



Sibele Cazelli

**CIÊNCIA, CULTURA, MUSEUS,
JOVENS E ESCOLAS: QUAIS AS RELAÇÕES?**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Creso Franco

Rio de Janeiro
agosto de 2005



Sibele Cazelli

CIÊNCIA, CULTURA, MUSEUS, JOVENS E ESCOLAS: QUAIS AS RELAÇÕES?

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. Francisco Creso Junqueira Franco Jr.
Orientador
PUC-Rio

Profª Alicia Maria Catalano de Bonamino
Presidente
PUC-Rio

Profª Zaia Brandão
PUC-Rio

Profª Maria Cristina Oliveira Bruno
USP

Prof. José Francisco Soares
UFMG

Prof. Paulo Fernando C. de Andrade
Coordenador Setorial do Centro de
Teologia e Ciências Humanas

Rio de Janeiro, 22 de agosto de 2005.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador .

Sibele Cazelli

Graduou-se em Ciências Biológicas pela UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) em 1975. Lecionou ciências e biologia em escolas de Ensino Fundamental e Médio de 1976 a 1986. Mestre em educação pela PUC-Rio em 1992. Pesquisadora da Coordenação de Educação do Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST/MCT) na área de educação não formal em ciências.

Ficha catalográfica

Cazelli, Sibele

Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações? / Sibele Cazelli ; orientador: Creso Franco.
– Rio de Janeiro : PUC-Rio, Departamento de Educação, 2005.

260 f. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Cultura. 3. Museus. 4. Jovens. 5. Escolas. I. Franco, Creso. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação . III. Título.

CDD: 370

Dedicada aos profissionais dos museus e das escolas
que vêm garantindo a aproximação de duas das mais
antigas instituições da nossa sociedade.

Agradecimentos

A meu orientador e amigo Creso Franco, por acreditar na minha capacidade de aprender uma outra abordagem de pesquisa, por estar presente nas discussões ocorridas durante todo o processo de elaboração e desenvolvimento desta investigação e por viabilizar a realização do trabalho de campo. Pela possibilidade de permitir ultrapassar meus limites, o meu muito obrigada.

À Zaia Brandão pela presença e orientação marcantes nas discussões que envolveram a sociologia de Bourdieu e pela amizade estreitada nesses anos de convivência.

À Alicia Bonamino pelas agradáveis e acolhedoras discussões no sentido de esmiuçar os estudos de Coleman sobre o contexto familiar, que muito contribuíram para meu crescimento não só intelectual como pessoal.

À Isabel Ortigão, parceira nos 5.000 quilômetros rodados durante o trabalho de campo e na consolidação da base de dados.

À Esther Alvarez Valente, amiga e companheira de longa data, por sempre estar disposta a compartilhar alegrias, angústias e conquistas na jornada de consolidação da área de educação em museus, no Brasil.

À Fátima Alves, amiga e parceira, que em diversas circunstâncias, sempre apoiou intelectual e emocionalmente. Esteve presente na elaboração e diagramação dos questionários, no tratamento dos dados e principalmente nas discussões relacionadas à estatística.

A Jorge Cássio pela ajuda nos momentos mais difíceis do entendimento da lógica da construção das inúmeras variáveis da base de dados.

Aos integrantes do grupo de pesquisa do Laboratório de Avaliação da Educação(LAED/PUC-Rio), em particular, Ângela Albernaz, Natalia Sátyro,

Glauco Aguiar e Elisângela Bernado, pela receptividade e respeito ao meu trabalho.

Aos meus contemporâneos do grupo de pesquisa SOCED/PUC-Rio, Lucília de Paula, Cynthia Paes de Carvalho e Hustana Vargas e, em especial, Cristina Carvalho e Diana Mandelert, pelos inúmeros momentos de troca que foram além do espaço da pesquisa e concretizaram uma grande amizade.

A todos os professores do Departamento de Educação da PUC-Rio por me ensinarem a ver a educação por diferentes perspectivas.

Aos amigos que encontrei no Programa de Pós-Graduação da PUC-Rio, principalmente Helena Altmann, Claudia Hernandez, Augusto Gonçalves e Lima, Stela Guedes, Lea Tiriba e Sonia Lopes, e, em especial, Adriana Gomes pela oportunidade de conviver e trocar experiências.

Aos funcionários do Departamento de Educação pela atenção dispensada na resolução dos aspectos operacionais do trabalho, em especial ao Geneci Félix.

Ao Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST/MCT) pela concessão de meu pedido de afastamento pelo Programa de Treinamento e Capacitação, viabilizando minha dedicação exclusiva ao doutorado.

À Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro pelas informações disponibilizadas para a pesquisa.

Aos diretores, coordenadores, professores e alunos das escolas pesquisadas pela seriedade com que participaram da pesquisa.

Aos meus familiares pelo permanente apoio.

A Afonso Machado que, tanto com sua delicada música, como por sua sensibilidade, carinho e companheirismo, contribuiu para amenizar o árduo processo de escrita de uma tese de doutorado.

Resumo

Cazelli, Sibeles; Franco, Creso. **Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: Quais as Relações?** Rio de Janeiro, 2005. 260p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

No contexto atual, muitos autores insistem em que a promoção da cultura seja desenvolvida por uma rede de instâncias culturais. Os museus vêm ocupando lugar de destaque nesta rede. Os objetivos deste estudo estão relacionados à investigação dos efeitos de algumas características associadas aos jovens e a seu entorno, tanto familiar como escolar, nas chances de acesso a museus ou instituições culturais afins. Mais especificamente a intenção é explorar o potencial explicativo dos capitais econômico, social e cultural no aumento ou diminuição destas chances. Para a realização do estudo, um questionário contextual auto-administrado foi submetido a 2.298 alunos de 8ª série do ensino fundamental, em uma amostra probabilística de 48 escolas, municipais e particulares, situadas no município do Rio de Janeiro. O instrumento buscou investigar, de modo geral, características sociodemográficas e, de forma detalhada, o padrão de acesso a museus. Foram privilegiados aspectos que pudessem dar conta, principalmente de práticas familiares de mobilização de recursos materiais e simbólicos junto aos jovens. Como o acesso a museus está associado a ações de professores e escolas, foi elaborado um questionário contextual auto-administrado para os profissionais diretamente envolvidos com a organização de visita. A análise dos dados coletados foi baseada na aplicação de um modelo de regressão. No contexto familiar, os resultados indicam que as diferentes formas do capital cultural, combinado com o capital social entrelaçado nas relações familiares, têm particular relevância no aumento das chances de acesso a museus. No contexto escolar, o acesso às instituições museológicas possui particularidades relacionadas à rede de ensino.

Palavras - chave

Cultura, museus, jovens, escolas.

Abstract

Cazelli, Sibeles; Franco, Creso. **Science, Culture, Museums, Young People and Schools: What are the relations?** Rio de Janeiro, 2005. 260p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

At present, many authors insist that cultural promotion is to be developed by a net of institutions. Museums occupy an important place in this net. The aims of this work are related to the research of the effects of some aspects of young people and their family and school backgrounds, regarding the access to museums or similar institutions. The further aim is to explore the potential of economic, social and cultural capitals in increasing or reducing these chances. For this study, a self-administered questionnaire was submitted to 2.298 students of the 8th grade of elementary schools, comprising 48 public and private schools within the City of Rio de Janeiro. The questionnaire sought to evaluate, in general, sociodemographic characteristics and, in detail, standard access to museums. The study examines family action on using material and symbolical resources together with the students. Since access to museums involves teachers' and schools' actions, a self-administered questionnaire was made up for the staff directly responsible for the visits. Data analysis was based upon the application of a regression model. In family background, results indicate that different forms of cultural capital, together with social capital in family relations, have special importance in increasing chances of access to museums. In school background, the access to such institutions is closely related to the different school systems.

Key words

Culture, museums, young people, schools.

SUMÁRIO

1. Museus: desafios contemporâneos	20
1.1. Introdução	20
1.2. A distribuição dos equipamentos culturais nos municípios brasileiros	25
1.3. A distribuição dos equipamentos culturais na cidade do Rio de Janeiro	27
1.4. Os jovens e o acesso à cultura	32
1.5. Objetivos, questões de pesquisa e hipóteses de trabalho	35
2. Os capitais econômico, social e cultural à luz de Bourdieu e Coleman	38
2.1. Capital econômico	39
2.2. Capital Social	41
2.2.1. Capital social em Bourdieu	41
2.2.2. A dinâmica do capital social em Bourdieu	43
2.2.3. Capital social em Coleman	44
2.2.4. A dinâmica do capital social em Coleman	45
2.2.5. Capital social baseado na família	46
2.3. Capital cultural em Bourdieu	47
2.3.1. A dinâmica dos três estados do capital cultural	48
2.4. Coleman e o conceito de capital humano	49
3. Método	51
3.1. Quadro de referência conceitual	56
3.2. A construção do questionário	66
3.2.1. Facilitar a entrada dos dados	66
3.2.2. Tornar os itens claros	67
3.2.3. Ordenamento dos itens no questionário	67
3.2.4. Formato geral dos questionários	68
3.3. Procedimentos iniciais de validação	68
3.4. A coleta dos dados	70
3.4.1. A seleção da amostra	70
3.5. O trabalho de campo	74
3.5.1. Apresentação das pesquisas para as escolas	76
3.5.2. Aplicação dos questionários	77
3.6. Procedimentos adicionais de validação empírica	78
3.7. Abordagem analítica	89

4. A promoção do acesso a museus: estudo exploratório a partir dos dados do contexto escolar	94
4.1. As escolas	94
4.2. A relação entre educação formal e não formal	99
4.3. Estatística descritiva do padrão de acesso a museus	100
4.3.1. As visitas e os museus freqüentados pelas escolas	103
4.3.2. As visitas e os museus freqüentados pelos alunos	115
4.3.3. Museus ou instituições culturais afins de temática científica visitados	118
4.3.4. Museus ou instituições culturais afins de temática histórica visitados	124
4.3.5. Museus ou instituições culturais afins de arte visitados	126
4.3.6. Centros culturais visitados	128
4.3.7. Museus ou instituições culturais afins militares visitados	129
4.3.8. A localização geográfica dos museus ou instituições culturais afins visitados	130
4.3.9. O contexto da visita a museus ou instituições culturais afins	132
4.3.10. A freqüência de visita a museus nos últimos 12 meses.....	134
4.3.11. Os profissionais da escola e a organização de visita a museus	137
4.4. Os profissionais da escola e a mobilização para a prática de visita	143
4.5. O contexto escolar, os profissionais e os aspectos culturais	144
5. A promoção do acesso a museus: estudo exploratório a partir dos dados do contexto familiar	152
5.1. Estatística descritiva: relações bivariadas	152
5.1.1. Característica associada ao aluno: Gênero	154
5.1.2. Característica associada ao aluno: interesse em assuntos sociocientíficos	155
5.1.3. Característica associada ao aluno: participação em cursos extracurriculares	159
5.1.4. Característica associada ao aluno: prática cultural	162
5.1.5. Característica associada ao entorno do aluno: composição familiar	163
5.1.6. Característica associada ao entorno do aluno: escolaridade familiar	166
5.1.7. Característica associada ao entorno do aluno: disponibilidade de recursos culturais	167

5.1.8. Característica associada ao entorno do aluno: diversidade de leitura dos pais	170
5.1.9. Característica associada ao entorno do aluno: diálogo familiar	172
5.1.10. Característica associada ao entorno do aluno: posse de bens materiais familiar	176
6. A promoção do acesso a museus: modelagem	179
6.1. Modelo de regressão para a promoção do acesso a museus	179
7. Considerações finais	203
8. Bibliografia	207
Anexos	215

Lista de Figuras

Figura 1: Mapa da exclusão cultural no município do Rio de Janeiro	30
Figura 2: Esquema da operacionalização de conceitos latentes ...	53
Figura 3: Desenho geral da pesquisa	55
Figura 4: Mapa da distribuição geográfica das escolas amostradas no município do Rio de Janeiro	73
Figura 5: Mapa da distribuição geográfica dos museus ou instituições culturais afins visitados pelos alunos e distribuição geográfica das escolas amostradas segundo o número de museus visitados no município do Rio de Janeiro.....	136

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Distribuição percentual dos municípios brasileiros que possuem equipamentos culturais, segundo o tipo	25
Gráfico 2: População das áreas comparadas	31
Gráfico 3: Quantidade de equipamentos instalados	31
Gráfico 4: Distribuição das escolas segundo o nível socioeconômico, por rede e tipologia	98
Gráfico 5: Distribuição das escolas das redes municipal e privada segundo o nível socioeconômico	105
Gráfico 6: Distribuição das escolas segundo o nível socioeconômico alto e baixo dentro de cada rede	106
Gráfico 7: Distribuição das escolas segundo o número de museus visitados e o nível socioeconômico dentro de cada rede .	109
Gráfico 8: Distribuição das escolas segundo o desempenho médio em matemática e o nível socioeconômico alto e baixo dentro de cada rede	111
Gráfico 9: Distribuição das escolas segundo o número de museus visitados e a disponibilidade de recursos educacionais/culturais na rede privada e municipal	146
Gráfico 10: Distribuição das escolas segundo o número de museus visitados e a prática cultural dos profissionais na rede privada e municipal	150

Lista de Quadros

Quadro 1: Quadro-resumo dos conceitos e sua classificação, por tema (questionário do aluno)	57
Quadro 2: Quadro-resumo dos conceitos e suas especificações, em relação ao tema padrão de acesso	58
Quadro 3: Quadro-resumo dos conceitos e suas especificações, em relação ao tema capital cultural	60
Quadro 4: Quadro-resumo dos conceitos e suas especificações, em relação ao tema capital social	61
Quadro 5: Quadro-resumo dos conceitos e suas especificações, em relação ao tema capital econômico	62
Quadro 6: Quadro-resumo dos conceitos e suas especificações, em relação ao tema caracterização sociodemográfica	62
Quadro 7: Quadro-resumo dos conceitos e sua classificação, por tema (questionário do profissional da escola)	43
Quadro 8: Quadro-resumo dos conceitos e suas especificações, em relação aos temas caracterização sociodemográfica, formação e experiência profissionais	63
Quadro 9: Quadro-resumo dos conceitos e suas especificações, em relação ao tema capital cultural	64
Quadro 10: Quadro-resumo dos conceitos e suas especificações, em relação ao tema padrão de acesso	64
Quadro 11: Quadro-resumo dos conceitos e suas especificações, em relação ao tema capital social	65
Quadro 12: Resumo da construção da escala “posse de bens familiar” (indicador de capital econômico)	81
Quadro 13: Resumo da construção da escala “diálogo com os filhos” (indicador de capital social)	82

Quadro 14: Resumo da construção da escala “prática cultural” (indicador de capital cultural)	83
Quadro 15: Resumo da construção da escala “participação em cursos extracurriculares” (indicador de capital cultural)	84
Quadro 16: Resumo da construção da escala “disponibilidade de recursos educacionais/culturais familiar” (indicador de capital cultural)	85
Quadro 17: Resumo da construção da escala “diversidade de leitura dos pais” (indicador de capital cultural)	86
Quadro 18: Resumo da construção da escala “disponibilidade de recursos educacionais/culturais escolar” (indicador de capital cultural)	87
Quadro 19: Resumo da construção da escala “prática cultural dos profissionais da escola” (indicador de capital cultural)	88
Quadro 20: Variáveis utilizadas na análise bivariada (questionário do profissional da escola)	102
Quadro 21: Variáveis utilizadas na análise bivariada (questionário do aluno)	116
Quadro 22: Variáveis utilizadas na análise bivariada (questionário do aluno)	153
Quadro 23: Variáveis utilizadas nos modelos de regressão logística (contexto escolar)	180
Quadro 24: Variáveis utilizadas nos modelos de regressão logística (contexto familiar)	186

Lista de Tabelas

Tabela 1: Quantidade de museus, centros culturais, teatros, cinemas e bibliotecas na cidade do Rio de Janeiro, por área.....	28
Tabela 2: Número de alunos, turmas e escolas da população de referência, em 2003	71
Tabela 3: Composição da amostra	72
Tabela 4: Média e Coeficiente de Loevinger para os itens relacionados à posse de bens familiar	81
Tabela 5: Média e Coeficiente de Loevinger para os itens relacionados ao diálogo com os filhos	82
Tabela 6: Média e Coeficiente de Loevinger para os itens relacionados à prática cultural	83
Tabela 7: Média e Coeficiente de Loevinger para os itens relacionados à participação em cursos extracurriculares	84
Tabela 8: Média e Coeficiente de Loevinger para os itens relacionados à disponibilidade de recursos educacionais/culturais familiar	85
Tabela 9: Média e Coeficiente de Loevinger para os itens relacionados à diversidade de leitura dos pais ou responsáveis ...	86
Tabela 10: Média e Coeficiente de Loevinger para os itens relacionados à disponibilidade de recursos educacionais/culturais escolar	87
Tabela 11: Média e Coeficiente de Loevinger para os itens relacionados à prática cultural dos profissionais da escola	88
Tabela 12: Percentual de resposta segundo a escolaridade familiar (%)	89
Tabela 13: Estatística descritiva da freqüência das escolas a museus nos últimos 12 meses (2003), considerando todas as turmas que visitaram segundo a temática destes espaços, por rede de ensino	104

Tabela 14: Estatística descritiva da frequência das escolas a museus nos últimos 12 meses (2003), considerando todas as turmas que visitaram segundo temática destes espaços, por rede de ensino e nível socioeconômico	108
Tabela 15: Estatística descritiva da frequência das escolas a museus nos últimos 12 meses (2003), considerando todas as turmas que visitaram segundo a temática destes espaços, por tipologia das escolas	113
Tabela 16: Distribuição percentual dos alunos segundo o número de museus visitados ao longo da vida e a temática destes espaços, por rede de ensino (%).	117
Tabela 17: Distribuição percentual dos alunos segundo o número de museus de ciência e tecnologia visitados ao longo da vida, por rede de ensino (%).	119
Tabela 18: Distribuição percentual dos alunos segundo o número de museus visitados ao longo da vida e as subcategorias temáticas dos museus de caráter científico (%).	120
Tabela 19: Distribuição percentual dos alunos segundo o número de museus de caráter histórico visitados ao longo da vida, por rede de ensino (%).	124
Tabela 20: Distribuição percentual dos alunos segundo o número de museus visitados ao longo da vida e as subcategorias temáticas dos museus de caráter histórico (%).	125
Tabela 21: Distribuição percentual dos alunos segundo o número de museus de arte visitados ao longo da vida, por rede de ensino (%).	126
Tabela 22: Distribuição percentual dos alunos segundo o número de museus visitados ao longo da vida e as subcategorias temáticas dos museus de arte (%).	127
Tabela 23: Distribuição percentual dos alunos segundo o número de centros culturais visitados ao longo da vida, por rede de ensino (%)	129
Tabela 24: Distribuição percentual dos alunos segundo o número de museus militares visitados ao longo da vida, por rede de ensino (%) .	130
Tabela 25: Distribuição percentual dos alunos segundo o número de museus visitados ao longo da vida e a localização geográfica destes espaços, por rede de ensino (%).	131

Tabela 26: Distribuição percentual dos alunos segundo o contexto da visita ao museu que mais gostou, por rede de ensino (%)	133
Tabela 27: Distribuição percentual dos alunos segundo a temática e a frequência com que visitaram museus nos últimos 12 meses (2003), por rede de ensino (%).....	134
Tabela 28: Distribuição percentual das escolas segundo as dificuldades encontradas para a realização de visita a museus, por rede (%).....	139
Tabela 29: Distribuição percentual das escolas segundo a disponibilidade de recursos educacionais/culturais (%)	145
Tabela 30: Distribuição percentual dos alunos que visitaram museus ao longo da vida, segundo o gênero (%).....	155
Tabela 31: Distribuição percentual dos alunos que visitaram museus ao longo da vida, segundo os diferentes meios de acesso à informação sociocientífica (%).....	157
Tabela 32: Distribuição percentual dos alunos que visitaram museus ao longo da vida, segundo a participação em cursos extracurriculares (%).....	161
Tabela 33: Distribuição percentual dos alunos que visitaram museus ao longo da vida, segundo a prática cultural (%)	163
Tabela 34: Distribuição percentual dos alunos que visitaram museus ao longo da vida, segundo a composição familiar (%)	165
Tabela 35: Distribuição percentual dos alunos que visitaram museus ao longo da vida, segundo a escolaridade familiar (%)	167
Tabela 36: Distribuição percentual dos alunos que visitaram museus ao longo da vida, segundo a disponibilidade de recursos educacionais/culturais em sua residência (%)	170
Tabela 37: Distribuição percentual dos alunos que visitaram museus ao longo da vida, segundo a diversidade de leitura dos pais ou responsáveis (%).....	172
Tabela 38: Distribuição percentual dos alunos que visitaram museus ao longo da vida, segundo o diálogo familiar (%)	175
Tabela 39: Distribuição percentual dos alunos que visitaram museus ao longo da vida, segundo a posse de bens materiais familiar (%)	158

Tabela 40: Estatísticas descritivas das variáveis utilizadas na modelagem	181
Tabela 41: Seqüência de modelos ajustados e redução da <i>deviance</i> (rede privada)	181
Tabela 42: Seqüência de modelos ajustados e redução da <i>deviance</i> (rede municipal)	182
Tabela 43: Parâmetros estimados pelos modelos de promoção de acesso a museus para a rede privada	184
Tabela 44: Estatísticas descritivas das variáveis utilizadas na modelagem	187
Tabela 45: Seqüência de modelos ajustados e redução da <i>deviance</i> .	188
Tabela 46: Modelo de regressão para a promoção do acesso a museus	190

1 Museus: desafios contemporâneos

1.1 Introdução

Ciência, tecnologia e inovação têm sido fatores essenciais no competitivo processo de desenvolvimento de diversas nações. Nos últimos anos, conceitos como integração, globalização e internalização permeiam uma série de mudanças sociais nas quais a interface cultura, ciência, política e educação estão profundamente implicadas. Os indivíduos estão convivendo com crises e conflitos de diferentes naturezas, enfatizando mais e mais a necessidade de um envolvimento na resolução de questões sociocientíficas.

