

A ESCOLA NO CENTRO CULTURAL: INSTANTÂNEOS DA VISITA

CARVALHO, M Cristina-PUC-Rio

cristinamcarvalho@gmail.com

GRUPO DE PESQUISA: SOCED/PUC-Rio

GT: Sociologia da Educação n/14

Este texto se propõe a refletir a relação escola e centro cultural por intermédio da observação¹ de visitas realizadas por estudantes ao Centro Cultural Banco do Brasil/RJ² ao longo de 2003/2004. Essas observações focalizaram o atendimento oferecido pelo Setor Educativo³ da Instituição de modo a interpretar como se dá a mediação com o público escolar. O que acontece no momento da visita? Quais os significados atribuídos à visita pelos sujeitos envolvidos? Como a Instituição se prepara para receber o público escolar? Por que os professores realizam essas visitas com seus alunos? O que se pode dizer sobre a relação dessas duas instituições a partir da observação das visitas escolares?

Refletir sobre esses espaços, sobre um determinado tipo de prática-as visitas escolares-, com o objetivo primeiro de buscar os significados e valores atribuídos pelos agentes envolvidos, pareceu-me um campo frutífero para se pensar a perspectiva do conceito hierarquizante de cultura, amplamente difundido entre nós, principalmente na obra que Bourdieu (1988, 2003) associou as práticas culturais à estratificação social, que contribuem para reforçar características de um grupo social em relação aos outros de diferente condição social. Acredito, portanto, que essa perspectiva desenvolvida no contexto francês das décadas de 60/70 precisa ser revista, e já vem sendo abordada por alguns pesquisadores (Lopes, 2000; Garcia-Canclini, 2000; Sarlo, 2000). Não estaria essa nova instituição-centro cultural-, já representando uma possibilidade de romper com a divisão dos mundos da cultura?

Além disso, a constatação de que a presença de monitores no atendimento ao público escolar tem se apresentado cada vez mais freqüente em instituições culturais, e estudos (Asencio e Pol, 2002) que reafirmam que a educação informal se coloca de forma contundente em nossa sociedade, levaram-me à concretização deste estudo.

O CCBB apresenta o que Milanesi (1991) destaca como uma das características de um centro cultural: diversidade de atividades. Através do Setor Educativo, os monitores

¹Entrevistas com os agentes envolvidos, análise documental e fotografia também configuraram-se como recursos complementares.

²Localizado em prédio histórico no centro da cidade do RJ, inaugurado em 1989.

³No momento de realização da pesquisa, 36 monitores atendiam ao público escolar.

realizavam, além das visitas às exposições, laboratório, contação de histórias, seminários etc. Nas palavras de um dos integrantes da equipe, *trabalho assim, que é um verdadeiro cardápio*. Como o objetivo desta pesquisa era acompanhar as visitas escolares, algumas dessas atividades fizeram parte do trabalho de observação, entretanto, as exposições temporárias apresentaram-se como as mais procuradas.

Deste modo, procuro, ao longo deste texto, apresentar e interpretar alguns *instantâneos* das visitas escolares.

A ritualidade da visita

As vistas escolares ao CCBB assumem a marca da ritualidade já na chegada: os alunos, recepcionados pelos monitores, eram imediatamente submetidos ao *ritual de entrada*, tal qual acontece em museus - as mochilas deveriam ser deixadas no guarda-volumes. Para Heye (1996), tal procedimento pode ser visto como gesto por meio do qual o aluno se despe, temporariamente, de alguns elementos indicativos de sua identidade, contribuindo para explicitar a condição de visitante em que se coloca o grupo ao entrar no museu.

Em seguida, os monitores escolhiam um local, quase sempre no térreo, formavam uma *roda* e apresentavam mais algumas regras para se entrar nas exposições: *eu vou pedir uma coisa muito séria: mãozinhas para trás; Não podemos tocar nos trabalhos; Quando eu estiver falando, vocês me escutem!* Certamente nem todas as regras eram explicitadas dessa forma por todos os monitores, assim como a linguagem também era modificada de acordo com o segmento de ensino. A ritualização desses espaços é uma questão abordada em alguns trabalhos e, na opinião de Leon (1995), o controle, o policiamento da entrada, a obrigatoriedade de um circuito, a imposição de fronteiras estabelecidas para a apreciação das obras, nos invade de uma seriedade e representa um assalto a nossa espontaneidade.

Uma outra prática adotada pela equipe também pareceu se configurar como um ritual: ainda nas rodas, davam início a uma *conversa* com os alunos, momento apontado como fundamental, pois consideravam-na uma tentativa de aproximação, de busca pelo diálogo e uma forma de situar as diferentes exposições⁴.

A atitude dos escolares de perplexidade, euforia, excitação demonstrava nitidamente a disposição com que pretendiam começar o contato com o novo espaço, contrastando com a organização imposta pelo museu e também com a preocupação dos professores

⁴No período: Arte da África; Andy Warhol; Keith Haring; Carnaval; Facchinetti; Ticuna; Yanomami

com o comportamento, a arrumação do grupo etc. Na saída, a *roda* se repetia e a divulgação do espaço era feita através da distribuição de folders.

