experiences in Art Museums. In:

- VERGO, Peter (ed.). *The New Museology*. London: Reaktion, 1989. p. 119-148
- POSTMAN, Neil. Museum as Dialogue. *Museum news*, Washington, v. 69, n. 5, p. 55-8, sep./oct. 1990
- Programa nacional dos museus: boletim. Rio de Janeiro, n. 5, 1985.
- READ, Herbert. *Arte e Alienação: O Papel do Artista na Sociedade*. Rio de Janeiro : Zahar, 1983.
- . *Education por el Arte*. Buenos Aires, Paidos, 1964.
- . *A Redenção do Robô: Meu Encontro com a Educação através da Arte*. São Paulo : Summus, 1986.
- REEVE, John. The British Museum. In: CULTURE, education and state. London : Routledge, 1988.
- RUSSIO, Waldisa. Museologia e Identidade. *Cadernos*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 39- 48, 1989.
- . *Museologia e Museu*. São Paulo : s.n., s. d. dat.
- SANTOS, Magaly de O. Cabral. *Lições das coisas (ou canteiro de obras) através de uma metodologia baseada na Educação patrimonial*. Rio de Janeiro : s.n., 1997. Diss. (mestr.) – Pontifícia Universidade Católica/RJ, Departamento de Educação.
- SANTOS, Maria Célia T. Moura. *Processo museológico e educação: construindo um museu didático-comunitário em Itapuã*. Salvador : s.n., 1995. Tese (doutor.) – Universidade Federal da Bahia.
- . *Repensando a ação cultural e educativa dos museus*. Salvador : Centro

Editorial e Didático da UFBA, 1993.

SEGALL, Mauricio. *Museu Lasar Segall: Uma Proposta Museológica num País em Desenvolvimento*. São Paulo : s.n., 1985. dat.

----- . *Proposta para a Definição de uma Política Cultural para o Museu Lasar Segall*. São Paulo : s.n., 1977. dat.

SEGALL, Maria Lucia Alexandrino. *O Museu Lasar Segall na década de 70: da contemplação estética à Casa de Cultura e Resistência*. São Paulo : s.n. , 1990. Diss. (mestr.) – Escola de Comunicações e Artes/Universidade de São Paulo.

SOARES, Naira Rossarola. *A apreciação estética no ensino de história da arte*. São Carlos : s.n., 1996. Diss. (mestr.) - Centro de Educação e Ciências Humanas/Universidade Federal de São Carlos.

SUANO, Marlene. *O que é Museu*. São Paulo : Brasiliense, 1986.

NICHOLS, Susan (ed). *Museum Education Anthology 1973-1983 Perspectives on informal learning a decade of round table reports*. Washington: Museum Education Roundtable, 1984.

SWIFT, John. Discipline - Based Art Education: Origins, Meanings and Development. *Journal of art & design education*, Corsham, v. 9, n. 3, p. 346-51, 1990.

THISTLEWOOD, David. A história da idéia de utilidade social na educação da arte e do design na Inglaterra. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Historia da Arte Educação: a Experiência de Brasília*. São Paulo : Max Limonad , 1986. P.35-58.

VALENTE, Maria Esther Alvares. *Educação em Museus: o público de hoje no*

museu de ontem. Rio de Janeiro : s.n., 1995. Diss. (mestr.) – Pontifícia Universidade Católica/RJ, Departamento de Educação.

WILSON, David M. *The British Museum: Purpose and Politics*. London : British Museum Publications, 1989.