Esse novo contexto configura-se alicerçado na preocupação com a formação de indivíduos preparados para enfrentarem os desafios emergentes no século XXI. Não há dúvidas de que a enorme quantidade de conhecimento científico produzido trouxe, e ainda traz, benefícios para o bem-estar e para a melhoria da vida das pessoas. Entretanto, um certo desconforto se faz presente na sociedade em geral, especialmente sobre algumas das conseqüências na aplicação desse conhecimento em áreas nas quais não há consenso entre os cientistas, como é o caso da clonagem, do clima global e dos alimentos transgênicos. Este aspecto relaciona-se com o aumento da consciência de que, apesar da ciência ter produzido, nos últimos três séculos, boa parte das certezas, também revelou a incapacidade de oferecer diagnóstico seguro para uma série de assuntos. Como forma de caracterizar este cenário, nada melhor do que a imagem do *loop* da montanha russa apontada por Sevcenko (2001): desequilíbrio social, degradação do meio ambiente, insegurança e domínio da tecnologia.

Beck (1997) argumenta que estamos em uma “*sociedade de risco*” e como bem acrescenta Giddens (1997, p.220), riscos esses associados à “*fabricação de incerteza*”, ou seja, “*muitas das incertezas com que nos defrontamos hoje foram criadas pelo próprio desenvolvimento do conhecimento humano*”. A aparente contradição – avanço científico e tecnológico e fabricação de incerteza – modifica o modo de produção de conhecimento científico até então vigente e coloca em che-

que a confiança depositada no que Giddens (1991, p.35) denominou “*sistemas especialistas*”, definidos como “*sistemas de excelência técnica ou competência profissional que organizam grandes áreas dos ambientes material e social em que vivemos hoje*”.

Em campos como a medicina e a agricultura, as decisões e ações dos sistemas especialistas, bem como os resultados de pesquisas são objetos de grande debate popular. A futura relação entre especialistas, ciência e não especialistas não pode mais estar baseada na forma tradicional de dependência nesses sistemas, mas sim pelo reconhecimento mútuo das contribuições que cada lado pode oferecer para que juntos tomem decisões que dizem respeito à sociedade em geral. Cazelli e Franco, (2001, p.151) assinalam que, nesta nova relação entre ciência e sociedade, a expressão “*agir na urgência, decidir na incerteza*” de Perrenoud (1996), torna-se uma imagem adequada para sintetizar processos decisórios em que cidadãos, políticos, gestores públicos ou empresários tomam decisões acerca de questões como a dos alimentos transgênicos e outros temas de grande impacto social.

Além disso, vive-se em um mundo de transformações, em função de uma ordem global que ninguém compreende plenamente, mas cujos efeitos se fazem sentir em várias dimensões da vida cotidiana dos indivíduos. Nas palavras de Giddens (2000, p.21) “*a globalização é política, tecnológica e cultural, tanto quanto econômica*”. Nesta perspectiva, é errôneo pensar que a globalização afeta somente a ordem financeira mundial e diz respeito ao que está afastado e muito distante dos indivíduos. Ao contrário, ela é um fenômeno que influencia aspectos mais íntimos e pessoais, portanto próximos dos indivíduos.

Nesse contexto, o tema associado aos níveis de cultura demandados para a inserção na sociedade contemporânea ganha relevância. Um aspecto que pode favorecer a ampliação e o aperfeiçoamento da cultura é o estreitamento das conexões entre a educação formal e a não formal. Tal constatação não reduz o papel fundamental da escola, mas amplia a responsabilidade do Estado em fornecer meios de aprofundamento do conhecimento, pois não se pode entender o desenvolvimento sem que os indivíduos tenham várias possibilidades e/ou oportunidades de atualizar seu acervo cultural.

O somatório de todos esses pontos, aliado à ampliação da demanda por padrões mais elevados de cultura, tem levado muitos autores a insistir em que a promoção desta seja desenvolvida por uma rede de instâncias culturais. Os museus

enquanto ambientes que possibilitam intensa interação social e experiências afetivas, culturais e cognitivas vêm ocupando lugar de destaque nesta rede (Falk e Dierking, 2000; Heriksen e Froyland, 2000; Hein, 1998; Merriman, 1989; Bourdieu, 1969).

Como os museus irão lidar com a mudança e com a transformação, na medida em que se deparam com profundos desafios culturais, sociais e econômicos? Com certeza os museus deverão definir mais claramente sua função social. Entretanto, face a este desafio, outras questões se colocam. Qual é o papel que os museus terão na produção e distribuição do conhecimento? Que conhecimentos ou perspectivas priorizar? Como os objetos tradicionais destes espaços sobreviverão à imposição dos meios eletrônicos? No centro desta discussão está, sem sombra de dúvida, a dimensão educacional e, mais recentemente, a comunicação. Estas dimensões são inerentes à relação entre o museu e seus muitos diversos públicos.

Ao longo dos anos, tanto a pesquisa como as práticas educacionais e comunicacionais relacionadas às exposições e/ou atividades em museus têm se intensificado, tornando-se cada vez mais um campo de produção de conhecimento. Nesta via, estudos e estratégias têm sido utilizados na tentativa de disponibilizar o conhecimento científico de forma acessível e com qualidade para seus visitantes. O desenvolvimento de novas audiências vem sendo considerado como uma importante estratégia cultural para os museus e tem estimulado uma reflexão constante sobre como melhor promover o acesso físico e o engajamento intelectual de camadas sempre mais amplas da sociedade a estas instituições.

Conhecer o público em suas dimensões, sociais, culturais e individuais são caminhos necessários para o estabelecimento de parâmetros que organizem as atividades museais, nos seus aspectos teóricos e práticos. No entanto, na maioria dos museus brasileiros, os programas para o atendimento dos públicos espontâneos, notadamente famílias, são inexistentes ou muito escassos. As muitas iniciativas permanentes têm se concentrado no público escolar (professores e estudantes). De qualquer forma, para que estas experiências possam ser de fato bem sucedidas e transformadoras são necessários projetos e/ou parcerias que garantam a continuidade das ações direcionadas tanto para dentro como para fora dos museus.

Na XIX Conferência Internacional do Comitê Internacional de Museus (ICOM), realizada no ano de 2001, em Barcelona, um dos focos do debate se concentrou nas questões que se apresentam quando os museus precisam lidar com as mudanças, as transformações e os profundos desafios sociais e econômicos.

As verbas oficiais para as instituições museológicas brasileiras sempre foram escassas. Administrar museus implica, principalmente, capacidade para angariar fundos de instituições públicas e privadas sensíveis às questões museais associadas à pesquisa em torno dos acervos e à diversificação de projetos/programas/atividades para fazer valer “*o binômio cultura-educação, condição sine qua non para que nossos museus assumam de fato uma missão social*” (Pacheco, 2004, p.174).

No que se refere a suporte financeiro, é importante destacar o imenso apoio que a Fundação Vitae¹ vem proporcionando aos museus brasileiros. Durante doze anos, esta associação civil sem fins lucrativos, com projetos nas áreas de cultura, educação e promoção social, vêm patrocinando as instituições museológicas por meio de seu *Programa de Apoio a Museus Brasileiros* (infelizmente, última edição em 2005). Um outro exemplo interessante diz respeito à participação de empresas estatais – Banco Nacional de Desenvolvimento Social (BNDES), Caixa Econômica Federal e Petrobrás – no financiamento de projetos referentes à infraestrutura e preservação de coleções dos museus, bibliotecas e arquivos.

Com relação a políticas públicas, cabe ressaltar que a gestão atual do Ministério da Cultura (MinC), por intermédio do Departamento de Museus e Centros Culturais (DMU/IPHAN), finalmente estabeleceu contato com entidades e profissionais envolvidos com o setor museológico para discutir as bases para uma política nacional voltada para os museus brasileiros. Diversas foram as ações, desde a implantação, em maio de 2003, de uma política nacional de museus: a criação do Sistema Brasileiro de Museus, uma rede de articulação e desenvolvimento que incorpora os museus estaduais e municipais; a realização de oficinas de capacitação, em todo o território nacional, nas diversas áreas compreendidas pelo museu; e a instalação de um observatório de museus.

A gestação do *Observatório de Museus* teve início em dezembro de 2003. A coordenação de educação do Museu da Vida (Fiocruz) organizou uma oficina de trabalho que teve como tema central de discussão o projeto de implementação deste observatório. Esta oficina reuniu um grupo de profissionais e pesquisadores

¹ Desde sua criação em 1985, realiza projetos próprios e financia projetos de instituições públicas ou privadas sem fins lucrativos, dando prioridade àqueles que tenham função catalisadora, efeito multiplicador e perspectivas concretas de continuidade, depois de cessado seu patrocínio. A programação desenvolvida pela Vitae é patrocinada pela Fundação Lampadia, sediada em Liechtenstein/Alemanha.

de museus e da Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) interessados nos estudos de públicos de museus, promovendo o intercâmbio e a reflexão sobre a contribuição dos dados estatísticos para a análise do impacto das instituições museológicas na sociedade.

A proposta partiu de experiências precedentes desenvolvidas em instituições no Brasil² e em outros países que apontam a importância da implantação de um sistema permanente de coleta, tratamento e compartilhamento de dados sobre os públicos de museus, permitindo o acompanhamento longitudinal das práticas de visita e do perfil sociocultural dos visitantes. Ou seja, elaboração e validação de uma metodologia para a coleta destas informações, pertinentes para a alimentação de uma base de dados que possa ser compartilhada com outras instituições semelhantes, visando análises comparativas.

O intuito é que o *Observatório de Museus* seja um espaço de escuta e de troca, relacionando pesquisadores, profissionais e públicos a partir de um ponto comum: o interesse em discutir, propor e conhecer a oferta e o uso social de museus e a capacidade destas instituições em participar de questões estratégicas para nossa sociedade, como desenvolvimento humano, a democratização do conhecimento e a reflexão sobre o patrimônio cultural (Sepúlveda et al., 2003).

No que tange ao funcionamento, o *Observatório de Museus* é um consórcio, com uma coordenação (Museu da Vida), uma secretaria executiva, um conselho técnico científico e membros parceiros. No transcorrer da Oficina (dezembro de 2003) foi criado um grupo de trabalho com a participação de representantes de diversas instituições museológicas³, visando a definição das linhas básicas de atuação.

² *Anais do I Seminário Brasileiro sobre Análise de Comportamento do Visitante de Museu* da AMICOM BR, 1975; *Análise do público na Floresta da Tijuca*, de Teresa Scheiner, 1977-78; *Perfil do visitante do Museu Imperial*, do Museu Imperial, 1984; Relatório final dos trabalhos realizados na 1ª etapa da pesquisa *Comportamento, Atitudes e Motivações do Público do Museu Lasar Segall*, do Museu Lasar Segall, 1981; *Perfil do público do museu do Exército*, trabalho acadêmico feito por Solange Calvano e Luciene Symonowicz na UNIRIO, 1985. In: ALMEIDA, A. M. *Quem visita nossos museus? Pesquisa de público no Brasil* (palestra apresentada na Oficina de trabalho, Observatório de Públicos de Museus, dezembro de 2003). Além destes, é importante mencionar os desenvolvidos sob a coordenação da Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE/IBGE): *Perfil de Visitante de Museus*, Relatórios Técnicos, n.1, 1990; *Perfil dos visitantes do Museu Nacional de Belas Artes*, projeto de final de curso de graduação feito por Márcia Marques de Carvalho, 1994; *Perfil socioeconômico dos freqüentadores do Centro Cultural do Banco do Brasil*, projeto de final de curso de graduação feito por Tavares, T. T. e Carvalho, V. C., 1999; *Pesquisa conhecimento do Museu da vida – COMVIDA*, Relatórios de Pesquisa, n.9, 2002.

³ Compõem o grupo de trabalho desde dezembro de 2003: Museu da Vida (coordenação), Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE/IBGE), Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST), Museu do Índio, Fundação Casa de Rui Barbosa, Planetário – Museu do Universo e Museu Nacional.

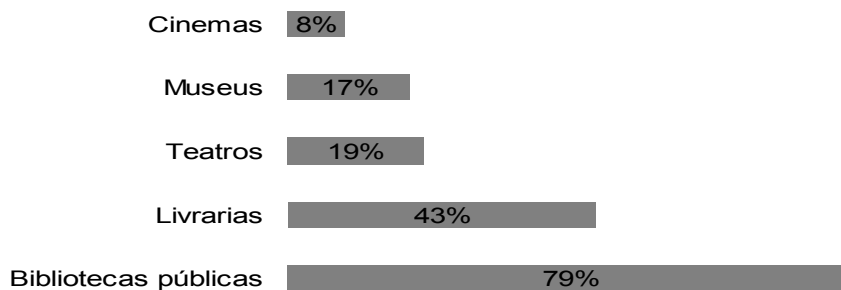
Cabe mencionar que finalmente, no dia 11 de maio de 2005, o atual ministro da cultura Gilberto Gil lançou, com a assinatura de um acordo de cooperação técnica com o Ministério da Saúde, o *Observatório de Museus*. O acordo vai permitir a realização de pesquisas de público⁴, museológicas e de educação, entre outras, para subsidiar a gestão e o planejamento de projetos.

1.2

A distribuição dos equipamentos culturais nos municípios brasileiros

Os dados levantados pela pesquisa *Informações Básicas Municipais* (MUNIC) do IBGE (2001) contribuem para a compreensão de um dos fortes motivos para a baixa taxa de participação em atividades culturais de ocupação do tempo livre. Ao procurar identificar a infra-estrutura cultural dos 5.560 municípios brasileiros, a pesquisa do IBGE investigou 17 equipamentos⁵, apontando sua presença nos municípios e, em alguns casos, indicando sua quantidade. O gráfico 1, abaixo, mostra os dados relativos a apenas cinco tipos de equipamentos culturais.

Gráfico 1: Distribuição percentual dos municípios brasileiros que possuem equipamentos culturais, segundo o tipo



Fonte: IBGE, Pesquisa de Informações Básicas Municipais, 2001

⁴ Cabe informar que participaram do primeiro piloto, junho de 2005, os seguintes museus: Museu da Vida, Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST), Museu do Índio, Fundação Casa de Rui Barbosa, Planetário – Museu do Universo, Museu Nacional, Museu Imperial de Petrópolis, Museu do Primeiro Reinado, Museu de Arte Contemporânea de Niterói (MAC) e o Museu Antônio Parreira.

⁵ Bibliotecas públicas; Estádios ou ginásios; Clubes e associações recreativas; videolocadoras; Lojas de discos, CDs, fitas; Bandas de música; Livrarias, Rádio FM; Provedor de Internet; Rádio AM; Unidades de ensino superior; Teatros; Museus; Cinemas; Geradora de TV; *Shopping center* e Orquestra.

As bibliotecas são os equipamentos com a maior presença municipal (79%). Menos da metade dos municípios brasileiros dispõem de livrarias (43%). Isto evidencia que a disponibilização de livros por meio das bibliotecas é mais extensa do que pela rede privada de livrarias. Os teatros estão presentes em 19%, os museus em 17% e os cinemas em apenas 8% dos municípios. Considerando estes equipamentos, a MUNIC (2001) aponta as seguintes características de distribuição: (i) bibliotecas públicas são os aparelhos mais disseminados e (ii) teatros, museus e cinemas são, contudo, pouco presentes na maioria dos municípios.

Os dados sobre a distribuição dos equipamentos, segundo o tamanho do município, revelam que, quanto menor o município, menor também a existência de equipamentos culturais. Outro dado importante é o que mostra o número médio de equipamentos existentes nos municípios de cada Unidade da Federação (a média situa-se em 6, considerando os 17 equipamentos investigados pela pesquisa). Os estados do Espírito Santo, Rio de Janeiro (maior média: 9 a 17), São Paulo e Mato Grosso do Sul formam um eixo, que somado ao Distrito federal correspondem à mais significativa presença de equipamentos culturais. Os estados da Região Sul, Ceará e Pernambuco apresentam uma média superior a seis equipamentos por município (7 a 8). As maiores carências são notadas nos estados de Tocantins, Piauí, Paraíba, Rio Grande do Norte e Maranhão (média: 3 a 4). Segundo a pesquisa, a distribuição de equipamentos culturais segue a tradicional diferenciação socioeconômica dos estados brasileiros.

Além das desigualdades regionais em relação à distribuição de equipamentos culturais, nas médias e grandes cidades brasileiras, as periferias, os bairros populares, os morros e as favelas são “*verdadeiros desertos de equipamentos culturais*”. Ainda que a média seja elevada, estes se encontram concentrados em centros culturais de difícil acesso físico e simbólico aos setores populares (Brenner, Dayrell e Carrano, 2005, p.179).

1.3

A distribuição dos equipamentos culturais na cidade do Rio de Janeiro

A pluralidade das culturas urbanas, a sua variação nos cenários de interação social e a emergência de novos padrões de gosto têm se constituído em objetos de estudo da sociologia da cultura.