Vale lembrar que o rito nem sempre têm por função simplesmente estabelecer as maneiras de atuação e, portanto, separar o permitido do proibido, mas também incorporar certas transgressões de modo a limitá-las (Bourdieu, 1996). Ou seja, o rito é capaz de operar não como simples reação conservadora e autoritária em defesa da antiga ordem, mas como movimento através do qual a sociedade controla o risco de mudança. Foi possível perceber que alguns dos rituais empreendidos pelos monitores davam indícios de como gostariam que a visita se desenvolvesse, de como pretendiam que os alunos se comportassem, de quem era o visitante desejado.

O visitante (in)desejado

Os monitores não só demonstraram, mas explicitaram dificuldades, preferências, alegrias etc. em relação aos diferentes grupos escolares, esbarrando sempre em um ideal de visitante. Contudo, *a falta de escuta por parte dos alunos* foi enfatizada por quase todos, indicando que *o grupo desejado era o que escutava*. Em alguns momentos, os monitores colocavam-se em posição de disputa pela atenção dos alunos com as obras expostas e não compreendiam que a exposição, obviamente, despertava reações distintas em cada um, considerando-as *dispersão*. Além disso, o discurso negativo de que os jovens fazem várias coisas ao mesmo tempo foi recorrente. E fazem mesmo! Que dirá em um ambiente que se apresenta como novidade? Ou ainda, que a própria saída da escola já se configura como tal, variável que os monitores nem sempre consideravam como parte da visita. Almeida e Tracy (2003) destacam o quanto se desconhece o que realmente está acontecendo *aqui e agora* com relação aos jovens.

Para a equipe do CCBB o grupo de adolescentes se constituía, em geral, como *problemático* - indesejado para alguns monitores: *tem zoação o tempo todo*. Entretanto, também percebiam que poderia ser uma possibilidade de trabalho: *é complicado, mas se consegue se dar bem com eles, a visita fica maravilhosa* e, em várias ocasiões, construía sim momentos de diálogo, possibilitando que os jovens expressassem suas opiniões. No entanto, quando falavam sobre essas ocasiões, em geral, empreendiam um outro discurso: *o da falta de diálogo entre adultos e crianças*.

Ainda que reconhecendo a importância de estudos que apontaram para mudanças ocorridas nos últimos tempos nessa relação adulto/criança, penso que algumas questões dessa relação viraram jargão em nossa sociedade e afirmativas podem ser relativizadas. Em um dos questionários aplicado em investigação realizada por Brandão et alii (2005),

estavam incluídas perguntas aos alunos sobre a frequência com que seus pais conversavam com eles sobre assuntos diversos (televisão, exposições, futura profissão etc.), com as seguintes opções de resposta: *nunca*, *raramente*, *quase sempre*, *sempre*. Analisando os dados, foi possível constatar que o quesito *nunca* apresentou percentuais abaixo de 10%, chegando a 1,5% para as conversas sobre a continuidade dos estudos. Por outro lado, somando-se os percentuais para as alternativas *quase sempre* e *sempre* chega-se a 94% dos alunos. A única pergunta que apresenta frequência alta para *nunca* e *raramente* é a que diz respeito à conversa sobre museus e exposições: 24% e 43%, respectivamente. Portanto, os resultados apontam para a presença de diálogo relativamente intenso com os filhos, embora o tema relacionado com exposições apareça como dos menos frequentes nessas conversas. Ainda, 86% dos alunos afirmaram que seus pais almoçam ou jantam com eles - momento em que questões costumam mobilizar as interações das famílias. Deste modo, talvez possamos relativizar um afastamento entre pais e filhos (adultos/crianças) conclamado pela sociedade.

Os grupos de idosos provenientes de instituições escolares - oriundos de projetos para a terceira idade-, não se configuraram como objeto desta investigação, tendo em vista o número reduzido de visitas e as características não necessariamente escolares ministradas nesses cursos. Cabe apenas destacar o quanto esse grupo parecia *o visitante desejado*: não interrompiam, ouviam atentamente e, ao final das visitas, agradecidos, abraçavam os monitores, que também demonstravam paciência com os idosos, tratando-os, algumas vezes, como *crianças: onde estão os meus bebês?*

Dentre as dificuldades apontadas pelos integrantes do Setor Educativo no atendimento ao público escolar, sem dúvidas, lidar com as crianças pequenas foi a mais recorrente, configurando-se, por vezes, como o mais indesejado dos visitantes. Para alguns, esse segmento representava um grande desafio, e a incerteza de como realizar o trabalho imperava nas visitas: *criança menorzinha...ninguém merece!* Também acompanhando o trabalho realizado pelos monitores no atendimento ao público escolar, Franco (1994) percebeu a grande dificuldade com relação a esse segmento, destacando que o grupo não sabia que tipo de informações deveriam ser abordadas.