Os recentes trabalhos de Ortiz (2000), Garcia Canclini (2000) e Sarlo (2000) sinalizam uma alteração nos padrões de consumo cultural devido ao impacto da mundialização da cultura. Garcia Canclini ressalta a diminuição de frequência a espaços públicos relacionados à oferta cultural clássica, em consequência das características de complexificação da vida urbana – disponibilidade de tempo, dificuldades nos deslocamentos e medo da violência urbana. Da mesma forma Ortiz argumenta que tanto a tradição como as artes não se configuram mais como padrões de legitimidade no novo contexto mundial globalizado.

Já não são os valores ‘clássicos’ que organizam a vida cultural, mas, o que alguns autores chamam de ‘cultura das saídas’. A arte de viver não toma mais como referência a ‘alta cultura’, mas os tipos de ‘saídas’ realizadas pelos indivíduos. A oposição ‘cultura erudita’ versus ‘cultura popular’ é substituída por outra: ‘os que saem muito’ versus ‘os que permanecem em casa’. (...) A mobilidade, característica da vida moderna, torna-se sinal de distinção (Ibid., p.211).

Mais especificamente, os estudos sociológicos que fazem análises sistemáticas das políticas culturais e das tendências gerais das práticas culturais dos indivíduos, bem como os preocupados com os usos e vivências da cultura nos espaços-tempos cotidianos, via de regra, apresentam uma tipologia ou classificação das práticas culturais⁶.

De modo geral, esta tipologia distingue, inicialmente, dois grandes grupos: práticas culturais e práticas de lazer e entretenimento. Dentre as primeiras e consideradas como práticas de caráter clássico ou mais enobrecidas (cultura legitimada ou cultura cultivada) estão a ida a ópera/concerto de música clássica; balé/espetáculo de dança; teatro; cinema⁷; museu/exposição e livraria/biblioteca (leitura). No segundo grupo estão as práticas de lazer e entretenimento, também in-

⁶ BRENNER, DAYRELL, CARRANO, 2005; UNESCO, 2004; CASTRO et al., 2001; LOPES, 2000.

⁷ No modelo de classificação de PINTO, citado por LOPES (2000, p.196), ir ao cinema, enquanto saída cultural relativamente generalizada e abrangendo uma pluralidade de gêneros (filmes de “autor” – a chamada “indústria de conteúdos” –, megaproduções “comerciais”, entre outros), não foi classificada como prática da cultura cultivada.

identificadas como indicadores de uma “*cultura de saídas*”: sair com amigos, sair para dançar, sair para almoçar ou jantar fora, freqüentar cafés, passear em parques/praças, ir à praia, ir ao *shopping*, ir a eventos esportivos e etc., além de as atividades de dentro de casa como ver televisão, ouvir rádio, ouvir música, ler jornais/revistas em geral e ficar descansando.

Na seqüência, apresentamos de forma sintética, o retrato da distribuição dos equipamentos culturais no município do Rio de Janeiro. Apesar de ser um dos mais importantes centros culturais do país, não conseguiu ainda dar acesso à cultura de maneira equânime para seus habitantes. Museus, centros culturais, teatros, cinemas e bibliotecas estão, quase todos, no Centro, Zona Sul, Tijuca e Barra. A distribuição desigual destes equipamentos coincide com o distanciamento socio-cultural existente entre moradores da Zona Sul e os das Zonas Norte e Oeste. Para quem mora em Bangu (bairro da zona oeste), por exemplo, o caminho a percorrer para se ter acesso aos livros, às exposições e aos filmes fora do circuito norte-americano é longo e caro. A tabela 1, abaixo, mostra o quantitativo de alguns equipamentos culturais instalados.

Tabela 1: Quantidade de museus, centros culturais, teatros, cinemas e bibliotecas na cidade do Rio de Janeiro, por área

	Museus	Centros Culturais	Teatros	Cinemas	Bibliotecas
Centro, Zona Sul e Tijuca	59	57	92	55	64
Leopoldina, Madureira, Méier e Ilha	8	4	9	22	10
Jacarepaguá e Cidade de Deus	0	1	0	0	1
Barra da Tijuca	1	0	4	37	0
Campo Grande, Santa Cruz, Bangu e Guaratiba	0	5	2	4	4

Fonte: Levantamento de Coelho com base em dados do Instituto Pereira Passos/2003

Chama a atenção a ausência de museus nos bairros da Zona Oeste (Campo Grande, Santa Cruz, Bangu e Guaratiba), bem como em Jacarepaguá e Cidade de Deus (Centro, Zona Sul e Tijuca têm 59 museus, enquanto os outros bairros somam apenas 9). Cabe mencionar que além dos cinco centros culturais existentes nestes bairros, as lonas culturais *Hermeto Pascoal* (Bangu), *Elza Osborne* (Campo Grande), *Terra* (Guadalupe) e *Gilberto Gil* (Realengo) têm minimizado um pouco os gastos com deslocamento. A carência de bibliotecas é outro marco destes bairros (Centro, Zona Sul e Tijuca têm 64 bibliotecas, enquanto o restante soma ape-

nas 15). A distribuição de teatros e cinemas também é bastante desigual. Centro, Zona Sul, Tijuca e Barra concentram 96 e 92 salas, respectivamente.

Quando o que está em foco é a oferta de expressões culturais, a insuficiência e a concentração não equânime do equipamento cultural afetam, em especial, a população de renda mais baixa. Mesmo que instituições ligadas ou não a órgãos governamentais promovam atividades culturais clássicas por um valor simbólico, como é o caso da série *Domingo no Municipal* que desde março de 2004 recebe milhares de pessoas para ouvir música erudita ou assistir um balé, em seu prédio histórico, no Centro do Rio⁸, este tipo de espetáculo não é facilmente freqüentado, por muitas pessoas dos setores menos favorecidos do ponto de vista socioeconômico e cultural. A distância de seus locais de moradia impõe um custo de transporte que é, entre outros, um grande obstáculo, quando se considera a relação existente entre classe e cultura.

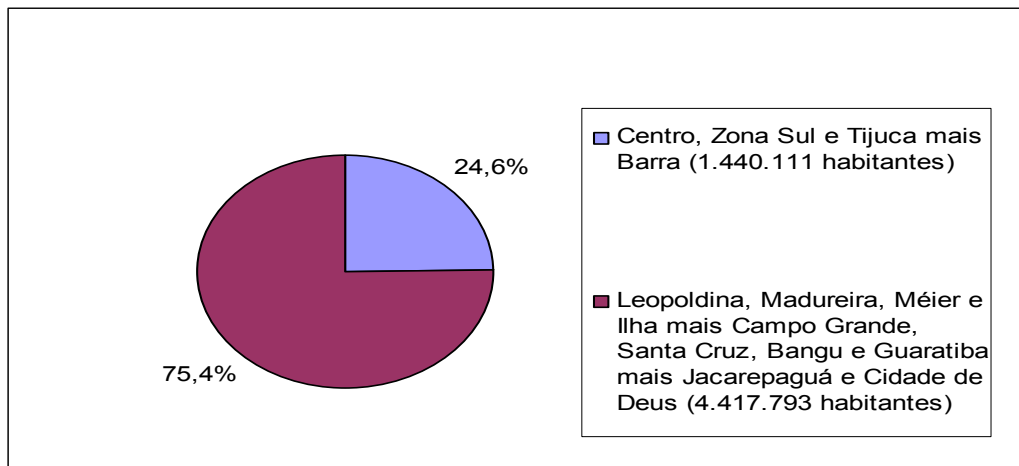
Essa relação se torna mais complexa, quando o foco é direcionado para expressões culturais, entendidas no espaço social como algo pertencente às elites e legitimadas por uma socialização familiar e escolar que “*distingue*”, simbólica e materialmente, determinados grupos, não só pela posse de capital cultural (entre outros), mas pela constituição de *habitus* distintos (Bourdieu, 1979). Por exemplo, freqüentar teatros, centros culturais, museus, galerias de arte, salas de música, bibliotecas seriam práticas que não fariam parte do horizonte e socialização culturais dos setores menos favorecidos.

Observando a figura 1 e os gráficos 2 e 3, nas páginas seguintes, podemos constatar o retrato de exclusão e concentração da cultura no município do Rio de Janeiro (mapa do Instituto Pereira Passos; levantamento de Coelho/2003). Os gráficos mostram a população das áreas comparadas e a quantidade de equipamentos instalados, respectivamente. Ambos complementam e ajudam a leitura do mapa.

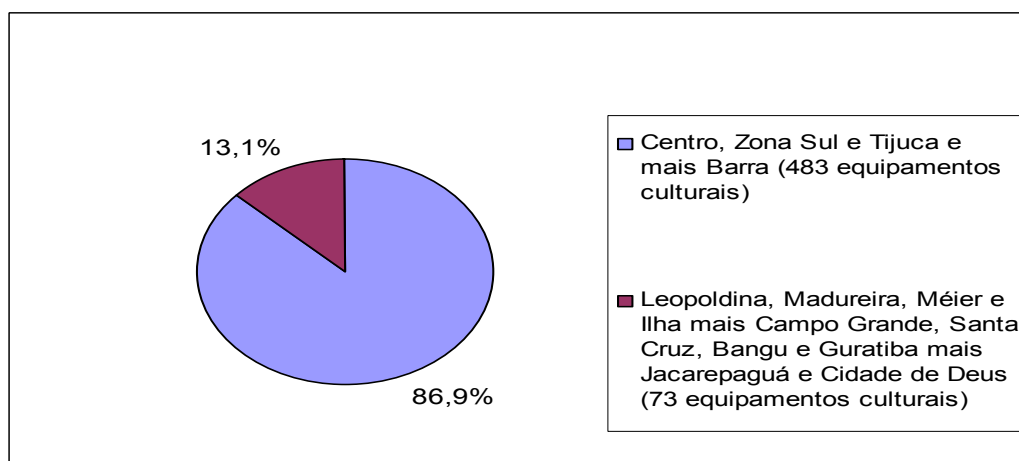
⁸ Matéria de Caroline Menezes, intitulada “*Domingo na Platéia*” (Revista de Domingo – JB, outubro de 2004, p.12).

Figura 1: Mapa da exclusão cultural no município do Rio de Janeiro



Gráfico 2: População das áreas comparadas

Fonte: Levantamento de Coelho com base em dados do Instituto Pereira Passos/2003

Gráfico 3: Quantidade de equipamentos instalados

Fonte: Levantamento de Coelho com base em dados do Instituto Pereira Passos/2003

Nesses gráficos fica evidenciado que nos bairros nos quais residem 75,4% da população do Rio de Janeiro (área escura do mapa), existem apenas 73 equipamentos culturais (museus, centros culturais, teatros, cinemas e bibliotecas). Já o Centro, Zona Sul, Tijuca e Barra onde moram 24,6 % dos cariocas (área clara do mapa), dispõem de 483 destes aparelhos culturais.

1.4 Os jovens e o acesso à cultura

Como caracterizar e/ou precisar o que é juventude? É comum, nos inúmeros estudos que tratam da juventude, a defesa da idéia de que a heterogeneidade de situações que vivenciam os jovens no Brasil de hoje é tão grande, que é difícil pensá-los como uma categoria única. Além da faixa etária, são poucas as semelhanças tanto na vivência cotidiana como nos projetos de vida.

Nesse sentido, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no Brasil, vem investindo de forma sistemática em pesquisas e aportes técnicos que possam abarcar a totalidade da temática “*juventudes*” – entendida em seu plural, de modo a ilustrar a multiplicidade de enfoques e identidades que compreendem esta etapa da vida.

Nos estudos sobre juventudes na América Latina, tradicionalmente, os focos predominantes tiveram como eixo considerações demográficas, biológicas e psicológicas. No entanto, nas últimas duas décadas, os enfoques sociológicos e políticos vêm sendo adotados, bem como outras contribuições provenientes de perspectivas culturais e antropológicas.

Do ponto de vista demográfico, os jovens são, principalmente, um grupo populacional que corresponde a uma determinada faixa etária. De acordo com a maioria dos organismos internacionais, considera-se como jovem a faixa de 15 a 24 anos. Em estratos sociais médios e altos urbanizados o limite se amplia para cima para incluir o grupo de 25 a 29 anos. Segundo diversas circunstâncias particulares, identifica-se, como jovens, um conjunto de pessoas de idades variáveis que não podem ser tratados com começo e fim rígidos (UNESCO, 2004).

A partir de enfoques biológicos e psicológicos, a juventude tem sido identificada como uma fase etária intermediária, de transição da adolescência para a vida adulta. Pochmann (2004, p.219) argumenta que não cabe mais a identificação da condição juvenil tão somente pelo critério etário. Segundo este autor nas análises realizadas sobressaem dois enfoques. O “*biopsicológico que busca retratar os saberes de ‘ser jovem’ que emerge sobretudo da incerteza e da instabilidade presente na transição da fase da adolescência para a adulta*” e o “*sociocultural que procura considerar a natureza das formas de ‘ser jovem’ em um ambiente marcado por um vocabulário próprio, acompanhado de gostos específicos no vestir,*

relacionamento em grupo, namoro, dança e música”. Portanto, o componente etário que marca a juventude está condicionado a situações biopsicológicas e socioculturais temporárias e provisórias.

Um outro aspecto que é considerado como relevante é a perda da nítida definição de características que identificam o que é ser um adulto, inclusive em termos de hábitos, uma vez que socialmente há uma tendência à “*juvenilização*” dos adultos, notadamente quanto à aparência e costumes. O entendimento de Kehl (2004, p.89-90) vem ao encontro desta questão.

(...) Quem não se considera jovem hoje em dia? O conceito de juventude é bem elástico: dos 18 aos 40, todos os adultos são jovens. A juventude é um estado de espírito, é um jeito de corpo, é um sinal de saúde e disposição, é um perfil do consumidor, uma fatia do mercado onde todos querem se incluir. (...) Passamos de uma longa, longuíssima juventude, direto para a velhice, deixando vazio o lugar que deveria ser ocupado pelo adulto.

Como a juventude tem significados distintos e é vivida de maneira heterogênea, segundo contextos e circunstâncias, a sociologia e a ciência política têm insistido na necessidade de que distintas dimensões de análise sejam incorporadas.

De acordo com dados do IBGE, no Brasil, em 2002, 34,1 milhões de pessoas se concentravam na faixa etária entre 15 e 24 anos, o que equivalia a cerca de 20% da população do país. De acordo com a UNESCO (2004), este contingente, por si só justifica, a necessidade de políticas específicas.

No entanto, Castro (2004) sublinha que as discussões para a elaboração dessas políticas devem ultrapassar a lógica que considera as políticas públicas como um elenco de programas. Em suas palavras:

(...) existem no Brasil programas isolados, políticas setoriais de ação local no âmbito do Estado, mas que não contemplam a diversidade dos beneficiários em termos de geração e não possuem orientação universalista. (...) O desafio é refletir sobre políticas públicas de, para e com juventudes, levando em conta uma série de compiladores que envolvem esta temática e a diversidade de direitos humanos dos jovens – sociais, civis, políticos e culturais (Ibid., p.292-93).

Inúmeros estudos sobre juventude⁹, tanto por abordagem quantitativa como por análise em profundidade, desenvolvidos pela UNESCO, em cidades como Brasília, São Paulo e Rio de Janeiro, assinalam que

⁹ Minayo et al., 1999; Abromovay et al, 2001; Castro et al., 2001, entre outros.

um achado comum sobre o cotidiano de jovens que vivem em bairros de setores populares é o caráter rotineiro de suas vidas, inclusive quanto às atividades de lazer, quer por carências quanto a equipamentos em suas comunidades, quer por dificuldades de acesso aos equipamentos concentrados em bairros de classe média e alta, inclusive por não terem meios econômicos que lhes garantam o uso de bens culturais urbanos (Castro et al., 2001, p.20).

Os pertencentes a esses setores são os “*excluídos da cultura*”, é o que revela a pesquisa *O Perfil da Juventude Brasileira*¹⁰. É importante apresentar seus resultados relativos às práticas culturais classificadas como expressões da cultura cultivada: ida a concerto de música clássica, balé/espetáculo de dança, museu, teatro, cinema e biblioteca fora da escola¹¹.

A análise dos dados associados aos temas do lazer, cultura e sociabilidade, elaborada por Brenner, Dayrell e Carrano (op. cit., p.199-200), indica que 61% dos entrevistados foram ao cinema. Os jovens habitantes de cidades de pequeno porte do interior (32%) foram menos aos cinemas do que aqueles que moram em cidades grandes do interior (64%), e bem menos que nas regiões metropolitanas (82%). Isto indica a escassez de salas de projeção nas pequenas cidades, confirmando os dados da *Pesquisa de Informações Básicas Municipais*.

Em relação ao teatro, a situação é pior: nada menos do que 62% dos jovens brasileiros nunca assistiram a uma peça; entre os jovens do campo este índice chega a 83%. Dos 38% que já freqüentaram o teatro pelo menos uma vez na vida, 70% têm ensino superior e 65% recebem mais de dez salários mínimos, ou seja, mais anos de escolaridade e renda implica maior possibilidade de acesso. Há também desequilíbrio regional. Dos jovens que já freqüentaram este equipamento cultural, 48% estão na região Sul, mesmo índice da região Sudeste, 36% na região Centro-Oeste, 25% na região Nordeste e 22% na região Norte.

Chamam a atenção, os 69% que nunca visitaram um museu e, mais ainda, os 94% e os 92% que nunca assistiram a um espetáculo de balé e nunca foram a um concerto de música clássica, respectivamente. A pesquisa confirma a baixa aces-

¹⁰ Uma iniciativa do Projeto Juventude/Instituto Cidadania, com a parceria do Instituto de Hospitalidade e do Sebrae. Foi realizada sob a responsabilidade técnica da Criterium Assessoria em Pesquisas, retomando e ampliando temas e questões investigados em outubro de 1999 pela Fundação Perseu Abramo. Entre novembro e dezembro de 2003, foram entrevistados 3.501 jovens de 15 a 24 anos, de ambos os sexos e de todos os segmentos sociais, em 198 municípios, estratificados por localização geográfica (capital e interior, áreas urbanas e rurais) e em tercís de porte (pequenos, médios e grandes), contemplando 25 estados do país, mais o Distrito Federal (Abramo e Branco, 2005).

sibilidade dos jovens brasileiros a eventos da cultura clássica, ratificando que, além da desigualdade material, há uma desigualdade no acesso a bens simbólicos.

Em relação à frequência a bibliotecas fora da escola, os achados também são coerentes com a informação da MUNIC (IBGE, 2001) de que as bibliotecas são o bem cultural mais disseminado no país: 48% dos jovens afirmaram ter frequentado pelo menos uma vez este tipo de equipamento. Não se tem informação sobre a quantidade de tempo que os jovens dedicam às bibliotecas com finalidades de fruição no lazer como hábito cultural, e não apenas como estudo para trabalhos acadêmicos.

1.5

Objetivos, questões de pesquisa e hipóteses de trabalho

Nas seções anteriores, fizemos referências: (i) aos desafios que os museus vêm enfrentando para definir mais claramente seu papel social e pensar estratégias que promovam o acesso de camadas mais amplas da sociedade; (ii) aos dados levantados pela pesquisa *Informações Básicas Municipais*, indicando, entre outros resultados, que quanto menor o município, menor também a existência de equipamentos culturais; e (iii) à concentração dos equipamentos de expressão da cultura cultivada nas áreas menos populosas e mais providas de capital cultural, no município do Rio de Janeiro.

Além disso, mencionamos as investigações sobre a dinâmica da ocupação do tempo livre pelos jovens que mostram como a diversidade da cultura brasileira e as bases econômicas sociais desiguais incidem sobre as possibilidades de acesso e experimentação dos modos da cultura.