Contudo, pude perceber que a participação das crianças pequenas era, em geral, muito ativa: questionavam todo o tempo, atentas, portanto, ao que estava sendo dito e visto: *os índios dormem nessas redes? Então por que estão aqui?; Por que você disse que é carnaval se ele está triste?* Possibilidades diversas de trabalho por parte da equipe decorriam, na grande maioria, das experiências com as crianças pequenas: as questões

suscitadas por elas pareciam desestabilizar de forma positiva os monitores. Snyders (2001) destaca que a especificidade da infância e sua valorização constituem dois temas estreitamente ligados: “na medida em que se consegue pensar a infância como distinta, ou seja, compreendida no seu presente, é que ela deixa de aparecer como uma ausência em relação ao adulto” (p.30).

Na verdade, um outro público apresentava-se, para muitos integrantes da equipe do CCBB, como o mais indesejado de todos: *eu não sei lidar com a diferença*. Essa fala refere-se ao atendimento a portadores de deficiências múltiplas, denominados *grupos especiais*. Somente alguns monitores recebiam esses grupos e sinalizavam o próprio despreparo. Em certas ocasiões, com a presença de crianças com comprometimento auditivo, por exemplo, os monitores não conseguiam estabelecer a comunicação com os alunos e evidenciavam intranquilidade com as reações dos mesmos. Quando os professores não estavam por perto ficavam perdidos e buscavam um contato com os alunos cerrando os lábios, como se dessa forma fosse possível estabelecer o entendimento. Por outro lado, os professores mostravam-se à vontade com a situação e buscavam atender a todos. Esse foi um dos momentos em que a fragilidade da teoria (da equipe do CCBB) e a prática (inclusiva) dos sujeitos se fez presente.

No entanto, foram raras as visitas onde foi possível constatar a presença de escolares pertencentes a esse grupo, o que se distancia de uma proposta de inclusão social. Analisando essas propostas, Lopes (2005) destaca que o processo de implementação de iniciativas tem se apresentado lento e sofre resistência de diferentes naturezas: “a inadequação dos prédios escolares, a falta de uma orientação política-educacional que priorize e viabilize a inclusão, a incompreensão e não aceitação dos responsáveis, o despreparo dos profissionais da educação para o atendimento” (p. 35).

Uma pedagogia da visita?

A equipe do Setor Educativo do CCBB afirmou utilizar-se de uma *pedagogia* para o atendimento ao público escolar que passava por uma metodologia considerada *específica daquele grupo, de buscar na experiência de vida que o outro traz o trabalho de mediação*.

Algumas orientações podem ser percebidas como *pedagogia da visita*: começavam por determinar o número de alunos considerado ideal para se trabalhar - em torno de 20; contudo, nas mega exposições, tendo em vista a demanda, nem sempre foi possível manter o número considerado razoável. Além disso, nesses períodos, o tempo de atendimento para cada escola era limitado em no máximo uma hora. Portanto, o que

determinava o ritmo da visita era a quantidade de escolas e não o interesse de cada grupo escolar. Os monitores, entretanto, tinham consciência da impossibilidade de dar conta das questões que se colocavam a partir de cada grupo e da seleção prévia das obras expostas, e explicitavam uma *condução da visita*.

O fato de atuar em um Centro Cultural, com uma proposta de realização de diferentes linguagens artísticas foi ressaltado pela coordenação e pareceu nortear essa *pedagogia da visita*. No entanto, por vezes, a equipe parecia supervalorizar a existência dessas diferentes linguagens em prejuízo do interesse de uma escola em levar seus alunos a uma exposição e chegavam a propor uma outra atividade, desconhecendo completamente as motivações dos visitantes. Por exemplo, para os grupos de educação infantil e *especiais*, a equipe costumava sugerir a Contação de História e não a visita à exposição. Cabe destacar que as atividades que acompanhei foram ótimas: é senso comum que as crianças adoram histórias. Contudo, por que ir a um centro cultural ouvir uma história sem visitar as exposições, sem estabelecer relações com o espaço? O que terá ficado de visitas como essas? A probabilidade de que as crianças já tenham vivido a experiência de ouvir histórias em pelo menos um espaço social é muito grande.

Para Schall (2003), nos museus - e aqui podemos pensar também nas exposições apresentadas no CCBB-, a aprendizagem se dá por meio do contato com as *coisas reais*, as quais representam a base da experiência museológica e o fundamento do seu potencial educativo. Nessa perspectiva, o que se pode dizer sobre uma experiência onde sequer a visita à exposição foi realizada pelo público escolar?

No que diz respeito ao interesse dos alunos pela visita, os monitores não conseguiram identificar o que fazia com que um grupo chegasse mais ou menos interessado, mas destacaram que a opção de muitos professores por aproveitar a oportunidade da *saída da escola* para visitar vários lugares ao mesmo tempo não parecia repercutir positivamente para os alunos: *às vezes o grupo chega 5 da tarde, está desde 7 da manhã andando por 5 museus, centros culturais, nem eu agüentaria*. Sem defender a *maratona cultural*, foi possível também perceber que, por vezes, os monitores pareciam não compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores na saída da escola: *tudo implica em custo; É uma viagem. Tem que aproveitar*.

No entanto, nem sempre os alunos compareciam ao CCBB acompanhados de professores, embora cumprissem tarefa por eles solicitada: redação, relatório, horas de estágio. Essas visitas nunca eram agendadas, mas, em geral, os grupos requeriam a orientação dos monitores quando lá chegavam. Contudo, normalmente aborreciam-se

com as explicações, pois contrariava a expectativa de que teriam *as informações de forma rapidinha*.

Na verdade, o que vários alunos declararam foi a falta de acompanhamento por parte dos professores das visitas realizadas. Qual o sentido em solicitar o comparecimento a espaços culturais sem problematizá-los? Para Snyders (2001), o emprego pejorativo do termo *escolar* apresenta-se para denunciar o que não tem sentido, o que não tem relação com uma vivência real, como as leituras, redações, exercícios *escolares*, “como quando os alunos fazem de conta que estão levando ao professor ‘respostas’ para informá-lo das coisas que ele, evidentemente, sabia há muito tempo” (p.120).

Passear não pode? O ‘sagrado’ e a cultura de massa na visita

O *passeio* foi uma das categorias nativas que permitiu uma maior compreensão das divergências entre as motivações das escolas e do Setor Educativo do CCBB, pois, para a equipe, o que se configurava como mais problemático era o fato de a visita assumir, no depoimento de alunos e professores, essa conotação de *passeio*. Segundo o grupo, a visita que se constituía em sua origem como tal, em geral, era a que apresentava dificuldades maiores. No entanto, *passeio* representava *a visita* para uma grande parte de alunos e professores.

Os monitores sugeriam preocupação com o fato de os professores não perceberem o potencial educativo da visita. Por outro lado, pareciam não compreender que a saída da escola - tendo em vista o modo como o currículo escolar está estruturado e as atividades tradicionalmente desenvolvidas, com raras ocasiões em que se ultrapassa os muros da escola -, representa sim uma novidade, que carrega uma conotação de *passeio*. Fui então buscar o sentido comum dessa palavra: “ir a algum lugar, ou mover-se, andar a passo, com o fim de entreter-se, divertir-se, exhibir, espalhar, mover-se devagar; fluir, deslizar⁵”.

A idéia de *passeio*, portanto, pareceu contrapor-se à *pedagogia da visita* adotada pela equipe: o grupo não podia “espalhar-se, mover-se devagar, fluir, divertir-se”. Havia necessidade de controlar, dirigir e estimular determinadas percepções valorizadas pela equipe. Entretanto, no estudo de Freire (1996), mesmo os professores que utilizavam o termo *passeio* para se referir à visita ao museu ressaltaram sua especificidade, enfatizando seu potencial pedagógico. A autora destaca, então, uma tentativa dos professores em usar as instituições como instrumento de aprendizagem, no sentido de

⁵Dicionário Aurélio

recuperar, pelo menos momentaneamente, a interação escola/mundo exterior, por reconhecerem que a escola encontra-se distanciada da sociedade.

O CCBB, apesar de ser um centro cultural, possui um acervo permanente. Contudo, somente depois de meses de trabalho de campo acompanhei a primeira visita escolar a um desses espaços, todas controladas pelas seguranças e com cuidados redobrados por parte dos monitores: as Salas Históricas. Os alunos eram conduzidos rapidamente, com raras possibilidades de parar no que chamava a atenção: *vocês vão ficar como estátuas!* E o lugar, de fato, despertava interesse! São 7 salas interligadas, com mobiliário e objetos da época da fundação do Banco, que contam um pouco não só a história da Instituição, mas do próprio país.

Apesar da correria e das preocupações com a *preservação dos objetos* por parte dos monitores, todas as visitas pareceram proveitosas para os grupos: questionaram muito, debatendo com professores e monitores. Além disso, por vezes, os monitores conseguiram estabelecer relações e propiciar o diálogo: *já imaginaram ver Lampião aqui?* (diante de espadas usadas por Lampião e seu grupo); *Estão rindo? Nome é questão de época.* E os alunos se divertiram na leitura de alguns: Paranhos Bastos, Hermestino Feio, Caleiros da Graça, Adrião Pereira.

Esse e outros espaços remetem aos princípios da Educação Patrimonial, que defende a realização de um trabalho a partir do objeto real, a ser explorado e decodificado enquanto premissa básica para os que atuam com educação em museus (Horta, 2003): por que não fazer uso do patrimônio ali existente?

Por outro lado, foi possível constatar o quanto os monitores buscavam relacionar peças ou temas das exposições com alguns personagens da cultura de massa, das telenovelas, dos seriados, dos comerciais, enfim, do repertório vivencial dos alunos. Homem-Aranha; O Senhor dos Anéis; o garoto da Malhação etc. faziam-se presentes em vários momentos.