Foi norteador por essas questões que organizamos nossa pesquisa. O fato de conhecermos mais a fundo os resultados dos estudos desenvolvidos nos museus ou instituições culturais afins sobre a aprendizagem, a natureza da experiência museal, os impactos da visita, a relação entre educação formal e não formal e as interações sociais promovidas em seu interior, nos levou a perguntar: estes espa-

¹¹ Cabe mencionar que a pesquisa *O perfil da juventude brasileira* quantificou o acesso a outras atividades culturais. Circo, *show* de música brasileira, *show* de rock, *pop*, *funk*, *hip-hop* etc., exposição de fotografia, jogo de futebol em estádio, outro evento pago, debate público ou conferência.

ços que são expressões da cultura cultivada estão presentes na experiência cultural dos jovens? Quais são as condições socioculturais que promovem o acesso às instituições museológicas?

A peculiaridade da contribuição desta pesquisa de doutorado está relacionada à investigação do impacto de algumas características associadas aos jovens e a seu entorno, tanto familiar como escolar, nas chances de acesso a museus ou instituições culturais afins. Mais especificamente a intenção é explorar o potencial explicativo dos capitais econômico, social e cultural no aumento ou diminuição destas chances, examinando seus efeitos e sua mobilização nos contextos familiar e escolar. Na seqüência, questões e hipóteses de trabalho estão destacadas.

■ *Questões de pesquisa*

- ✓ Quais são as chances de acesso dos jovens a museus ou instituições culturais afins?
- ✓ Quais são as características familiares e escolares que estão associadas ao aumento ou à diminuição dessas chances?

■ *Hipóteses de trabalho*

- ✓ As possibilidades dos jovens de terem acesso a museus ou instituições culturais afins estão relacionadas com os capitais social e cultural com que eles podem contar.
- ✓ Do ponto de vista familiar, o capital social mobilizado para dar apoio aos jovens depende não apenas de seu nível socioeconômico, mas da estrutura familiar e do volume de seu capital cultural.
- ✓ O capital social com o qual os jovens podem contar para interagirem com as instituições museológicas inclui ainda ações de professores e escolas.
- ✓ Do ponto de vista escolar, a possibilidade de professores e escolas contribuírem para o estoque de capitais social e cultural que viabiliza o acesso dos jovens a museus ou instituições culturais afins são mediadas por aspectos das políticas culturais e educacionais que contribuem para aproximar ou afastar as escolas e seus estudantes dos equipamentos culturais.

Para investigar as questões apresentadas acima, nossa opção foi por trabalhar com questionários estruturados capazes de captar a promoção do acesso e o apoio social baseado nos contextos familiar e escolar. Como uma das hipóteses de traba-

lho menciona que os capitais social e cultural com os quais os jovens podem contar para ter acesso a museus envolvem ações de professores e escolas, foi necessária a elaboração de um instrumento contextual para os profissionais envolvidos com a organização de visita a estes locais. Além deste instrumento, foi também elaborado um pequeno questionário para o diretor ou representante da unidade escolar.

Pelo fato de esta pesquisa envolver a construção de questionários contextuais estruturados e sintonizados com um quadro de referência conceitual, também faz parte de seus objetivos a validação destes instrumentos. Nossa perspectiva é que este estudo possa trazer elementos que valorizem os processos de validação e que os instrumentos validados possam ser usados em pesquisas de levantamento educacionais.

No próximo capítulo buscamos articular as questões e hipóteses levantadas com a base teórica, a qual resultou de uma revisão de literatura, sucinta, mas essencial para esta pesquisa. Não é uma revisão abrangente da literatura relevante, mas um esforço que busca caracterizar a relação com autores e idéias particularmente importantes para o desenvolvimento deste estudo. Os conceitos de capital econômico, social e cultural ocupam lugar de destaque.

2

Os capitais econômico, social e cultural à luz de Bourdieu e Coleman

No transcorrer da primeira metade do século XX, a visão predominante atribuía à escolarização papel central na construção de uma nova sociedade, justa, moderna, aberta e democrática, na qual a escola pública e gratuita garantiria o acesso à educação, e, conseqüentemente, à igualdade de oportunidades. Para esta visão, os

indivíduos competiriam dentro do sistema de ensino, em condições iguais, e aqueles que se destacassem por seus dons individuais seriam levados, por uma questão de justiça, a avançar em suas carreiras escolares e, posteriormente, a ocupar as posições superiores na hierarquia social (Nogueira e Nogueira, 2002, p.16).

Foi, entretanto, no contexto da democratização do acesso à escola fundamental, e do prolongamento da escolaridade obrigatória, que se tornou evidente o problema das desigualdades de escolarização entre os grupos sociais. O otimismo marcante do período anterior foi substituído por uma postura de cunho mais pessimista embasada pela divulgação de uma série de *surveys* educacionais que mostravam a influência da origem social nos resultados escolares, ou seja, a forte relação existente entre desempenho escolar e origem social. Entre estas pesquisas, o Relatório Coleman (1966) constitui um marco na ruptura com a visão otimista de construção de uma sociedade igualitária por meio da educação para todos. Este estudo, encomendado pelo *Act of Civil Rights* de 1964, foi inovador por uma série de razões. Primeiramente, reuniu informações de mais de meio milhão de estudantes, contendo dados não somente dos alunos e de suas escolas, como também do desempenho escolar de cada um. Em segundo lugar, abordou a relação entre insumos escolares e o desempenho dos estudantes¹. Finalmente, deu origem a um extenso debate sobre a melhor maneira de se estimar as funções de produção educacional.

Além disso, as inúmeras frustrações com o caráter autoritário e elitista do sistema educacional, e com o baixo retorno econômico e social obtido por diplomas de determinados cursos, tornaram “*imperativo reconhecer que o desempenho escolar não dependia, tão simplesmente, dos dons individuais, mas da origem*

¹ Essa perspectiva da análise escolar se constituiu no aspecto mais importante do estudo desse autor.

social dos alunos (classe, etnia, sexo, local de moradia, entre outros)” (Nogueira e Nogueira, op. cit., p.16).

Em particular, os estudos de Bourdieu acentuaram essa dimensão em que a origem social dos alunos se constitui em desigualdades escolares e, mais ainda, em que as desigualdades escolares reproduzem o sistema objetivo de posições e de dominação.

Bourdieu e Coleman introduziram o conceito de capital na análise social para referir-se não apenas à sua forma econômica, mas também à sua forma cultural e social. O termo da área econômica “*capital*” foi utilizado por estes sociólogos no estudo das desigualdades escolares, como metáfora para falar das vantagens culturais e sociais que indivíduos ou famílias possuem e, via de regra, os conduzem a um nível socioeconômico mais elevado.

A problemática que leva Bourdieu e Coleman a uma concepção ampliada do conceito de capital repousa, fundamentalmente, sobre evidências empíricas que apontam as limitações do conceito de capital econômico para explicar plenamente a ligação entre nível socioeconômico e bons resultados educacionais, o que os faz considerar que outras formas de capital, tais como o capital social e cultural, contribuem diretamente e interagem com o capital econômico para fortalecer esta relação.

Nas próximas seções, desenvolvemos os pontos que parecem mais pertinentes para a compreensão dos conceitos de capital econômico, social e cultural de Bourdieu e Coleman. Poderíamos abordar as concepções destes sociólogos separadamente, uma vez que desenvolvem o conceito de capital em bases teóricas distintas, mas nossa opção foi por tratá-las em uma perspectiva que enfatiza as comunicações e diferenças entre estes dois autores.

2.1 Capital econômico

Bourdieu (1989) vê o espaço social como um campo de lutas no qual os atores (indivíduos e grupos) elaboram estratégias que permitem manter ou melhorar sua posição social. Estas estratégias estão relacionadas com os diferentes tipos de capital.

O capital econômico, sob a forma dos diferentes fatores de produção (terras, fábricas, trabalho) e do conjunto de bens econômicos (dinheiro, patrimônio, bens

materiais) é acumulado, reproduzido e ampliado por meio de estratégias específicas de investimento econômico e de outras relacionadas a investimentos culturais e à obtenção ou manutenção de relações sociais que podem possibilitar o estabelecimento de vínculos economicamente úteis, a curto e longo prazo.

Para esse sociólogo, a educação escolar, uma das formas do capital cultural, é um recurso tão útil como o capital econômico na determinação e reprodução das posições sociais. A distribuição desigual das diferentes formas de capital justifica as diferenças de estratégias adotadas por cada indivíduo, no sentido de explicar como os diferentes agentes apreendem, por exemplo, as situações escolares e se acomodam a elas, ou como eles são excluídos do sistema educacional. Bourdieu, principalmente nas pesquisas conduzidas em conjunto com Passeron (1964; 1970), desvenda a seleção escolar que elimina e marginaliza os alunos oriundos das classes populares, enquanto privilegia os alunos mais dotados de capital cultural e social, contribuindo, assim, para a reprodução, de geração em geração, dos capitais econômico, cultural e social acumulados. Esta teoria contraria a convicção, até então amplamente aceita, de que existe igualdade de chances no sistema educacional.

Por sua vez, Coleman (1988) define o capital econômico tanto como renda e riqueza material como em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso. Este autor vê o capital econômico como uma parte importante da relação que une o *background* familiar às diferentes posições socioeconômicas. Portanto, considera este tipo de capital como um dos fatores relacionados ao contexto familiar que influencia o desenvolvimento da criança. Neste sentido, é plausível esperar que famílias que têm capital econômico elevado proporcionem a seus filhos acesso a excelentes instituições de ensino, a aparatos variados e de alta qualidade e a viagens de estudo; além de cuidados cotidianos como a presença permanente de um dos pais durante os anos de formação/escolarização básica e média dos filhos e a garantia de um local apropriado para estudar.

Em síntese, a definição de capital econômico, utilizada por Coleman, é basicamente idêntica àquela utilizada por Bourdieu, ainda que o sociólogo francês enfatize os conflitos e a competição dos indivíduos e grupos por posições nos diferentes campos sociais. No entanto, a articulação entre esta e as outras formas de capital é distinta nestes dois autores. Isto será mostrado mais adiante.

2.2 Capital Social

Na década de 1980, os sociólogos Bourdieu e Coleman transformaram o capital social em um tópico específico de estudo para tentar entender como indivíduos inseridos em uma rede de relações sociais estável podem se beneficiar de sua posição ou gerar externalidades positivas para seus membros.

Em particular, o papel das famílias na construção do capital social tem sido abordado pela literatura sob dois ângulos. O primeiro examina a construção do capital social no interior das redes familiares e a importância disto para o desenvolvimento escolar e cognitivo dos filhos. O segundo ângulo focaliza o papel das famílias na construção de capital social extrafamiliar, ou seja, em redes fora do lar e no interior de contextos econômicos, estatais e/ou comunitários, formais e informais. Este último enfoque é dominante na literatura atual sobre capital social.

2.2.1 Capital social em Bourdieu

Na concepção de capital social sustentada por Bourdieu (1980)² destacam-se três aspectos, a saber: os elementos constitutivos; os benefícios obtidos pelos indivíduos mediante sua participação em grupos ou redes sociais e as formas de reprodução deste tipo de capital. Os dois elementos que constituem o capital social são as redes de relações sociais, que permitem aos indivíduos ter acesso aos recursos dos membros do grupo ou da rede, e a quantidade e a qualidade de recursos do grupo.

Em relação ao primeiro elemento, Bourdieu (Ibid., p.67) define o capital social como a agregação de recursos atuais ou potenciais que têm ligação estreita com uma rede durável de relações institucionalizadas de reconhecimento e de inter-reconhecimento mútuo. As relações estabelecidas entre os indivíduos pertencentes a um determinado grupo não advêm apenas do compartilhamento de relações objeti-

² O trabalho de BOURDIEU, P. “Le capital social: notes provisoires” foi originalmente publicado na revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 31:2-3, 1980. Aqui está sendo usado: BOURDIEU, P. O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) *Escritos de Educação*, 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 2001, pp.67-69.

vas ou do mesmo espaço econômico e social, mas se fundem, também, nas trocas materiais e simbólicos, cuja instauração e perpetuação supõem o reconhecimento dessa proximidade. São estas redes sociais (família, clube, escola, etc.) as que dão ao indivíduo o sentimento de pertencimento a um determinado grupo.

O segundo elemento diz respeito à quantidade e à qualidade de recursos do grupo. De acordo com o autor em questão, o volume de capital social de um agente individual depende tanto da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar como do volume das diferentes formas de capital (econômico, cultural ou simbólico) que é propriedade exclusiva de cada um dos agentes a quem o indivíduo está ligado.

Embora o capital econômico seja a fonte de todas as outras formas de capital, e embora seja diferenciado o custo de conversão dos diferentes tipos de capital em capital econômico, Bourdieu deixa claro que o capital social tende a ser transformado em capital econômico ou mesmo em capital cultural.

O segundo aspecto destacado por esse autor focaliza os ganhos obtidos pelos indivíduos em decorrência de sua participação nos grupos. É esta participação que lhes permite apropriar-se dos benefícios materiais e simbólicos que circulam entre os membros da rede.

Diretamente relacionada a essa apropriação está, em terceiro lugar, a reprodução do capital social, que é produto do trabalho necessário para produzir as redes de relações duráveis que podem proporcionar os benefícios materiais e simbólicos que circulam entre os membros da rede.

Nessa perspectiva, destaca-se a importância do capital social para as diversas frações de classe, pelas possibilidades que sua participação em determinados grupos ou redes sociais lhes abrem, no sentido de aumentar o rendimento possível do seu capital social e de seus investimentos escolares, na forma de benefícios simbólicos (*status* ocupacional, por exemplo) ou na forma de benefícios salariais.

2.2.2 A dinâmica do capital social em Bourdieu

Bourdieu relaciona o capital social aos benefícios mediados pelas redes extrafamiliares e às lutas concorrenciais entre indivíduos ou grupos no interior de diferentes campos sociais. Portanto, as chances que os agentes têm de acumular ou de reproduzir capital social dependem de sua posição dentro do sistema de estratificação (Ortiz, 1983).

O autor em questão utiliza o conceito de campo para referir-se ao espaço no qual se manifestam relações de poder. Isto significa afirmar que os campos se estruturam a partir de uma distribuição desigual de um *quantum* social que determina a posição ocupada por um agente específico. Esse *quantum* é denominado de “*capital social*”. Os agentes que possuem um *quantum* de capital social reconhecido pelo grupo auferem os benefícios relativos às posições dominantes, enquanto aqueles que ingressaram recentemente em determinado campo, ou seja, que possuem um volume pequeno de capital social, ocupam as posições inferiores do campo.

Campo é, para Bourdieu (1997), um espaço de correlações de forças, lutas e conflitos, no interior do qual os agentes se enfrentam com meios e fins diferenciados conforme sua posição relativa na estrutura, o que por sua vez está relacionado ao seu interesse em conservá-la ou transformá-la. O que orienta as estratégias dos agentes é a posição que detêm no interior do campo; ali as ações são realizadas no sentido de um investimento em determinado tipo de capital, procurando sempre acumulá-lo o mais rapidamente possível.

O conceito de capital social do sociólogo francês é, assim, solidário com suas formulações sobre disposições duráveis (*habitus*). O *habitus* enfatiza a dimensão de um aprendizado passado que tende a conformar e a orientar a ação. É o sistema de esquemas para a elaboração de práticas concretas, ou esquemas estruturados, incorporados pelos agentes sob a forma de um senso prático que facilita sua orientação nos domínios relativos à existência social.

Na medida em que o *habitus* é produto das relações sociais, ele tende a assegurar a reprodução das mesmas relações objetivas que o engendraram. A interiorização pelos agentes de valores, normas e princípios sociais assegura a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade como um todo. A ação é guiada por uma razão prática, que é a lógica do senso prático, “*uma lógica*

em ação”, que permite ao agente “*agir quando necessário*” e lhe possibilita um conhecimento prático do mundo social (Ibid., p.50).

2.2.3 Capital social em Coleman

Coleman (1988) define o capital social pela sua função, considerando-o como uma variedade de diferentes entidades que compartilham aspectos das estruturas sociais que facilitam certas ações dos atores (pessoas ou grupos). Como as outras formas de capital, o capital social é produtivo, tornando possível a realização de certos fins que na sua ausência não seriam possíveis. Como o capital físico e o capital humano, o capital social não é completamente conversível em capital econômico, mas pode ser especialmente importante para certas atividades. Esta importância é de natureza variável, podendo uma determinada forma de capital social ser valiosa no sentido de facilitar certas ações ou inútil, ou mesmo prejudicial, para outras (Ibid., p.98).

Esse autor argumenta que o capital social não é um atributo dos indivíduos, mas um aspecto dependente do contexto e da estrutura social, isto é, inerente à estrutura das relações entre dois ou vários atores. Isto quer dizer que o capital social não está alojado nem nos próprios atores, nem nos instrumentos físicos de produção. Este tipo de capital só acontece nas relações entre as pessoas e por meio de trocas que facilitam a ação de indivíduos ou grupos. Relaciona esta descrição de capital social a uma definição funcionalista e associa o valor do capital social aos aspectos da estrutura social que atuam como recursos “*que os atores podem utilizar para alcançar seus interesses*” (Ibid., p.110).

Nessa perspectiva, o sociólogo americano especifica três aspectos da estrutura social: (i) as obrigações, as expectativas e a confiabilidade das estruturas; (ii) os canais de informação; e (iii) as normas e sanções efetivas. Tais aspectos influenciam a qualidade das relações formadas nos grupos sociais, facilitando, especialmente, o engajamento das pessoas na troca de recursos, na assistência mútua e na demonstração de empatia para com os interesses dos outros.

2.2.4 A dinâmica do capital social em Coleman

Ao destacar o aspecto funcional do capital social, Coleman constrói uma explicação sobre as fontes, mecanismos e resultados da formação deste tipo de capital. A explicação sobre como estes recursos são acessados, acumulados e postos para funcionar está baseada em aspectos valorativos, inerente aos grupos ou redes sociais, tais como as expectativas de reciprocidade entre seus membros, a execução das normas no grupo, a “*clausura*” ou fechamento das redes sociais e a adequação da organização social (Hogan e Owen, 2000).

Coleman (1988) procurou desenvolver uma teoria sociológica que inclui aspectos de tradições intelectuais da economia e da sociologia, respectivamente, da teoria da ação racional e da estrutura social. Ele aceita o princípio da ação racional e tenta mostrar como o mesmo, em conjunção com contextos sociais particulares, pode não somente ser responsável pelas ações dos indivíduos nas redes sociais privadas, mas também pelo desenvolvimento da organização social. Seu objetivo original era importar o princípio econômico da ação racional para a análise dos próprios sistemas sociais, incluindo o sistema econômico sem, entretanto, se limitar a ele ou descartar a organização social. Esta perspectiva comporta uma versão crítica às aceções radicalmente individualistas da teoria da ação racional (Ibid., p.97).

Em síntese, enquanto Bourdieu enfatiza os conflitos e as lutas concorrenciais entre indivíduos e grupos pelos diferentes espaços de poder, Coleman destaca os meios pelos quais os diferentes grupos sociais trabalham em conjunto e as relações de reciprocidade e de confiança entre seus membros. Provavelmente, as diferenças existentes entre estas duas perspectivas contêm, de maneira implícita, parte das razões que tanto levam Bourdieu a relativizar o papel da família na mobilização de capital social quanto levam Coleman a enfatizar as relações internas à família como uma das principais fontes de mobilização deste tipo de capital.

2.2.5 Capital social baseado na família

O conceito de capital social formulado por Bourdieu focaliza mais especificamente o papel das redes de relações sociais externas à família na mobilização e reprodução desse tipo de capital. Para Coleman, o que importa no capital social é menos o tamanho da rede e mais a qualidade de relações que nela se estabelecem, o que transforma a família em uma das redes chaves para a construção de capital social e torna este conceito mais pertinente para o objetivo desta pesquisa.