Setton (2004), privilegiando o aspecto criativo do processo de produção/recepção cultural das mensagens, ressalta novas possibilidades de interação a partir da difusão e troca de signos, valores e saberes sociais. Igualmente, Martin-Barbero (2003) sinaliza que a recepção não é o estágio final do processo comunicativo, mas, ao contrário, uma fase que dá início a etapas criativas de apropriação e novas produções de sentido.

Também os alunos traziam questões de seu repertório: Exposição Carnaval: Sala dos Espelhos, um dos alunos (7 anos), ao ver sua imagem refletida, comentou: *eu sou Marcelo Dourado.* E na Sala das Fantasias, diante da imagem de uma sambista, uma

aluna, (8 anos) destacou: *essa aí é pior do que a Cida*. Ou ainda: *essa maquete parece a escola do Harry Potter*⁶ (localizada no térreo).

A cultura de massa, de fato, se fez presente nas visitas escolares por parte de todos os sujeitos envolvidos, e funcionava como possibilidade de se estabelecer um elo de comunicação. Para Almeida e Tracy (2003), todo universo jovem envolveria um conjunto específico de relações midiáticas, não havendo oposição absoluta entre as culturas jovens e a mídia, a não ser do ponto de vista ideológico.

Monitor?Arte-educador?Guia?

A denominação dessas pessoas que atuavam no CCBB também apresentou divergências e gerou alguns conflitos: Monitor?Mediador?Guia?Professor de Museu?Arte-educador? Eles se apresentavam como *mediadores ou arte-educadores*. A coordenação também explicitou as dissensões: *a gente não gosta de monitor, mas a Instituição usa*. Entretanto, com o tempo, foi possível perceber que a palavra utilizada pela equipe no dia-a-dia era, de fato, *monitor*, que significa “aquele que dá conselhos, lições; aluno que auxilia o professor no ensino de uma matéria, fora das aulas regulares⁷”. Para Grinspum (2000), analogamente, no museu, o monitor seria aquele que auxilia o curador no *ensino dos conteúdos* de uma exposição e na elucidação de dúvidas. O que se percebe, em vários momentos, é a figura do monitor confundida, atrelada à do professor bem como expressões e práticas escolares.

Em algumas ocasiões, os alunos também explicitavam as suas dúvidas com relação à denominação desses agentes sociais. Em uma das visitas, a pergunta de uma aluna *tia, você é policial?*, provocou surpresa, e a aluna explicou: *é por causa da roupa preta (uniforme) e do rádio*. Quando o episódio foi narrado entre os colegas, um deles sugeriu: *você deveria ter dito que é tira da cultura*.

A escola e o professor na visita

Os componentes do Setor Educativo ressaltaram que a escola é *a instituição* que tem possibilitado a ida de crianças e jovens ao CCBB. Historicamente, pesquisas vêm sinalizando esse aspecto, destacando que, por vezes, a visita a museus e centros culturais realizada com a escola pode representar para alguns a única oportunidade ao longo de suas vidas. A partir de estudo realizado em museus europeus, Bourdieu e Darbel (2003) apontam para um público visitante relativamente jovem e ressaltam a

⁶Marcelo Dourado e Cida, integrantes de uma das versões do programa *Big Brother* exibido pela Rede Globo; *Harry Potter*, personagem de livro de ficção, transformado em filme.

⁷Dicionário Aurélio

significativa percentagem de escolares e estudantes com idade compreendida entre 15 e 24 anos, indicando assim, o efeito da ação escolar sobre esse segmento.

No entanto, para os autores, a ação educativa do sistema escolar só pode alcançar toda a sua eficácia enquanto se exercer sobre indivíduos previamente dotados, pela educação familiar, de uma certa familiaridade com o mundo da arte. E, deste modo, a ação da escola - desempenhada de forma bastante desigual sobre as crianças oriundas das diferentes classes sociais e que não é bem sucedida senão de forma bastante desigual junto àqueles que ela atinge - tende a reduplicar e consagrar, por suas sanções, as desigualdades iniciais diante da cultura.

Contudo, a visão trabalhada por Bourdieu e Darbel é marcadamente eurocêntrica, espelho da situação francesa dos anos 60 e 70, inadequada, portanto, a fenômenos mais recentes de uma certa circulação de públicos, associados a um movimento amplo, mas difuso de estetização do cotidiano. Para além da esfera da cultura considerada *legítima*, há sim uma pluralidade social de formas de expressão, com consumos culturais marcadamente ecléticos. Não obstante, a instituição *família* também apresenta modificações profundas em sua configuração e inserção social. Será que a visita a museus e instituições culturais afins continua sendo uma prática de distinção social?