O sociólogo americano compartilha da perspectiva que aborda o papel das famílias na construção de capital social sob dois ângulos. O primeiro focaliza o papel das famílias na construção de capital social extrafamiliar, ou seja, em redes sociais fora do lar. O segundo ângulo examina a construção do capital social no interior das redes familiares e a importância disto para o desenvolvimento individual, especialmente para o desempenho escolar e cognitivo dos filhos. A segunda abordagem lança luz sobre os contextos tipicamente privados, informais, intensos e duráveis das relações familiares, nos quais acontecem as interações face a face.

Como parte dessa análise, Coleman (1988) examina os aspectos da vida familiar que parecem cruciais para o capital social. Especialmente importante para as medidas de capital social baseado na família é a força das relações entre pais e filhos, o que depende da “*presença física de adultos na família e da atenção dada pelos adultos às crianças*” (Ibid., p.110).

Em particular, o trabalho desse sociólogo mostra a importância do capital social dentro da família para a educação dos filhos. A presença do capital social é considerada vital para transferir o capital humano dos pais para os filhos: “*se o capital humano possuído pelos pais não é complementado pelo capital social enraizado nas relações familiares, o capital humano dos pais torna-se irrelevante para o crescimento educacional dos filhos*” (Ibid., p.111).

O exemplo a seguir ilustra o significado do que é e de como opera o capital social baseado na família, segundo Coleman. Investigações realizadas em um distrito educacional americano revelaram que famílias asiáticas compravam livros didáticos em duplicata, um dos quais era usado para o aprendizado das mães, com o propósito de melhor apoiar a escolarização dos filhos. Este é um caso no qual “o

capital humano dos pais, ao menos quando medido tradicionalmente como número de anos de escolaridade, é baixo, mas o capital social disponível na família para a educação dos filhos é extremamente alto” (Ibid., p.110).

É possível perceber, nesse exemplo, dois aspectos interessantes. O primeiro é que os filhos são afetados pelo capital humano possuído pelos pais; entretanto, se esse capital não for complementado pelo capital social incorporado nas relações familiares, ele pode ser irrisório para o crescimento educacional dos filhos. O segundo aspecto relevante está associado ao fato de que, para o sociólogo americano, o capital social não pode ser entendido apenas como o apoio recebido, uma vez que mobilizar a rede de apoio social é parte integrante deste conceito. No exemplo mencionado, as famílias asiáticas eram consideradas portadoras de capital social “*extremamente alto*”, porque o movimento para adquirir material didático suplementar mostra exatamente a mobilização da rede de apoio social. Isto representa muito mais que um simples apoio às tarefas escolares realizadas em casa.

2.3 Capital cultural em Bourdieu

Para Bourdieu (1979)³, a noção de capital cultural surge da necessidade de se compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais. Sua sociologia da educação se caracteriza, notadamente, pela diminuição do peso do fator econômico, em comparação ao peso do fator cultural, na explicação das desigualdades escolares. No seu entendimento, o capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado.

No estado incorporado, dá-se sob a forma de disposições duráveis do organismo, tendo como principais elementos constitutivos os gostos, o domínio maior ou menor da língua culta e as informações sobre o mundo escolar. A acumulação desta forma de capital cultural demanda que sua incorporação seja feita mediante

³ O trabalho de BOURDIEU, P. “Les trois états du capital culturel” foi originalmente publicado na revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30:3-6, 1979. Aqui está sendo usado: BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) *Escritos de Educação*, 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 2001, pp.73-79.

um trabalho de inculcação e assimilação. Este trabalho exige tempo e deve ser realizado pessoalmente pelo agente.

O capital cultural no seu estado incorporado constitui, assim, o componente do *background* familiar que atua de forma mais marcante na definição do futuro escolar dos descendentes, uma vez que as referências culturais, os conhecimentos considerados apropriados e legítimos e o domínio maior ou menor da língua culta trazida de casa (herança familiar) facilitam o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares, funcionando como uma ponte entre o mundo da família e o da escola.

No estado objetivado, o capital cultural existe sob a forma de bens culturais, tais como esculturas, pinturas, livros, etc. Para possuir os bens econômicos na sua materialidade é necessário ter simplesmente capital econômico, o que se evidencia na compra de livros, por exemplo. Todavia, para apropriar-se simbolicamente destes bens é necessário possuir os instrumentos desta apropriação e os códigos necessários para decifrá-los, ou seja, é necessário possuir capital cultural no estado incorporado. No estado institucionalizado, o capital cultural materializa-se por meio dos diplomas escolares.

2.3.1 A dinâmica dos três estados do capital cultural

Acumulação e aquisição são aspectos da dinâmica do capital cultural que estão associados entre si. Para Bourdieu (Ibid., p.76), a acumulação inicial do capital cultural “*só começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural*”. Nestas famílias, o tempo de acumulação abarca praticamente todo o processo de socialização, o que significa um empreendimento prolongado de aquisição de capital cultural.

Quando o grupo familiar assegura a seus membros maior tempo livre, estes podem dilatar o empreendimento de aquisição de capital cultural, adiando, por exemplo, a entrada no mercado de trabalho.

No estado incorporado, o capital cultural “*não pode ser transmitido instantaneamente (...) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição*” (Ibid., p.75). Deste modo, a internalização pressupõe um trabalho de inculcação e de

modo, a internalização pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação que exige investimentos de longa duração, para tornar essa forma de capital parte integrante da pessoa (*habitus*).

O capital cultural no estado objetivado é transmissível em sua materialidade (na forma de bens concretos), mas o que torna possível seu usufruto é o capital cultural incorporado. Se a posse material de determinados bens culturais pressupõe a posse de capital econômico, a apropriação simbólica desses bens culturais pressupõe a posse de capital cultural incorporado.

O capital cultural institucionalizado se dá basicamente sob a forma de títulos escolares. O grau de investimento na carreira escolar está vinculado ao retorno provável que se pode obter com o título escolar, notadamente no mercado de trabalho. Esse retorno, ou seja, o valor do título escolar pode ser alto ou baixo; quanto mais fácil o acesso a um título escolar, maior a tendência à sua desvalorização. É o que o sociólogo francês chama de “*inflação de títulos*”.

2.4 Coleman e o conceito de capital humano

A definição de Bourdieu de capital cultural institucionalizado guarda comunalidades com a definição de capital humano de Coleman. Este último considera que o capital humano é medido aproximadamente pelo nível de instrução das pessoas. No caso de famílias, este tipo de capital é potencialmente importante para proporcionar um ambiente cognitivo propício à aprendizagem escolar dos filhos.

Para construir e acumular capital humano, a pessoa também precisa investir recursos e tempo na educação escolar, de modo a colher seus benefícios, seja na forma de um emprego mais bem remunerado, seja para obter uma maior satisfação no trabalho ou pelo simples prazer de adquirir um entendimento maior do mundo circundante.

Para os objetivos desta pesquisa – investigar o potencial explicativo dos capitais econômico, social e cultural no aumento ou diminuição das chances de acesso a museus ou instituições culturais afins – o conceito de capital cultural elaborado por Bourdieu, mais amplo e complexo, terá maior centralidade que o conceito de capital humano de Coleman. A medida de capital cultural englobará aspectos que possam dar conta, principalmente de práticas familiares de mobilização de recursos

materiais e simbólicos junto aos filhos. Ou seja, escolaridade familiar (para Bourdieu, capital cultural institucionalizado e para Coleman, capital humano); disponibilidade de recursos educacionais/culturais familiar (capital cultural objetivado); e hábitos de leitura familiar (capital cultural incorporado). Estes pontos serão detalhados no capítulo seguinte que discutirá o desenho metodológico desta pesquisa.

3 Método

Neste capítulo apresentamos o delineamento da pesquisa e as decisões tomadas em seu processo de construção. Antes de entrarmos nas questões específicas, cabe informar que a operacionalização do trabalho de campo foi realizada em parceria com a pesquisa de doutorado de Isabel Ortigão, intitulada *Currículo de Matemática e Desigualdades Educacionais* (PUC-Rio: Departamento de Educação, 2005).

Como dissemos anteriormente, este estudo tem por intuito investigar os efeitos de algumas características associadas aos jovens e a seu entorno, tanto familiar como escolar, nas chances de acesso a museus ou instituições culturais afins. Mais especificamente a intenção é explorar o potencial explicativo dos capitais econômico, social e cultural no aumento ou diminuição destas chances.

Sabemos com base na literatura específica que os jovens, via de regra, chegam aos museus por meio da família e da escola. Para alcançar o objetivo e tornar esta investigação factível foi necessário acessar estes jovens via escola, uma vez que selecionar famílias e ir às residências para aplicar questionário é algo que está fora do âmbito de uma pesquisa de doutorado. Além disto, outra decisão tomada diz respeito à identificação dos jovens. Como o ensino básico brasileiro é gratuito e garantido para todos e a 8ª série é uma série diploma ou conclusiva, correspondente ao fechamento de um ciclo (14 -15 anos), decidimos que os alunos que estão cursando esta série são os jovens a serem investigados. Estes aspectos justificam a parceria entre esta pesquisa e a citada acima, visto que as duas iriam coletar dados nas escolas de uma mesma amostra. Portanto, utilizamos o mesmo desenho de pesquisa, embora os objetivos e propósitos das duas investigações sejam diferentes.

Para a estruturação das pesquisas foram realizadas reuniões conjuntas de orientação, nas quais discutíamos aspectos teóricos e práticos associados à construção de questionário e à operacionalização do trabalho de campo. Esta forma de condução foi crucial para o desenvolvimento das pesquisas. Esta parceria foi importante também para a otimização do investimento feito no trabalho de campo.

A construção de um questionário abarca um longo processo e, de acordo com Babbie (1999), envolve, primeiramente, a decisão dos conceitos que se quer

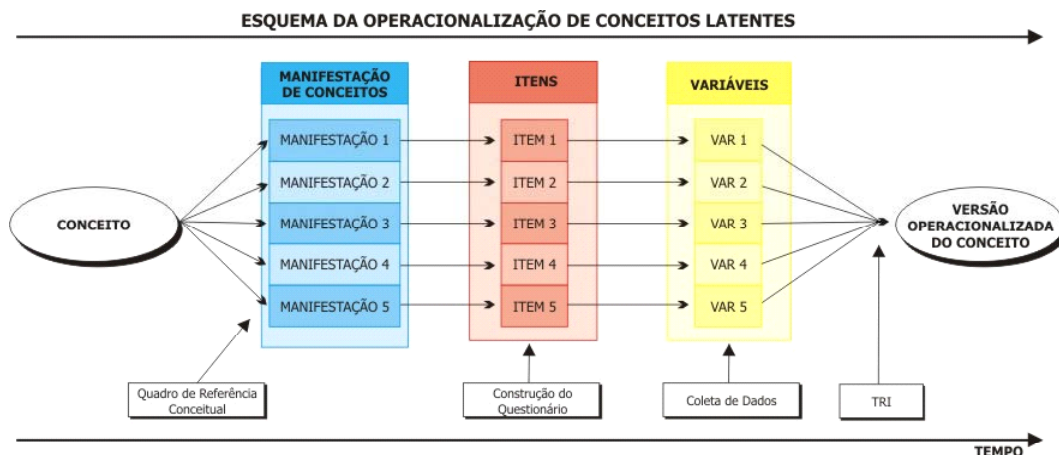
medir. Conceitos se apóiam em referências teóricas ou empíricas pré-determinadas, e podem ser organizadas em um quadro de referência conceitual (QRC). Este quadro tem como principal função oferecer chaves para a investigação, bem como esclarecer, especificar e justificar o sentido de alguns conceitos tidos como pressupostos, e que se pretende captar pela aplicação de questionários. Mais à frente, será discutido o quadro de referência conceitual. No momento, nossa intenção é a de apresentar, em linhas gerais, o caminho percorrido para a realização da pesquisa.

Após a definição dos conceitos, o modelo de pesquisa impõe uma segunda implicação, ou seja, a sua operacionalização. Usualmente, em análise quantitativa, os conceitos são classificados como observáveis ou latentes. Ele é observável quando pode ser objeto de observação direta. Exemplos deste tipo de conceito são: número de livros em casa, se professor passa e corrige tarefas de casa, maior titulação do professor, carga horária na escola, salário bruto, etc.

Os conceitos interessantes para pesquisadores sociais nem sempre podem ser observados diretamente. Muitas vezes, o interesse está focalizado nos conceitos que oferecem “riqueza de significados”, tais como nível socioeconômico, preconceitos, sentimentos, satisfação, etc. Estes conceitos podem evocar diferentes imagens e noções para diferentes pesquisadores, por isto são classificados como latentes, não podendo ser observados diretamente. O pesquisador precisa, então, especificar as imagens, ou seja, as manifestações evocadas pelos conceitos. Além disto, é preciso ter claro que ao fazer tais especificações, irá medir aquilo que ele convencionou ser seu conceito latente.

Definidos os conceitos e suas manifestações, uma nova etapa, envolvendo a formulação dos itens do questionário, é iniciada, tendo em vista os conceitos observáveis – que podem ser facilmente operacionalizáveis em itens de questionário – e os conceitos latentes – que são operacionalizáveis por meio de suas manifestações. A figura 2 a seguir apresenta um esquema da operacionalização de conceitos latentes, que abarca: definição dos conceitos e de suas manifestações, adequação das manifestações em itens de questionário, determinação das variáveis e escalas, análise de dimensionalidade e, finalmente, confirmação das medidas por meio da versão operacionalizada do conceito.

Figura 2



Com a primeira versão do questionário pronta, a etapa seguinte envolveu os procedimentos iniciais de validação do instrumento¹: pré-testagem e validação de face. A pré-testagem corresponde ao momento em que o questionário é submetido a um grupo menor, mas que guarda as mesmas características dos sujeitos da amostra. Segundo Babbie (op. cit.), seu principal objetivo é o de assegurar a criação de dados úteis. Auxilia a detectar falhas como a falta de solidez e complexidade dos itens, ambigüidade ou linguagem inacessível, questões supérfluas ou que causam constrangimento ao respondente. Já a validação de face implica uma avaliação conceitual do instrumento. Neste sentido, o questionário é enviado a especialistas encarregados de avaliar se os itens propostos operacionalizam os conceitos que se quer estudar. Estes dois procedimentos levam a modificações no questionário, implicando uma segunda versão do mesmo.

Com o questionário construído, iniciamos a etapa correspondente à coleta de dados. Cabe observar que paralelamente às etapas descritas até aqui, várias decisões em relação à amostra (desenho e seleção) e ao trabalho de campo (contato com a Secretaria Municipal de Educação, Coordenadorias Regionais de Educação e Escolas) foram sendo tomadas. As decisões e os procedimentos adotados, nesta fase, são discutidos mais à frente.

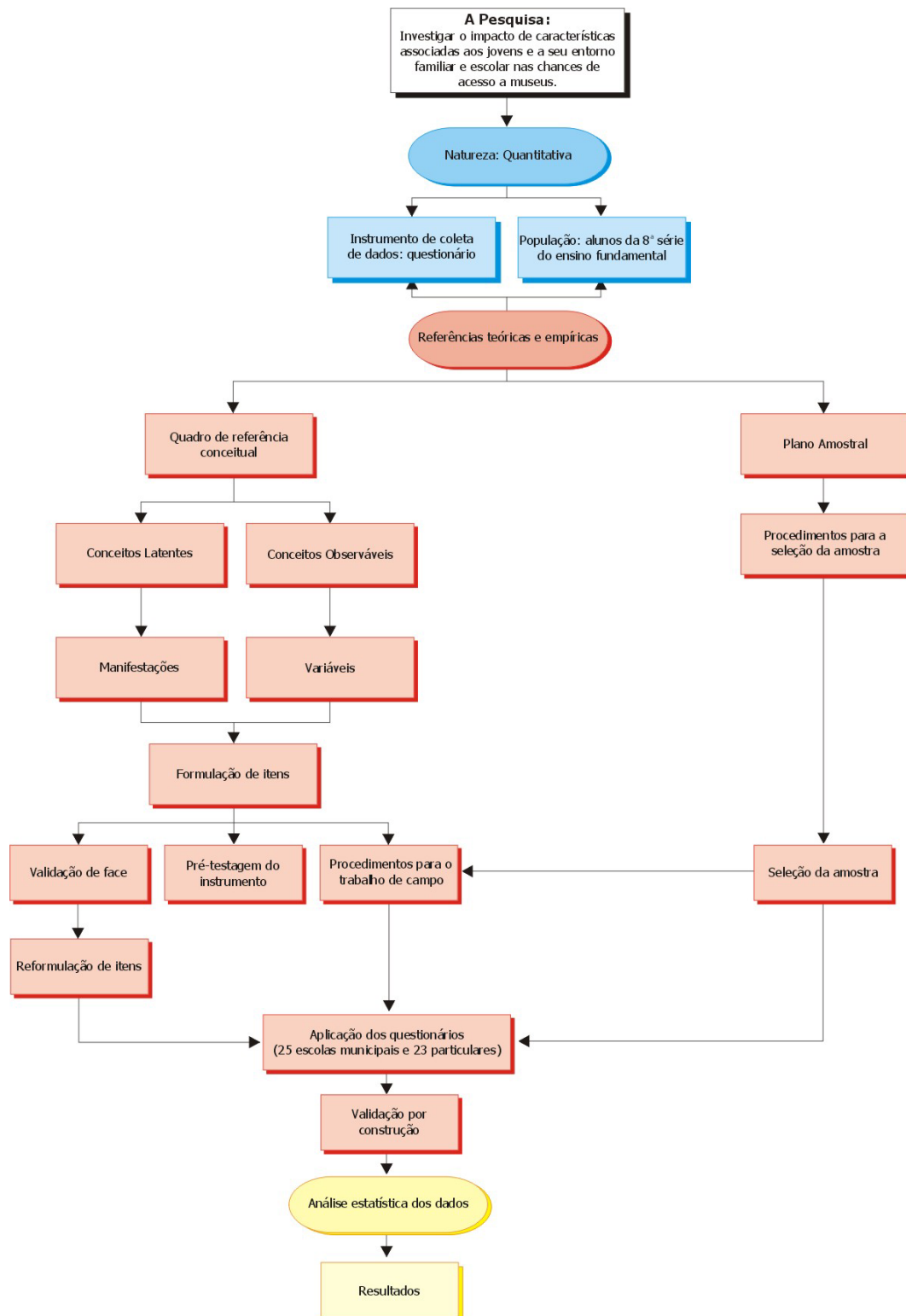
Com a finalização do trabalho de campo, os questionários são tabulados, fazendo-se uso, quando necessário, de um livro de códigos (Babbie, op. cit.). Em

¹ Nesta pesquisa, inicialmente, foi implementada a pré-testagem dos questionários, o que possibilitou uma série de ajustes tanto na formulação como na organização das questões. Somente após esta fase, os questionários foram enviados aos responsáveis pela validação de face.

seguida, as variáveis são determinadas, o que possibilita a tarefa de montagem das bases de dados. Com a base devidamente pronta, implementamos os procedimentos adicionais de validação: validação por construção (procedimento discutido no decorrer deste capítulo).

Somente após toda essa trajetória, iniciamos as análises estatísticas dos dados, no sentido de responder às perguntas feitas pela pesquisa. A abordagem analítica implementada é discutida na última seção deste capítulo e os resultados obtidos são apresentados nos capítulos quatro e cinco desta tese. A figura 3 a seguir apresenta um organograma do delineamento da pesquisa. Alguns aspectos nela apresentados já foram mencionados acima, enquanto outros serão especificados mais à frente. O objetivo desta figura é o de oferecer uma visão geral da pesquisa, embora seja necessário que o leitor retorne a ela no transcorrer da leitura das seções deste capítulo.

Figura 3: Desenho geral da pesquisa



3.1 Quadro de referência conceitual

A construção do quadro de referência conceitual envolveu, primeiramente, o aprofundamento tanto teórico como empírico dos temas relativos às medidas de origem social (capitais econômico, social e cultural) que são utilizadas para avaliar os efeitos do *background* familiar no desempenho escolar dos filhos e daqueles relacionados à importância dos museus ou instituições culturais afins na promoção da cultura. Em um segundo momento, abarcou as temáticas associadas às pesquisas de caracterização do perfil de público visitante e das condições socioculturais de acesso. Neste sentido, além de artigos e autores que discutem os temas em questão, optamos ainda por considerar questionários de *surveys*, verificando principalmente como estes operacionalizam os temas do apoio social familiar e do acesso a museus.

Na etapa de revisão da literatura, foram particularmente relevantes os trabalhos de Bourdieu (1970, 1979, 1980, 1989 e 1997), Coleman (1966 e 1988), Portes (1998), Willms (1998), Ortiz (2000), Lee e Croninger (2001), Nogueira e Nogueira (2002) e os de Heriksen e Froyland (2000), Falk e Dierking (1992, 1995 e 2000), Hein (1998), Merrimam (1989), Bourdieu (1969), autores que discutem a importância da posição dos indivíduos na hierarquia social para entender as questões relacionadas a seu bem-estar físico, econômico, social e cultural e o papel social dos museus na rede de promoção da cultura, respectivamente.

Além dessas referências, examinamos o conjunto de pesquisas de avaliação da educação que têm se especializado em explicar o desempenho dos alunos a partir de características familiares e escolares, bem como as de caracterização do perfil sociocultural de público visitante de museus. Especificamente, buscamos o questionário contextual do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB 2001) para uma amostra de estudantes brasileiros de 8ª série, o do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA 2000) para uma amostra de jovens brasileiros de 15 anos matriculados em escolas e o da Pesquisa Conhecimento do Museu da Vida (COMVIDA 2002) para uma amostra de pessoas de 15 anos ou mais, residentes em domicílios particulares permanentes, nos bairros de Bonsucesso, Olaria e Ramos, excluindo-se aqueles moradores residentes em favelas.

Como o acesso a museus ou instituições culturais afins envolve ações de professores e escolas, foi necessária a elaboração de um questionário contextual para os profissionais (professores e/ou coordenadores pedagógicos) envolvidos com a organização de visita a estes locais. Não existem instrumentos que abordam especificamente esta temática. Em função disto, examinamos uma série de investigações de enfoque qualitativo inseridas no grupo *pesquisas sobre os modos de interação de visitantes e de grupos de visitantes com museus*, especificamente: Almeida (2002 e 1995), Grinspum (2002), Falk e Dierking (2000 e 1992), Studart (2000), Cazelli et al. (2000 e 1997), Falcão (1999), Borun et al. (1997 e 1995), Valente (1995) e Gaspar (1993). Analisamos também os questionários contextuais do SAEB 2001 e PISA 2000 elaborados para professores e escolas.

Este momento inicial serviu para que algumas decisões fossem tomadas em relação à abrangência dos conceitos que seriam operacionalizados nos instrumentos contextuais elaborados para alunos, profissionais envolvidos com a organização de visita a museus ou instituições culturais afins e diretores ou representantes. O quadro 1 a seguir sintetiza os conceitos priorizados pela pesquisa para o questionário do aluno e apresenta sua classificação.

Quadro 1: Quadro-resumo dos conceitos e sua classificação, por tema (questionário do aluno)

Tema	Conceito	Classificação
Padrão de acesso	Visita a museus	Observável
	Período da visita	Observável
	Número de visitas	Observável
	Contexto da visita	Observável
Capital cultural	Práticas culturais	Observável
	Interesse em assuntos sociocientíficos	Observável
	Disponibilidade de recursos educacionais/culturais	Latente
	Apoio sociocultural familiar	Observável
	Escolaridade familiar	Observável
	Diversidade de leitura dos pais	Observável
Capital social	Diálogo familiar	Latente
	Envolvimento da família com amigos e/ou pais dos amigos dos filhos	Latente
Capital econômico	Posse de bens familiar	Latente
	NSE/ABIPEME	Latente
Caracterização sociodemográfica	Composição familiar	Observável
	Gênero	Observável

■ *Tema 1: Padrão de acesso*

O acesso a museus ou instituições culturais afins é o foco desta pesquisa. Inicialmente, pensamos em direcionar a investigação para o padrão de acesso dos jovens às instituições museológicas de temática científica e tecnológica. No transcorrer do processo de operacionalização da pesquisa, resolvemos incluir os museus de qualquer temática, uma vez que nosso interesse é o de conhecer as condições socioculturais de acesso. E esta questão não está condicionada à temática deste tipo de instituição.

Além disso, cabe assinalar que em primeira instância, consideramos como instituição cultural afim a museu, espaços como jardim botânico, reserva florestal, zoológico e planetário que já são contemplados pela definição de museu presente nos estatutos do Comitê Brasileiro do ICOM (Comitê Internacional de Museus)². Ampliamos este entendimento para outros espaços culturais como, por exemplo, centro cultural, teatro municipal, biblioteca nacional, entre outros.

Para compor a medida de padrão de acesso, o questionário do aluno inclui o nome das instituições visitadas e aspectos que dizem respeito à visita como período, número e contexto. O quadro 2, abaixo, apresenta os conceitos e suas especificações relativos ao tema em questão.

Quadro 2: Quadro-resumo dos conceitos e suas especificações, em relação ao tema padrão de acesso

Conceito	Especificação	Item
Visita a museus	▪ Visitou museu em algum momento de sua vida?	A.1
	▪ Nome do museu que mais gostou.	A.2
	▪ Visitou outro museu além do mencionado?	A.6
	▪ Nome do outro museu visitado.	A.7
	▪ Visitou outros museus além dos dois já mencionados?	A.11
	▪ Nome(s) do(s) outro(s) museu(s) visitado(s).	A.12
Período da visita	▪ A visita ao museu que mais gostou foi nos últimos 12 meses?	A.3
	▪ A visita ao outro museu visitado foi nos últimos 12 meses?	A.8
Número de visitas	▪ Quantas vezes visitou o museu que mais gostou?	A.4
	▪ Quantas vezes visitou o outro museu ?	A.9
Contexto da visita	▪ Com quem visitou o museu que mais gostou?	A.5
	▪ Com quem visitou o outro museu ?	A.10

² O museu é definido como uma instituição permanente, sem finalidade lucrativa, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. É uma instituição aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, comunica e exhibe evidências materiais do homem e de seu ambiente, para fins de pesquisas, educação e lazer (Estatuto do Comitê Brasileiro do ICOM, artigo 6º).

■ Tema 2: *Capital cultural*

Não há consenso sobre a melhor forma de medir o conceito de capital cultural. Como vimos no capítulo anterior, o capital cultural é um conceito incorporado aos estudos educacionais a partir dos estudos de Bourdieu sobre reprodução social. Este tipo de capital se relaciona aos valores, às formas de comunicação e às vantagens culturais e sociais que indivíduos ou famílias possuem e, via de regra, os conduz a um nível socioeconômico mais elevado. Ter capital cultural significa possuir competência lingüística e social para traduzir os códigos culturais de mais alto nível.

Lareau (1987) ressalta que desde que o conceito de capital cultural foi introduzido, diferentes interpretações têm sido feitas. Esta autora o define como os bens culturais que são transmitidos pelas diferentes ações pedagógicas familiares. O capital cultural mede o clima educacional da família por meio de hábitos culturais, hábitos de leitura, frequência a cinema e teatro, assiduidade na frente da televisão, entre outros, que definem um ambiente mais favorável ou não para as realizações educativas.

Willms (1998) recomenda que o capital cultural inclua itens sobre a participação familiar em atividades culturais. No entanto, como vimos anteriormente, a pesquisa *Informações Básicas Municipais* (IBGE, 2001) revela que museus, centros culturais, teatros, cinemas, com exceção das bibliotecas públicas (mais disseminadas), são pouco presentes na maioria dos municípios brasileiros. Estes equipamentos culturais, no município do Rio de Janeiro, se concentram nas áreas menos populosas e mais providas de capital cultural, entre outros.

Essas informações tangenciam a composição da medida de capital cultural do questionário do aluno. Foram privilegiados os aspectos que pudessem dar conta, principalmente, de práticas familiares de mobilização de recursos materiais e simbólicos junto aos filhos. O quadro 3, subsequente, apresenta os conceitos e suas especificações relativos ao tema em questão.

Quadro 3: Quadro-resumo dos conceitos e suas especificações, em relação ao tema capital cultural

Conceito	Especificação	Item
Práticas culturais	▪ Frequência com que, nos últimos 12 meses/2003, foram a cinema, teatro, ópera ou concerto de música clássica, balé ou espetáculo de dança, show de música, livraria e biblioteca fora da escola.	A.13
		↓
		A.16
		A.22
		↓
		A.24
Interesse em assuntos científicos	▪ Frequência com que, nos últimos 12 meses/2003, usaram os seguintes meios para adquirir informações sociocientíficas: jornais, televisão, filmes, revistas e/ou livros, Internet e conversas com colegas e/ou professores.	A.26
		↓
		A.31
Disponibilidade de recursos educacionais/culturais*	▪ Disponibilidade na residência dos alunos de: jornal diário, jornal no fim de semana, revistas de informação geral, enciclopédia, Atlas, dicionário, acesso à Internet, livros de literatura, CD de música clássica, CD de música brasileira, programas educativos de computador e instrumentos musicais.	A.32
		↓
		A.43
Apoio sociocultural familiar	▪ Participação, nos últimos 12 meses/2003, em cursos extracurriculares: língua estrangeira, computação/informática, esportes, dança, música, teatro, fotografia e artesanato/pintura.	A.44
		↓
		A.51
Escolaridade familiar	▪ Até que série sua mãe ou responsável estudou.	A.64
	▪ Até que série seu pai ou responsável estudou.	A.65
Diversidade de leitura dos pais	▪ Frequência com que, nos últimos 2 meses, viram seus pais ou responsáveis lendo jornal, revistas, bíblia ou outros livros sagrados, livros de literatura e poesia.	A.78
		↓
		A.82

* Cabe mencionar que optamos pela expressão recursos educacionais/culturais, porque a relação disponibilizada nessa questão, que pede ao aluno que informe sobre a existência de determinados itens em sua residência, contém tanto os considerados de caráter educacional (dicionário, Atlas, etc.), como cultural (livro de literatura, CD de música clássica, etc.) e informacional (jornal, revista, etc.).

■ Tema 3: Capital social

A referência básica do capital social encontra-se em Coleman e foi discutida no capítulo anterior. Na família, este conceito é traduzido nas relações entre pais e filhos, na quantidade e na qualidade de tempo que os pais despendem com os filhos. Teachman, Paasch e Carver (1997), em estudo sobre o efeito dos vários capitais na continuidade dos estudos, concluíram que o capital social é o filtro por meio do qual o capital econômico e o capital cultural são convertidos em fatores de desempenho escolar.

Essas informações nortearam a composição da medida de capital social do questionário do aluno. O quadro 4, subsequente, apresenta os conceitos e suas especificações relativos ao tema em questão.

Quadro 4: Quadro-resumo dos conceitos e suas especificações, em relação ao tema capital social

Conceito	Especificação	Item
Diálogo familiar	▪ Frequência com que pais ou responsáveis conversam com o filho sobre livros, filmes, programas de televisão, continuidade dos estudos, futura profissão, outros assuntos. E interagem nos momentos das refeições (almoço ou jantar) e nos momentos de lazer de dentro de casa (ouvir música).	A.66
		↓
		A.68
		A.70
		↓
		A.74
Envolvimento da família com amigos e/ou pais dos amigos do filho	▪ Frequência com que pais ou responsáveis conversam com amigos e/ou pais dos amigos do filho e levam os amigos nos programas que fazem com o filho.	A.75
		↓
		A.77

■ *Tema 4: Capital econômico*

O capital econômico é usualmente mensurado por meio da renda ou riqueza familiar, assim como pela situação de bem-estar material dos domicílios expressa pelas condições de moradia. Há comprovações de que é inapropriado perguntar para alunos de 8ª série do ensino fundamental sobre a renda familiar, uma vez que as respostas são imprecisas. O *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)* faz uma estimativa deste item com perguntas sobre a posse de bens e outras que ajudam a determinar o *status* do emprego e da ocupação dos pais ou responsáveis. Como esta última opção esbarra em problemas de codificação de respostas abertas, o *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)*, por exemplo, usa itens sobre as condições de moradia quanto ao conforto e o acesso a recursos de urbanização. Nesta pesquisa, consideramos a classificação econômica obtida pela posse de itens de conforto da residência dos alunos (Critério Brasil da ABA/ANEP)³ e disponibilidade de empregado doméstico (ABIPEME/Associação Brasileira dos Institutos de Pesquisa de Mercado). O quadro 5, subsequente, apresenta os conceitos e suas especificações relativos ao tema em questão.

³ Associação Brasileira de Anunciantes e Associação Nacional de Empresas de Pesquisa de Mercado. A ABIPEME (Associação Brasileira dos Institutos de Pesquisa de Mercado) concorda com o Critério Brasil, mas mantém a sua própria classificação, que, em linhas gerais, é bastante parecida com esta. Fonte: Revista Brasileira de Pesquisa de Mercado. Ano 1, n.º 2, Agosto/1997, p. 26-32.

Quadro 5: Quadro-resumo dos conceitos e suas especificações, em relação ao tema capital econômico

Conceito	Especificação	Item
Posse de bens familiar	▪ Existência e/ou disponibilidade, na residência, dos seguintes itens: banheiro, rádio, televisão, videocassete ou DVD, computador, telefone fixo (linha telefônica), celular, máquina de lavar roupa, máquina de lavar louça e automóvel.	A.83
		A.92
NSE ABIPEME	▪ Disponibilidade de empregado doméstico.	A.93

▪ *Tema 5: Caracterização sociodemográfica*

As características dos alunos são os discriminantes individuais que permitem a sua divisão em subgrupos com importância teórica e descritiva. Os principais, considerados nesta pesquisa, são sexo, idade e composição familiar (com quem mora). Como não é nosso propósito entrar no âmbito das discussões sobre os aspectos conceituais associados à definição do termo família, a noção de “*arranjo domiciliar*” utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em suas pesquisas, em particular na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), é mais adequada. Um arranjo domiciliar pode ser formado por uma pessoa que vive só ou por um grupo de pessoas que residem em um domicílio particular. Geralmente esse grupo é constituído por familiares (arranjo familiar). O quadro 6, abaixo, apresenta os conceitos e suas especificações relativos ao tema em questão.

Quadro 6: Quadro-resumo dos conceitos e suas especificações, em relação ao tema caracterização sociodemográfica

Conceito	Especificação	Item
Composição familiar	▪ Quais são as pessoas que residem com o aluno: avô(s) e/ou avô(s), mãe ou outra mulher responsável, pai ou outro homem responsável, irmão(s) ou irmã(s), incluindo meio-irmão(s)/meio-irmã(s) ou irmão(s)/irmã(s) de criação.	A.58
		A.62
Gênero	▪ Gênero.	A.96

Na seqüência, apresentamos nossas escolhas e decisões em relação aos conceitos priorizados para o questionário do profissional da escola (professores e/ou coordenadores pedagógicos) envolvido com a organização de visita a museus ou instituições culturais afins. O quadro 7, subsequente, sintetiza os conceitos e apresenta sua classificação.

Quadro 7: Quadro-resumo dos conceitos e sua classificação, por tema (questionário do profissional da escola)

Tema	Conceito	Classificação
Caracterização sociodemográfica	Gênero	Observável
	Idade	Observável
Formação profissional	Caracterização da instituição formadora	Observável
	Interesse em assuntos sociocientíficos	Observável
Experiência profissional	Pós-graduação	Observável
	Anos na escola	Observável
Capital cultural	Práticas culturais	Observável
	Disponibilidade de recursos educacionais/culturais escolar	Latente
Padrão de acesso	Frequência de visitas	Observável
	Visita a museus	Observável
	Organização da visita	Observável
Capital social	Agentes de mobilização da visita	Observável
	Mobilização para a prática de visita	Observável

■ *Temas 1, 2 e 3: Caracterização sociodemográfica, formação e experiência profissionais*

Para a definição dos conceitos associados à caracterização do profissional da escola envolvido com a organização de visita, consideramos principalmente os questionários utilizados em levantamentos educacionais. O quadro 8, abaixo, apresenta os conceitos e suas especificações relativos aos três temas em questão.

Quadro 8: Quadro-resumo dos conceitos e suas especificações, em relação aos temas caracterização sociodemográfica, formação e experiência profissionais

Conceito	Especificação	Item
Gênero	▪ Gênero.	P.1
Idade	▪ Faixa etária.	P.2
Caracterização da instituição formadora	▪ Tipo de instituição do curso superior.	P.3
Pós-graduação	▪ Curso de mais alta titulação.	P.4
Anos na escola	▪ Anos na escola.	P.5

■ *Tema 4: Capital cultural*

As informações que tangenciam a composição da medida de capital cultural do questionário do profissional envolvido com a organização de visita já foram mencionadas no item “tema 2” (capital cultural) do questionário do aluno. O quadro 9 a seguir apresenta os conceitos e suas especificações relativos ao tema em questão.

Quadro 9: Quadro-resumo dos conceitos e suas especificações, em relação ao tema capital cultural

Conceito	Especificação	Item
Práticas culturais	▪ Frequência com que, nos últimos 12 meses/2003, foram a cinema, teatro, ópera ou concerto de música clássica, balé ou espetáculo de dança, show de música e livraria.	P.6
		↓
		P.9
		P.15 P.16
Disponibilidade de recursos educacionais/culturais	▪ Disponibilidade na escola de: jornais, revistas de informação geral, revistas de divulgação científica, televisão, videocassete ou DVD, vídeos educativos, aparelho de som, retroprojektor, projetor multimídia, computador, programas educativos de computador e acesso à Internet.	P.18 ↓ P.29

■ *Tema 5: Padrão de acesso*

Algumas informações que nortearam a composição da medida de padrão de acesso do questionário do profissional já foram mencionadas no item “tema 1” (padrão de acesso) do questionário do aluno. Examinamos investigações de enfoque qualitativo, inseridas no grupo *pesquisas sobre os modos de interação de visitantes e de grupos de visitantes com museus*, notadamente as que enfocam a relação museu-escola. O quadro 10, abaixo, apresenta os conceitos e suas especificações relativos ao tema em questão.

Quadro 10: Quadro-resumo dos conceitos e suas especificações, em relação ao tema padrão de acesso

Conceito	Especificação	Item
Frequência de visita	▪ Frequência de visita das turmas de 5ª a 8ª série.	P.31
Visita a museus	▪ Museus visitados pela escola nos últimos 12 meses (2003), considerando todas as turmas que visitaram. ▪ Outros museus visitados além dos mencionados.	P.32 ↓ P.49
		P.50
Organização da visita	▪ Contato com o museu a ser visitado. ▪ Meio de transporte utilizado. ▪ Atendimento às solicitações do museu a ser visitado. ▪ Dificuldades encontradas para a realização da visita. ▪ Seleção da agência (escolas que utilizam este recurso para organizar algumas visitas). ▪ Contato com a agência (idem).	P.51
		P.52
		P.53
		P.55 ↓ P.63
		P.76
		P.77

Continua na próxima página

Continuação do Quadro 10

Conceito	Especificação	Item
Organização da visita	▪ Preferência por agência (escolas que utilizam este recurso para organizar algumas visitas).	P.81 ↓
		P.86
	▪ Elaboração do projeto para visitar museus (idem).	P.78 ↓
		P.80

▪ *Tema 6: Capital social*

Para compor a medida de capital social, aspectos que pudessem dar conta, principalmente das ações, da mobilização, dos investimentos e das trocas que ocorrem no contexto escolar para a promoção do acesso a museus ou instituições culturais afins foram considerados. O quadro 11, abaixo, apresenta os conceitos e suas especificações relativos ao tema em questão.