Por outro lado, nesse mesmo estudo, os autores acreditam que a escola, ao se eximir de trabalhar de forma metódica e sistemática, desde os primeiros anos de escolaridade, em proporcionar a todos o contato direto com as obras, abdica do poder, que lhe incumbe diretamente, de exercer a ação continuada e prolongada. Destacam, ainda, que a *necessidade cultural*, diferentemente das *necessidades básicas* é produto da educação; ou seja, *o que é raro não são os objetos, mas a propensão em consumi-los*. Deste modo, por que a escola não pode contribuir, sem reforçar desigualdades sociais ou culturais, para uma possibilidade real de concretização de determinadas práticas culturais? Será que o que tem faltado nas instituições escolares não é justamente essa conscientização de sua responsabilidade frente às questões culturais e o reconhecimento de que a disposição considerada culta não é nem a única, nem a mais legítima?

Com relação às escolas públicas e particulares, a equipe do Setor Educativo foi unânime em destacar a diferença de comportamento entre os alunos provenientes dessas redes, embora ressaltassem que não se poderia generalizar. A fala predominante para os de escola particular foi *a falta de limites e arrogância* desse grupo: ***falou que é particular a gente já se prepara***. Já os alunos de escola pública eram classificados como *educados e com limites*. No entanto, para a equipe, a falta de familiaridade por parte dos grupos

populares com a Instituição apresentou-se como um dos motivos que gerava diferenças entre esses públicos: *eles têm limites não porque não sejam bagunceiros, mas porque se sentem acanhados com o local.*

Historicamente, os museus foram construídos em prédios que intimidassem as classes populares (Leon, 1995). Bourdieu e Darbel (2003), investigando a frequência a museus europeus, destacaram que os visitantes ‘menos cultos’ sentiam-se deslocados, não recorriam ao guia e exerciam a auto-vigilância com receio de chamarem a atenção por alguma incongruência.

No entanto, a frequência das escolas públicas apresentou-se muito superior a das particulares. De acordo com o registro da Instituição, o percentual de escolas públicas no período investigado foi de 85%, e de 15% para as particulares. Na opinião dos integrantes da equipe, escolas particulares não levavam os alunos a museus e centros culturais por acreditarem que as famílias se encarregavam desse aspecto. Contudo, quando perguntados sobre a frequência de jovens com seus pais no final de semana, não conseguiram afirmar com segurança a presença de alunos considerados por eles oriundos de escolas particulares: *têm sim muitos alunos de escola pública. Mudou.* A violência da cidade, que se transforma em *medo de sair dos muros da escola*, foi também apontada como forte motivo para a baixa frequência das escolas particulares.

A disponibilidade de transporte, certamente, influenciou sobremaneira a presença de grupos oriundos de classes populares ao CCBB. Além disso, foram vários os depoimentos nos quais a *figura de algum político* responsável por conseguir o transporte para a escola foi ressaltada. A intervenção, considerada positiva, de políticos na rede pública foi citada por diversos professores, e os benefícios passavam não apenas pelo transporte, mas por doações da mais variada ordem.

No que diz respeito ao tratamento dispensado aos alunos dessas redes de ensino, Franco (1994), acompanhando as visitas escolares a um museu, percebeu que os professores, assim como os demais técnicos das escolas públicas mostravam-se mais ríspidos e cerceadores das ações de seus alunos do que os profissionais da escola particular. O trabalho de campo, entretanto, me permitiu observar um comportamento oposto: os professores das escolas particulares repreendiam muito mais os alunos e de uma forma muitas vezes agressiva e ameaçadora.

Na relação estabelecida com os professores, os monitores expressaram opiniões e sentimentos contraditórios. Ao mesmo tempo em que ressaltavam a importância do envolvimento e participação para com a visita, foi possível constatar insatisfação

quando o professor interferia ou demonstrava conhecimento sobre o tema da exposição: *tem hora que só atrapalha!* Por outro lado, quando percebiam que os professores dispersavam-se do grupo ou conversavam com alguns alunos, em geral, incomodavam-se com tal postura e solicitavam a atenção do professor.

Defendendo a parceria museu e escola, Sepúlveda (2003) destaca que uma das dificuldades, já detectadas em outros países, concerne à representação negativa recíproca entre os atores enquanto ciclo vicioso, que conduz, em geral, que o professor fique *de fora* no momento da visita, tornando-se observador passivo e consumidor de produtos prontos nem sempre correspondendo a seus objetivos. Apoiando-se em Allard & Boucher - que destacam que a visita é composta por três momentos: aquele que antecede, a visita e o retorno à sala de aula-, a autora sinaliza que o sucesso do trabalho em parceria depende da articulação entre esses momentos e que, portanto, “neste sentido, o professor deve visitar a exposição antes de organizar sua visita e, se possível, conversar com os responsáveis do serviço pedagógico da exposição” (p.121).

Portanto, um contato anterior com a exposição por parte do professor foi apontado como condição favorável na relação que o grupo estabelecia com a visita. Contudo, a impossibilidade de definir regras para que uma visita fosse considerada proveitosa se fez presente, pois, segundo depoimentos dos monitores, esse aspecto poderia se transformar em roteiro prévio e acabar com o fator surpresa que a exposição proporciona, *impedindo mesmo o diálogo*.

A necessidade de que a visita estivesse relacionada ao conteúdo escolar foi defendida pela equipe do CCBB, acreditando que *essa era uma forma do centro cultural contribuir para o trabalho do professor, para a aprendizagem dos alunos*. Lopes (1991) não discorda da contribuição que efetivamente os museus podem, devem e dão à escola: o problema está em que essa contribuição seja tratada apenas do ponto de vista de enriquecer ou complementar os currículos, ou ilustrar conhecimentos teóricos.

Considerações finais

Sem pretender julgar a visita escolar ao Centro Cultural-ao contrario, o que esta investigação pretendeu foi justamente conhecer e refletir sobre a relação Escola e Centro Cultural-, pude constatar várias *pedagogias* que por vezes entravam em conflito, presentes por ocasião da efetivação da visita escolar. A questão que se coloca não é o apagamento desses conflitos: entender o potencial educativo e pedagógico de museus e centros culturais implica em buscar os descompassos existentes para que se possa avançar no diálogo. Para Lopes (1991), o desconhecimento das potencialidades de

espaços como um centro cultural, o desejo de escolarizar esses espaços, ou o desencontro entre as propostas e expectativas das partes envolvidas continuam contribuindo para esse distanciamento.

Em estudo sobre as práticas culturais urbanas, Lopes (2000) enfatiza a existência de diferentes níveis de recepção cultural e defende que nem todo ato receptivo conduz necessariamente a um trabalho de produção, ainda que secundária e dissimulada: “se, em alguns casos, o trabalho reinterpretaivo do agente social funciona como elo de ligação a práticas culturais de cariz expressivo e participativo, em outros funciona *a apatia e o grau zero do agir comunicacional*” (p.55).

Em algumas ações empreendidas junto ao público escolar pela equipe do Setor Educativo, prevaleceu a *apatia e o grau zero do agir comunicacional*. Desconhecendo esse conflito de *pedagogias*, por vezes, os monitores conduziam a visita de maneira que impossibilitava até mesmo a *fruição*. Bourdieu (apud Lopes, 2000, p.58) distingue duas formas extremas e opostas do prazer estético separadas por todas as gradações intermediárias: a *fruição* - ligada a uma percepção sensorial (não instruída e de tipo imediato) que aplica a um sistema de códigos desconhecido os esquemas de interpretação tidos como familiares, e *deleite* - apanágio dos instruídos e daqueles que apropriam ‘adequadamente’ as obras culturais.

É compreensível (e louvável) que a equipe do CCBB buscasse trazer elementos que possibilitassem o *deleite*, pois as diferenças sociais, longe de ser desprezíveis, estabelecem variações de desenvolvimento perceptivo que dizem respeito quer a aquisições cognitivas quer ao exercício de aptidões perceptivas. A questão é que a persistência dessas dicotomias associa-se, muitas vezes, ao fracasso de certas iniciativas de animação sociocultural que pretendem impor a ‘boa maneira’ de receber e interpretar as obras, sujeitando a experiência estética a ‘choques culturais’ que apenas contribuem para aumentar ainda mais o sentimento de frustração de certas camadas sociais (Lopes, 2000). Portanto, os efeitos dessas iniciativas estão longe de uma univocidade e podem gerar conseqüências imprevistas e perversas. Para Garcia-Canclini (2000, p.156), é base de uma sociedade democrática criar as condições para que todos tenham acesso aos bens culturais, não apenas materialmente, mas dispendo dos recursos prévios-educação, formação especializada no campo etc.-para entender o significado concebido pelo escritor ou pelo pintor.

Vale ressaltar que o comparecimento das escolas no momento da realização da pesquisa de campo, não contava com a participação do poder público: não havia nenhuma

iniciativa por parte das Secretarias ligadas à área de Educação ou das Culturas. Na verdade, as entrevistas com representantes das 3 Secretarias serviram tão somente para constatar a falta de entrosamento e a inexistência de projetos que viabilizem a parceria instituições culturais e escola.

Contudo, é preciso destacar que o fato de a equipe⁸ responsável pelo Setor Educativo não pertencer ao quadro de funcionários da Instituição pareceu influenciar sobremaneira o trabalho por eles realizado. O sentimento de não pertencimento e a falta de um vínculo de que fala Sennett (1999), acompanharam os depoimentos do grupo. Não *ser* oficialmente da Instituição CCBB provocava não apenas sentimento de não pertencimento, mas também trazia questões políticas para a equipe. *Como falar em nome de, se, de fato, não se é?*

Conforme destacado, a apreciação com o caráter de *passieo* das visitas escolares acompanhou o trabalho de campo. Talvez essa aversão da equipe do Setor Educativo guarde a conotação tradicionalmente veiculada de educação não formal - não ter objetivos explícitos de aprendizagem. No entanto, tal postura talvez possa se justificar exatamente pelo não reconhecimento de uma educação que passa pela importância de se perceber, nos dias atuais, os novos cenários do processo de ensino e aprendizagem de modo mais amplo do que os modelos tradicionais dos últimos anos, que englobam, segundo Asensio e Pol (2002), quatro áreas: o patrimônio natural, o patrimônio cultural, a própria sociedade e seu funcionamento e o cenário virtual. Os autores consideram que tanto o patrimônio material, o museu e a cidade, como a aula, têm sua própria lógica: todas essas esferas têm suas características e seus objetivos específicos, que absolutamente não são redutíveis entre si.