Quadro 11: Quadro-resumo dos conceitos e suas especificações, em relação ao tema capital social

Conceito	Especificação	Item
Agentes de mobilização da visita	▪ Agentes que mais mobilizam a escola.	P.54
Mobilização para a prática de visita	▪ Mobilização para a prática de visita.	P.64 ↓ P.67

Para o diretor ou representante da escola, elaboramos um pequeno questionário que investiga os mesmos conceitos privilegiados para o instrumento do profissional envolvido com a organização de visita a museus ou instituições culturais afins. Reduzimos o número e modificamos a forma das questões associadas aos temas *padrão de acesso* e *capital social*. Utilizamos perguntas abertas para saber sobre visitas a museus nos últimos 12 meses (2003), motivação, dificuldades encontradas (padrão de acesso) e os incentivadores desta prática (capital social). Em relação ao tema *capital cultural*, especificamos os seguintes conceitos: prática cultural e disponibilidade de recursos educacionais/culturais escolar. O quadro-resumo dos conceitos do instrumento do diretor ou representante, considerando a especificação e operacionalização como item do questionário, está no Anexo I (Quadro A1).

3.2 A construção do questionário

Além do estabelecimento do quadro de referência conceitual, alguns cuidados (critérios) em relação à formulação dos itens precisam ser levados em conta na construção de um questionário, tais como: facilitar a entrada dos dados, clareza da linguagem, ordenamento das questões e a formatação do instrumento. Na sequência, apresentamos cada um destes critérios.

3.2.1 Facilitar a entrada dos dados

Antes de iniciar a elaboração de um questionário, o pesquisador precisa saber de antemão que, em geral, não existe uma relação biunívoca entre pergunta do questionário e variável na base de dados. Portanto, cuidados redobrados são necessários quando optamos pela inclusão de questões abertas.

No questionário do aluno, por exemplo, incluímos questões de resposta fechada (prática cultural, participação em cursos extracurriculares, composição familiar, etc.) e de resposta aberta (nome dos museus visitados). No caso de questões abertas, necessitamos de um livro de códigos para que as respostas fossem transformadas em variáveis na base de dados. Segundo Babbie (op. cit.), um livro de códigos é um documento que descreve as localizações das variáveis e lista os vínculos entre os códigos e os atributos que compõem as variáveis. Nas questões fechadas, cuidamos para que as categorias de respostas fossem mutuamente excludentes, diminuindo, assim, a chance de o respondente deixar em branco a pergunta por não se encaixar em nenhuma das alternativas apresentadas. Em alguns casos, entretanto, mais de uma resposta se aplica a alguns respondentes. Neste caso, usamos o artifício de colocar instruções específicas, entre parênteses, logo após o enunciado. Cuidados desta natureza reduzem a ocorrência de dados faltantes, uma vez que se o respondente assinalar duas opções sua resposta é descartada.

3.2.2 Tornar os itens claros

Uma característica importante em itens de questionário refere-se à precisão: o respondente precisa saber exatamente qual pergunta responder. Para isto, é necessário que o item seja formulado de forma clara, objetiva e concisa. Como consequência, leitura e respostas serão rápidas. Portanto, fornecer itens claros e curtos diminui as chances de serem mal interpretados.

Outra característica relacionada a esse critério refere-se às questões contingentes, ou seja, aquelas endereçadas a um subconjunto da população de interesse. O uso apropriado desse tipo de pergunta facilita a tarefa de responder um questionário, evitando que todos os respondentes leiam as perguntas que não sejam relevantes para eles. A colocação de uma instrução clara que os direcionem no questionário é uma forma de solucionar casos como este. Um exemplo deste tipo de questão foi utilizado quando perguntamos ao aluno se ele visitou museu em algum momento de sua vida. Caso ele respondesse de forma afirmativa, havia uma sequência de questões relacionadas ao museu visitado; caso a resposta fosse negativa, não fazia sentido o aluno responder tal sequência. Neste caso, sugerimos que ele pulasse para uma dada questão na página seguinte. Estas informações precisam estar redigidas de forma clara e concisa para que o respondente não tenha dúvidas sobre como deve proceder.

3.2.3 Ordenamento dos itens no questionário

A ordem na qual são feitas as perguntas pode afetar a resposta, bem como toda a coleta de dados. Uma organização aleatória dos itens pode causar ao respondente a sensação de um questionário caótico, dificultando as respostas, uma vez que deverão mudar continuamente o foco de atenção de um tema para outro.

Em um questionário auto-administrado é recomendável começar com perguntas interessantes, que motivem o sujeito a querer respondê-las. Além disso, perguntas que exigem maior grau de dificuldade de resposta ou maior esforço do respondente, também devem ficar no início do instrumento. Portanto,

deve-se pedir dados demográficos mais insípidos apenas no final dos questionários. (...) Pedi-los no começo como muitos pesquisadores inexperientes são tentados a fazer, dá ao questionário aparência inicial de um formulário rotineiro, e quem o recebe pode não encontrar motivação suficiente para terminá-lo (Babbie, op. cit., p.206).

No instrumento do aluno, seguindo as recomendações desse autor, os itens supostamente mais difíceis de serem respondidos foram arrumados no início do questionário. Os demais foram aleatoriamente ordenados, respeitando-se as questões matriciais. Os itens que buscaram conhecer o perfil sociodemográfico dos alunos ocuparam a última página. Nos três instrumentos desta pesquisa, uma folha de rosto, convidando o respondente a participar, foi incluída. O texto apresenta os propósitos da investigação e, ao final, agradece pela participação.

3.2.4 Formato geral dos questionários

A formatação de um questionário é tão importante quanto a natureza e a redação das perguntas. Cuidados tanto em relação à distribuição equilibrada das questões, como à densidade das páginas precisam ser observadas. Além disso, o pesquisador deve maximizar o “*espaço em branco*”. Pesquisadores inexperientes tendem a temer que seus questionários possam parecer muito longos e, por isto, apertam várias perguntas na mesma linha, abreviam perguntas, tentam usar o menor número de páginas possível. Tudo isto é desaconselhável e mesmo perigoso (Babbie, op. cit. p.199).

3.3 Procedimentos iniciais de validação

Cuidados criteriosos com a construção do instrumento de pesquisa estão relacionados com a natureza da investigação. Levantamentos educacionais costumam ser muito demandante em termos de tempo e custos. Neste sentido, uma vez iniciado o trabalho de campo, é recomendável que o instrumento esteja adequado aos propósitos da pesquisa e que os dados sejam coletados a contento do pesquisador. Assim, no sentido de garantir tanto a eficácia quanto a eficiência do instrumento,

seguimos as recomendações de Babbie (op. cit.) e estabelecemos os procedimentos iniciais de validação: pré-testagem e validação de face, como indicados na figura 3.

A pré-testagem corresponde à aplicação do questionário a um grupo de indivíduos que possuem características semelhantes ao grupo almejado pela pesquisa. No caso de esta investigação: alunos, profissionais envolvidos com a organização de visita e diretores.

Aplicamos uma versão preliminar do questionário a 20 alunos de 8ª série do ensino fundamental de uma escola municipal e a 82 alunos de 1ª série do ensino médio de uma escola estadual, perfazendo um total de 102 estudantes. A seleção destas duas unidades escolares para a realização do pré-teste foi em função de dois critérios: conhecíamos o professor de ciências da escola municipal e o de física da escola estadual, e tínhamos conhecimento da vasta experiência de ambos na organização de visita a museus ou instituições culturais afins. Esta etapa foi realizada em setembro de 2003. Cabe mencionar que o questionário do profissional envolvido com a organização de visita foi pré-testado com os professores destas escolas. Solicitamos que além de responderem o instrumento, avaliassem a clareza das questões propostas e da linguagem utilizada. Uma sugestão dada e acatada diz respeito à instrução que pedia aos respondentes que continuassem, ou não, a responder o questionário, no caso de a escola utilizar agência para organizar visitas a museus.

Cabe mencionar que como o instrumento do diretor contém poucos itens e investiga os mesmos conceitos privilegiados para o questionário do profissional envolvido com questões associadas à visita, optamos por não pretestá-lo.

Além da avaliação qualitativa dos dois instrumentos que foram pré-testados, as respostas dos alunos foram analisadas estatisticamente, verificando-se a relação entre itens e variáveis, a existência de dados faltantes, a associação entre algumas variáveis e o pressuposto da existência de escalas. Algumas questões foram retiradas do questionário e outras reformuladas.

Após ajustes nos itens, incorporando tanto as sugestões dos sujeitos que participaram da pré-testagem como as decorrentes das análises estatísticas preliminares, partimos para o segundo procedimento inicial de validação: a validação de face. É feita por especialistas que avaliam se os itens que compõem o instrumento operacionalizam de forma adequada os conceitos privilegiados pela pesquisa, ou seja, até que ponto o questionário explicita apropriadamente o que foi particulari-

zado no quadro de referência conceitual. Vale ressaltar que não cabe aos profissionais que fazem esta validação questionar o referencial teórico: o foco é a sintonia do questionário com o quadro de referência conceitual.

Os três instrumentos elaborados para esta pesquisa foram validados por dois especialistas. Cabe sublinhar que um dos avaliadores propôs que na medida de capital cultural fossem incluídos itens que pudessem captar a diversidade de leitura dos pais ou responsáveis, indagando a frequência com que os alunos vêm seus pais lendo. A leitura dos pais pode ser uma maneira efetiva de influenciar os filhos. Os três questionários, em sua versão final, estão no Anexo II (aluno, profissional envolvido com a organização de visita e diretor ou representante, respectivamente)

3.4

A coleta de dados

Como mencionamos no início deste capítulo, paralelamente ao processo de construção e validação dos questionários, alguns procedimentos preliminares à entrada no campo foram imprescindíveis para o desenvolvimento da pesquisa. Dentre eles, a seleção de uma amostra de escolas e alunos e os contatos necessários com a Secretaria Municipal de Educação (SME), Coordenaria Regional de Educação (CRE) e com as escolas. Nesta seção descrevemos cada um destes procedimentos.

3.4.1

A seleção da amostra

O plano amostral foi baseado em amostragem probabilística complexa, envolvendo estratos, conglomerados e pesos amostrais. O Sistema de Referência adotado para o planejamento da amostra foi o Censo Escolar de 2003, realizado pelo MEC/INEP. Todos os dados para a extração da amostra de alunos foram fornecidos pelo INEP⁴. Operacionalmente, a definição da população ou universo de referência a ser investigado é formada por todos os alunos matriculados em 2003

⁴ Cadastro das escolas do município do Rio de Janeiro que atendem ao segundo segmento do ensino fundamental regular. Foram utilizadas, principalmente, as informações das escolas e turmas que possuíam, em 2003, alunos de 5ª a 8ª séries.

nas escolas urbanas, municipais e particulares, situadas no município do Rio de Janeiro, constantes do Censo Escolar de 2003, na série de interesse, ou seja, 8ª série do ensino fundamental. Portanto, foram excluídas deste universo as escolas federais, por serem em número muito reduzido, as estaduais, devido aos efeitos da municipalização do ensino fundamental no Rio de Janeiro e as rurais pela dificuldade de acesso (três unidades foram excluídas).

Tabela 2: Número de alunos, turmas e escolas da população de referência, em 2003

Série	Alunos	Turmas	Escolas
8ª série EF	70.752	2076	944

Fonte: Censo Escolar 2003

O dimensionamento da amostra foi efetuado considerando a idéia básica de oferecer precisão para a análise. O critério de estratificação foi a dependência administrativa, o que originou uma relação de escolas da rede municipal (374 escolas) e outra da rede privada (661 escolas). Como a seleção de escolas em cada um dos estratos (estrato de escolas municipais e estrato de escolas particulares) tem probabilidade proporcional ao seu tamanho, isto levaria a amostra, com número de escolas municipais significativamente menor que o número de unidades particulares, a um desequilíbrio. Pretendíamos ter estimativas de boa precisão em ambos os estratos. Decidimos, então, selecionar o mesmo número de escolas em cada estrato (25 escolas). Conseqüentemente, a probabilidade de seleção de unidades municipais (25/374) foi maior do que de escolas particulares (25/661). O papel dos pesos é compensar as diferenças nas probabilidades de seleção. Ainda com o intuito de obter maior variabilidade das escolas selecionadas para a amostra, e com isto melhorar a precisão das estimativas, construímos uma medida de grau de equipamentos em informática⁵. Dentro de cada estrato ordenamos as escolas por esta medida e usamos o processo de seleção sistemática. Este processo consiste em sortear a primeira escola e selecionar as restantes, ao longo das listas ordenadas, a partir do critério de manutenção de maior distância entre as unidades selecionadas.

⁵ Esta medida baseou-se em informações contidas no Censo Escolar 2003 (MEC/INEP) sobre a existência de equipamentos de informática na escola, tais como: número de computadores disponíveis, existência de laboratório de informática e acesso à Internet.

Dessa forma, foi obtida uma listagem principal das escolas municipais e outra das particulares. Como existe a possibilidade de escolas se recusarem a participar da pesquisa, é necessária a extração de uma segunda relação das unidades escolares – listagem secundária – da qual se retira o nome das escolas substitutas. Estas têm características semelhantes àquelas que compõem a lista principal.

O plano amostral envolveu duas etapas de seleção. Na primeira foram selecionadas as escolas e a segunda diz respeito à seleção das turmas. Aplicamos o questionário, no máximo, em duas turmas de 8ª série. No caso de escolas com apenas uma ou duas turmas, estas foram observadas. Já no caso de escolas com mais de duas turmas, adotamos o seguinte critério para a seleção: sorteamos as duas turmas, levando em consideração a variável turno. Nas 48 escolas amostradas (130 turmas de 8ª série), observamos, nas unidades municipais, 47 turmas do total de 90 e nas unidades particulares, 33 turmas do total de 40. A tabela A1 e a tabela A2 (Anexo III) mostram a relação numérica das escolas municipais e particulares amostradas, considerando a distribuição das turmas de 8ª série nos turnos e as turmas sorteadas para a aplicação do questionário, respectivamente.

Uma vez selecionadas as turmas, todos os alunos da turma responderam o questionário (os presentes no dia da aplicação do instrumento). Cabe observar que as unidades primárias de análise (UPA) são as escolas, as secundárias (USA) são as turmas (8ª série) e as terciárias (UTA) são os alunos.

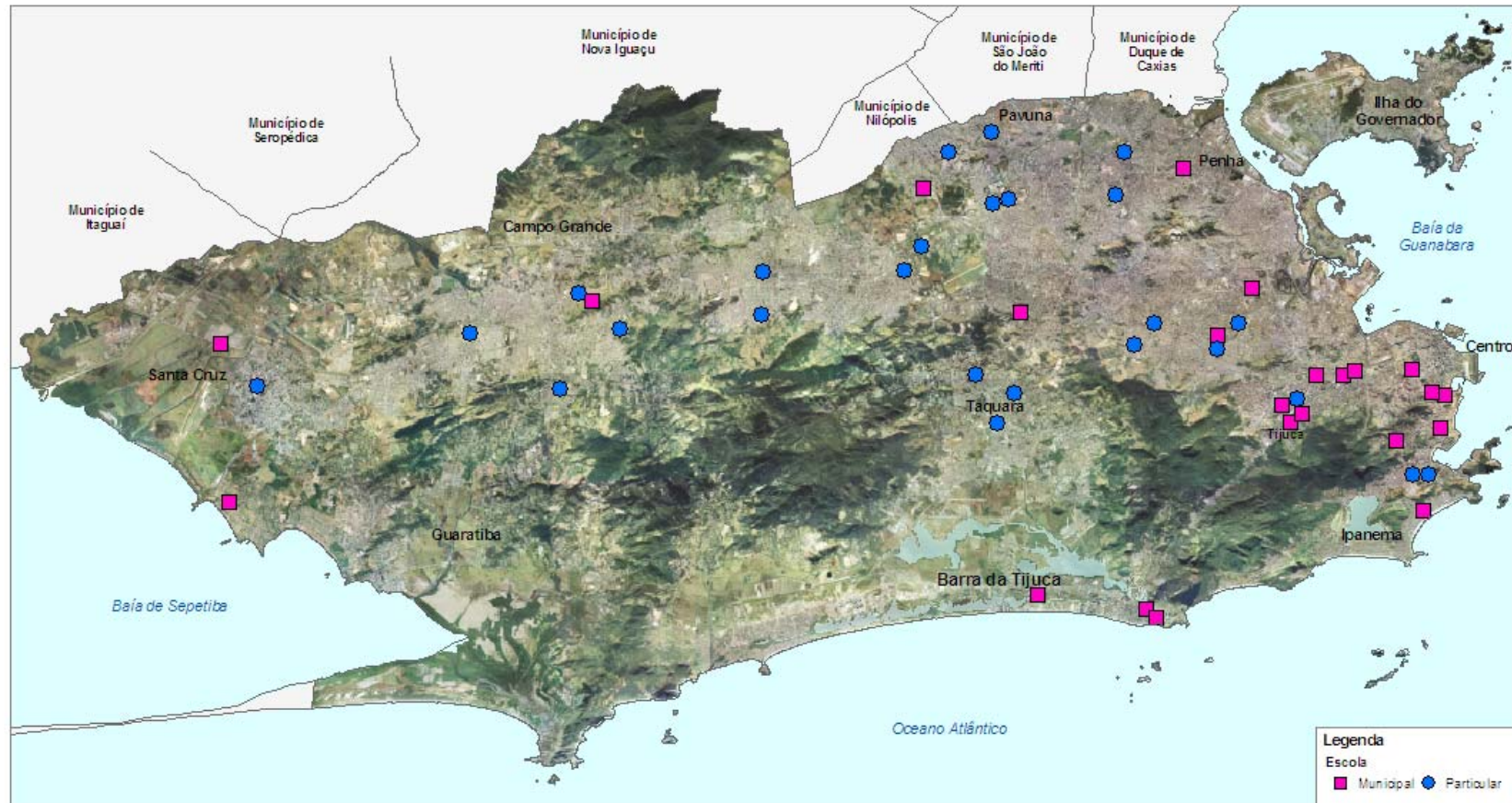
É importante dizer que no transcorrer do processo de operacionalização da coleta de dados, das 25 escolas particulares amostradas, em apenas 23 foi autorizada a aplicação do questionário aos alunos. Devido ao adiantamento do tempo (primeira quinzena de julho de 2004), decidimos por manter a amostra das escolas particulares com 23 unidades. A tabela 3, abaixo, apresenta a composição final da amostra e a figura 4, subsequente, a distribuição geográfica das 48 escolas amostradas no município do Rio de Janeiro.

Tabela 3: Composição da amostra

Unidade primária de análise	Unidade secundária de análise	Unidade terciária de análise
48 escolas	80 turmas de 8ª série	2.298 alunos

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Figura 4: Mapa da distribuição geográfica das escolas amostradas no município do Rio de Janeiro



Como vimos anteriormente, foi elaborado um questionário para o profissional da escola (professores e/ou coordenadores pedagógicos) envolvido com a organização de visita a museus ou instituições culturais e um outro para o diretor ou representante. No primeiro contato com a direção e/ou coordenação pedagógica das unidades escolares amostradas, isto é, na reunião de apresentação desta pesquisa, foram identificados os profissionais diretamente envolvidos com a organização de visita. No transcorrer destas reuniões foi recorrente a colocação de que as questões relacionadas às ações necessárias para implementar a ida dos alunos às instituições culturais eram discutidas em conjunto: corpo docente e coordenação pedagógica e, em algumas situações a direção participava.