É fato que os Centros Culturais vêm surgindo como mais uma opção de espaço voltado às manifestações culturais e ganhando cada vez mais reconhecimento no mundo contemporâneo. E, conforme foi possível perceber, escolas têm comparecido ao Centro Cultural. Ao perguntar aos professores o porquê da visita, pude constatar certos traços comuns: para os alunos de escola pública o discurso desses profissionais foi, em geral, permeado pela carência e por uma desvalorização da cultura popular. Contudo, muitos desses professores também não conheciam o CCBB, não costumavam visitar esses espaços e eram moradores dessas comunidades ou bairros próximos. Não obstante, nem

⁸Trabalhavam através de contrato firmado com a Instituição.

sempre a importância dessas visitas era acompanhada pela carência, mas por um reconhecimento do papel do professor, enquanto *orientador*, junto aos alunos.

Foi possível também apreender que a relação centro cultura/museu e escola apresenta-se permeada por duas palavras: *pedagogia* e *educação*. Ciente da vasta literatura e debates em torno dessas palavras e dos riscos de se cair na chamada *pedagogização* dos espaços, recorro apenas ao que considero uma boa e velha referência: o sociólogo Durkheim. Para o autor (1972, p.64), existe um lugar para uma atitude mental intermediária: ao invés de se agir sobre as coisas ou os seres, segundo modos determinados, pode-se refletir sobre os processos de ação empregados, não com o intuito de conhecê-los e explicá-los, mas para o fim de apreciar o que valem, se não será útil modificá-los e de que modo, às vezes mesmo substituí-los totalmente por novos processos.

Referências bibliográficas

- ASENSIO, M & POL, E. *Nuevos escenarios en educación*. Argentina: Aique, 2002.
- BOURDIEU, P. *Razões Práticas*. Campinas: Papyrus, 1996.
- _____. *La distinción*. Buenos Aires: Taurus, 1988.
- _____ & DARBEL, A. *O amor pela arte: os museus de arte da Europa e seu público*. São Paulo: Zouk, 2003.
- BRANDÃO, Z. *Relatório de Pesquisa: Processos de produção da qualidade de ensino*, PUC-Rio, 2005.
- DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1972.
- FRANCO, S. *As práticas educativas do museu em suas relações com as instituições de 1º. Grau no Espírito Santo*. Dissertação Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, 1994.
- FREIRE, B. *Museu/Escola: etnografia de um encontro*. In: BRASIL. *Encontros e Estudos 2*. Rio de Janeiro: Funarte, 1996.
- GARCIA-CANCLINI, N. *Culturas híbridas*. São Paulo: Edusp, 2000.
- GRINSPUM, D. *Educação para o Patrimônio: Museu de Arte e Escola*. Tese Doutorado. USP, 2000.
- HEYE, A. Museu, folclore, visitante: uma tentativa de perceber relações. In: BRASIL. *Encontros e Estudos 2*. Rio de Janeiro: Funarte, 1996.
- HORTA, M L. *Guia básico da educação patrimonial*. Brasília: IPHAN, 1999.
- LEON, A. *El museo: teoria, práxis e utopia*. Madrid: Cátedra, 1995.
- LOPES, A. *Olhares compartilhados: o ato fotográfico como experiência alteritária e dialógica*. Tese Doutorado, PUC-Rio, 2005..
- LOPES, J. *A cidade e a cultura: um estudo sobre as práticas culturais urbanas*. Portugal: Afrontamento e Câmara Municipal do Porto, 2000.
- LOPES, M. A favor da desescolarização dos museus. In: *Educação e Sociedade*. V.40, dez, 1991.
- MARTIN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.
- MILANESI, L. *A casa da invenção*. São Paulo: Siciliano, 1991.
- SARLO, B. *Cenas da vida pós-moderna*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

SCHALL, V. Educação nos museus de ciência: a dimensão das experiências significativas. In: GUIMARÃES, V. (org.). *Workshop: Educação e centros de ciência*. Rio de Janeiro: Techniquet e British Council, 2003.

SENNETT, R. *A corrosão do caráter: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SEPÚLVEDA, L. Parceria museu e escola como experiência social e espaço de afirmação do sujeito. In: GOUVÊA et alii (orgs.) *Educação e museu*. Rio de Janeiro: Access, 2003.

SETTON, M G. A educação popular no Brasil: a cultura de massa. In: *Revista USP*. São Paulo, n.61, março/maio, 2004.

SNYDERS, G. *Alunos felizes*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.