Como os coordenadores têm maior flexibilidade de tempo, providências necessárias para a conclusão do processo são realizadas por estes profissionais. Nas escolas municipais e particulares de grande e médio porte, coordenador e professores responderam o questionário e nas escolas de pequeno porte, o coordenador respondeu, perfazendo um total de 81 profissionais. Em relação aos diretores ou representantes das escolas amostradas (48), três não responderam o questionário.

3.5 O trabalho de campo

O processo de contato e entrada nas escolas foi iniciado em novembro de 2003 e finalizado em julho de 2004. Neste processo, longo e exaustivo, todas as exigências naturais para a solicitação de acesso aos professores e alunos foram respeitadas, dependendo de sua vinculação a cada uma das dependências administrativas.

Em relação às escolas municipais, solicitamos previamente autorização à Secretaria Municipal de Educação (SME), atendendo a todas as exigências que nos foram solicitadas, tais como: o projeto de pesquisa, devidamente aprovado pela instituição de origem; carta do orientador; área de abrangência da pesquisa (relação das escolas de interesse da pesquisa); declaração de garantia em relação ao sigilo dos respondentes e de suas escolas; declaração de compromisso em relação à divulga-

ção dos resultados da pesquisa; e por fim disponibilizar uma cópia da tese para a Divisão Geral de Educação da SME. Com a autorização em mãos, nos dirigimos às Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) para apresentar a pesquisa e solicitar permissão para entrada nas escolas. Esta nos encaminhou à direção/coordenação de cada uma das 25 escolas da amostra. Finalmente, apresentamos a pesquisa e agendamos data e horário para aplicação dos questionários. Somam-se aí 60 visitas somente às instituições públicas: duas à SME, oito às CREs e 50 às escolas (uma para apresentar a pesquisa e a outra para aplicar o questionário).

Em relação às escolas particulares, um contato inicial foi feito por telefone, com intuito de agendar uma data, com a direção e/ou coordenação pedagógica para a apresentação da pesquisa. Em alguns casos, fez-se necessário uma nova ligação para termos sucesso neste agendamento. Algumas recusas ocorreram neste contato inicial, outras somente a partir da conversa com a direção. Foram diversos os motivos alegados pela direção das escolas para não participar da pesquisa. Dentre os quais destacamos:

- um número reduzido de escolas não demonstrou predisposição em participar de pesquisas oriundas de universidades, impondo uma barreira intransponível;
- algumas escolas não autorizaram a aplicação do questionário aos alunos, alegando que o conteúdo programático exige de professores e alunos tempo e dedicação, além de o fato de provocar uma quebra no ritmo escolar.

Cabe observar que desde o início, tínhamos como pressuposto a idéia de usufruir medidas coletadas por meio do questionário dos alunos, como por exemplo, os itens relacionados à obtenção do nível socioeconômico. Diante deste fato, era fundamental que a concordância, por parte das escolas, fosse para ambas as pesquisas.

De qualquer modo, as recusas nos levaram a realizar substituições⁶. Como conseqüência, novos telefonemas e novas visitas. Ao final deste processo, das 25 escolas selecionadas, apenas 23 nos autorizaram a aplicar o questionário aos professores e aos alunos de 8^a série. Devido ao adiantamento do tempo (primeira

⁶ Da amostra principal de 25 escolas particulares, em 10 o processo de operacionalização de coleta de dados foi completo; em 15 houve necessidade de substituição, fazendo-se uso da listagem secundária.

quinzena de julho), decidimos por manter a amostra das escolas particulares com 23 unidades⁷. Portanto, para a apresentação da pesquisa e aplicação de questionários foram necessárias 46 visitas, que somadas às 60 realizadas nas instituições públicas, perfazem o total de 106 idas às unidades de pesquisa. Isto sem contar que, em algumas escolas, tivemos que retornar para recolher os questionários de professores e diretores que por inúmeras razões não puderam responder no dia e horário agendados.

3.5.1 Apresentação das pesquisas para as escolas

De maneira geral, a cada visita de explicação das pesquisas – seja nas escolas municipais, seja nas privadas –, como suporte e embasamento do contato com a direção e/ou coordenação pedagógica, apresentamos um conjunto de documentos, tais como: carta de apresentação do orientador, resumo de cada uma das pesquisas e o quadro-resumo dos conceitos que seriam operacionalizados nos questionários. Além disso, em todos os encontros, enfatizamos a garantia do sigilo e do anonimato dos respondentes.

Em muitas escolas, considerando ambas as redes de ensino, tivemos uma boa receptividade por parte dos profissionais que nos atendiam. Em 42%, o tempo de duração da primeira visita ficou em torno de uma hora e a conversa se restringiu a aspectos técnicos da pesquisa e da organização logística da aplicação dos questionários. Em 58%, este contato durou de duas a três horas. A diretora e/ou coordenadora nos apresentava toda a escola, mostrando as salas de aula, espaços de recreação, sala de informática, de leitura ou audiovisual e demais dependências, enfatizando a limpeza e os trabalhos pedagógicos ali realizados.

Nessas últimas unidades escolares, já no primeiro contato, chamou a atenção o fato de que o tempo de exercício da direção reflete na organização e clima escolares. Embora fossem apenas impressões oriundas da troca de informações entre representantes da escola e da universidade, as leituras que vínhamos fazendo so-

⁷ Cabe lembrar que 48 escolas compõem a amostra de ambas as pesquisas de doutorado: 25 municipais e 23 particulares.

bre o tema das avaliações educacionais embasavam estas impressões. Estudos realizados no Laboratório de Avaliação da Educação (LAED/Puc-Rio), usando os dados disponibilizados pelo SAEB 2001, têm afirmado que o estado de conservação das instalações, frequência de alunos e professores às atividades escolares, recursos financeiros e pedagógicos da escola, grau de colaboração entre membros do corpo docente, clima disciplinar e comprometimento da equipe com o ensino fazem diferença no aprendizado dos alunos (Franco, Ortigão e Albernaz, 2004).

3.5.2 Aplicação dos questionários

Com o intuito de minimizar os possíveis transtornos de nossa presença na escola, o agendamento para a aplicação dos instrumentos levou em consideração o calendário escolar e os dias nos quais havia uma maior concentração de professores de matemática. No que diz respeito ao processo de aplicação é interessante destacar que:

- a coleta de dados dos alunos foi realizada, respeitando o melhor momento de entrada na turma: horário e disciplina. Em algumas escolas, por sugestão das pesquisadoras, esta coleta aconteceu no tempo de matemática de modo a otimizar a aplicação do questionário do professor de matemática. Assim, enquanto os alunos respondiam o questionário sobre suas práticas culturais, principalmente as visitas a museus, o professor respondia o questionário sobre suas práticas pedagógicas na escola;
- a coleta de dados dos professores de matemática e dos professores e/ou coordenadores envolvidos com a organização de visita a museus ou instituições culturais afins ocorreu de acordo com a disponibilidade de tempo e horário destes profissionais. Em muitas escolas, o questionário foi deixado e posteriormente recolhido pelas pesquisadoras, implicando mais uma ida à escola;
- a coleta de dados dos diretores ou representantes ocorreu de forma semelhante a dos professores e demais profissionais, ou seja, caso houvesse impedimento de resposta imediata, o questionário foi deixado para posterior recolhimento.

A presença das pesquisadoras foi fundamental em todo o processo de operacionalização da coleta de dados. Segundo Babbie (op. cit.), o pesquisador presente reduz a quantidade de dados faltantes, além de evitar confusões ou mal entendidos em relação aos itens do questionário, minimizando eventuais perdas dos dados. Outro aspecto diz respeito à sensibilização, muitas vezes necessário, para que o respondente se sinta motivado e seguro no preenchimento do questionário. Nossa presença na escola, conversando com os seus profissionais na sala dos professores, foi fundamental para personalizar as pesquisas. Isto proporcionou uma forte empatia entre as equipes pedagógicas e as pesquisadoras. Afinal, mais do que entrar nas instituições era crucial ganhar a confiança de seus profissionais.

Finalmente, como forma de agradecimento pela participação em ambas as pesquisas e em respeito ao tempo despendido com os questionários, foi oferecido aos professores de matemática um livro de educação matemática e para as escolas um conjunto diversificado de materiais de divulgação das exposições/atividades do Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST) e um livro que trata da relação entre educação e museu⁸.

3.6 Procedimentos adicionais de validação empírica

A validação por construção refere-se à etapa na qual as variáveis relativas aos conceitos latentes passam por um tratamento analítico que envolve um estudo de dimensionalidade para avaliar se os itens, tidos *a priori* como os que gerariam as escalas, são confirmados na construção das mesmas.

De modo geral, escalas são dispositivos de redução de dados, uma vez que as várias respostas de um respondente podem ser reduzidas em um único valor, que expressa a medida do conceito latente pretendido. As escalas são construídas de maneira a ordenar os respondentes em termos de conceitos latentes como, por exemplo, nível socioeconômico, sofisticação intelectual, concepções, preconceito, etc. Um aspecto relevante na construção de escalas é a necessidade da unidimen-

⁸ Uma das pesquisadoras trabalha na coordenação de educação do Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST), localizado na cidade do Rio de Janeiro.

sionalidade, isto é, uma medida deve ser composta a partir de itens que representam, grosso modo, apenas uma dimensão.

Na elaboração de questionários contextuais o uso de escalas tem sido bastante recomendado uma vez que este dispositivo oferece inúmeras vantagens para a análise de dados: a impossibilidade, na maioria das vezes, de um único item representar bem um conceito complexo é superada pela presença de vários itens.

Conceitos latentes não podem ser observados diretamente. Nesses casos, usa-se um conjunto de itens que possibilitam uma aproximação com o conceito a ser medido (ver figura 3). Medidas compostas permitem maior amplitude de variação da variável. Enquanto um único item dicotômico fornece apenas dois níveis de intensidade (alto e baixo), a combinação de cinco itens, com quatro categorias de resposta, resulta na criação de uma escala que varia de zero a vinte, aumentando consideravelmente a amplitude.

É importante ter alguns cuidados quando se pretende utilizar escalas na análise de dados. O mais relevante é verificar, a partir de ferramentas estatísticas adequadas, se a combinação de vários itens do questionário vai resultar ou não em uma escala. Quase sempre isto depende da amostra específica de respondentes. Certos itens podem formar uma escala entre os respondentes de uma amostra, mas não formar em uma outra.

Saber se um conjunto de itens é unidimensional nem sempre é tarefa fácil, por isso existem ferramentas estatísticas específicas que analisam esta questão. Uma abordagem comumente usada é a denominada *Análise de Fatores*. Esta abordagem pressupõe que as variáveis observáveis sejam medidas continuamente e tenham uma distribuição normal. Nossas variáveis são ordinais e não atendem ao pressuposto da normalidade, portanto, esta abordagem não é adequada. Optamos, então, por utilizar um modelo de análise, desenvolvido por Mokken, baseado na *Teoria de Resposta ao Item (TRI) Não Paramétrica* para itens dicotômicos. A generalização da teoria de Mokken para o caso de itens politômicos foi efetuada por Molenaar (1997), a partir da noção de “*etapas do item*”. Um item com n opções de resposta possui $n-1$ etapas, cada uma consistindo da passagem de uma opção de resposta para a seguinte. No essencial, a generalização consiste em considerar cada etapa como sendo equivalente a um item dicotômico.

Para o estudo da dimensionalidade, usamos o *software* *Mokken Scale Analysis for Polytomous Items – MSP, version 5.0 for Windows*. A estratégia de formação de escalas da TRI Não Paramétrica parte de uma matriz de coeficientes – coeficiente de Loevinger (H) – na qual são analisadas as correlações entre todos os pares de itens. Itens que têm o H inferior ao valor de referência especificado pelo pesquisador (normalmente 0.3) são automaticamente rejeitados na constituição da escala. Cabe observar que uma boa escala deve ser formada por itens com diversos graus de correlação. E mais, quando a correlação entre itens é baixa, eles não contribuem para a escala.

Em relação à fidedignidade da escala, o programa MSP fornece uma medida denominada *Rho de Mokken*. Escalas que apresentam valores abaixo de 0.6 são consideradas de baixa fidedignidade; se o valor situa-se entre 0.6 e 0.7, média fidedignidade; e valores acima de 0.7, alta fidedignidade.

A literatura específica tem informado sobre a fidedignidade de escalas por meio de uma medida denominada *Alpha de Cronbach* que fornece a consistência interna baseada na média de correlação dos itens. Em todas as nossas análises as duas medidas – *Rho de Mokken* e *Alpha de Cronbach* – foram determinadas. Observamos que ambas apresentam valores bastante próximos.

Com os dados coletados nesta pesquisa e utilizando os procedimentos descritos acima, obtivemos seis escalas decorrentes das respostas dos alunos e duas decorrentes das respostas dos profissionais (professores e/ou coordenadores pedagógicos) envolvidos com a organização de visita. Além destas, obtivemos o indicador *nível socioeconômico do aluno*, construído com base em metodologia utilizada no *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA* (OECD, 2001a).

Os quadros a seguir apresentam um resumo de cada uma das escalas construídas e, na seqüência, mostramos o processo de construção.

■ *Posse de bens familiar*

**Quadro 12: Resumo da construção da escala “posse de bens familiar”
(indicador de capital econômico)**

Escala	Fidedignidade		Questionário do Aluno
	<i>Rho</i>	<i>Alpha</i>	Especificação
<i>Capital econômico</i>			
Posse de bens familiar	0.87	0.85	<i>Posse de bens familiar</i> : obtida por TRI Não Paramétrica a partir de itens ordinais do questionário. Questões sobre a existência e/ou disponibilidade de determinados bens materiais na residência do aluno (aQ83 a aQ92). Possibilidade de resposta: 0 (não dispõe), dispõe de 1, 2 e 3 ou mais.

A escala *posse de bens familiar* foi construída com base nos dez itens propostos no quadro de referência conceitual (aQ83 a aQ92). A tabela A3 do Anexo IV reproduz os itens, as opções, bem como o percentual em cada opção de resposta e a tabela 4, subsequente, apresenta a correlação de cada um dos itens com a escala formada pelo conjunto dos itens. Nenhum item foi excluído. Esta tabela informa ainda o coeficiente de Loevinger (H) para cada item e indica as medidas de fidedignidade usuais.

Tabela 4: Média e Coeficiente de Loevinger para os itens relacionados à posse de bens familiar

	Média	Coeficiente de Loevinger
<i>Itens considerados</i>		
Banheiro	1.67	0.51
Rádio	2.04	0.45
Televisão	2.28	0.53
Videocassete ou DVD	1.25	0.53
Computador	0.74	0.56
Telefone fixo	1.41	0.53
Telefone celular	2.09	0.52
Máquina de lavar roupa	0.93	0.37
Máquina de lavar louça	0.17	0.46
Automóvel	0.79	0.50

Fidedignidade: Rho de Mokken = 0.87; Alpha de Cronbach = 0.85. Escala de alta fidedignidade.

■ *Diálogo com os filhos*

**Quadro 13: Resumo da construção da escala “diálogo com os filhos”
(indicador de capital social)**

Escala	Fidedignidade		Questionário do Aluno
	<i>Rho</i>	<i>Alpha</i>	
<i>Capital social</i>			
Diálogo com os filhos	0.76	0.76	<i>Diálogo com os filhos</i> : obtida por TRI Não Paramétrica a partir de itens ordinais do questionário. Questões sobre a frequência com que pais ou responsáveis conversam com o filho sobre determinados assuntos e interagem nos momentos das refeições (almoço ou jantar) e nos momentos de lazer de dentro de casa (ouvir música) (aQ66 a aQ68; aQ70 a aQ74). Possibilidade de resposta: nunca; raramente; quase sempre; sempre.

A escala *diálogo com os filhos* foi construída com base nos oito itens propostos no quadro de referência conceitual (aQ66 a aQ68; aQ70 a aQ74). A tabela A4 do Anexo IV reproduz os itens, as opções, bem como o percentual em cada opção de resposta e a tabela 5, subsequente, apresenta a correlação de cada um dos itens com a escala formada pelo conjunto dos itens. Os itens aQ73 e aQ74 foram excluídos por apresentar baixa correlação ($H=0.23$ e $H=0.27$, respectivamente). Esta tabela informa ainda o coeficiente de Loevinger (H) para cada item e indica as medidas de fidedignidade usuais.

Tabela 5: Média e Coeficiente de Loevinger para os itens relacionados ao diálogo com os filhos

	Média	Coeficiente de Loevinger
<i>Itens considerados</i>		
Conversam sobre livros	2.28	0.39
Conversam sobre filmes	2.89	0.46
Conversam sobre programas de televisão	3.13	0.43
Conversam sobre a futura profissão	3.26	0.37
Conversam sobre outros assuntos	3.37	0.40
Conversam sobre a continuidade dos estudos	3.55	0.41
<i>Itens rejeitados ($H < 0,3$)</i>		
Ouvem música com os filhos	2.52	0.27
Almoçam ou jantam com os filhos	3.40	0.23

Fidedignidade: Rho de Mokken = 0.76; Alpha de Cronbach = 0.76. Escala de alta fidedignidade.

■ *Prática cultura dos alunos*

**Quadro 14: Resumo da construção da escala “prática cultural”
(indicador de capital cultural)**

Escala	Fidedignidade		Questionário do Aluno
	Rho	Alpha	Especificação
<i>Capital cultural</i>			
Prática cultural	0.66	0.63	<i>Prática cultural</i> : obtida por TRI Não Paramétrica a partir de itens ordinais do questionário. Questões sobre a frequência com que, nos últimos 12 meses (2003), os alunos participaram de atividades culturais (aQ13 a aQ16; aQ22 a aQ24). Possibilidade de resposta: não, 1 a 2 vezes, 3 a 4 vezes e mais de 4 vezes.

A escala *prática cultural dos alunos* foi construída com base nos sete itens propostos no quadro de referência conceitual (aQ13 a aQ16; aQ22 a aQ24). A tabela A5 do Anexo IV reproduz os itens, as opções, bem como o percentual em cada opção de resposta e a tabela 6, abaixo, apresenta a correlação de cada um dos itens com a escala formada pelo conjunto dos itens. Os itens aQ16 e aQ24 foram excluídos por apresentar baixa correlação ($H=0.29$ e $H=0.23$, respectivamente). Esta tabela informa ainda o coeficiente de Loevinger (H) para cada item e indica as medidas de fidedignidade usuais.

Tabela 6: Média e Coeficiente de Loevinger para os itens relacionados à prática cultural

	Média	Coeficiente de Loevinger
<i>Itens considerados</i>		
Foi a ópera ou concerto	1.15	0.36
Foi ao teatro	1.51	0.37
Foi a livraria	2.15	0.37
Foi a show de música	2.17	0.32
Foi ao cinema	2.83	0.41
<i>Itens rejeitados ($H < 0,3$)</i>		
Foi a balé ou espetáculo de dança	1.45	0.29
Foi a biblioteca fora da escola	1.66	0.23

Fidedignidade: Rho de Mokken = 0.66; Alpha de Cronbach = 0.63. Escala de média fidedignidade.

■ *Participação em cursos extracurriculares*

Quadro 15: Resumo da construção da escala “participação em cursos extracurriculares” (indicador de capital cultural)

Escala	Fidedignidade		Questionário do Aluno
	Rho	Alpha	Especificação
<i>Capital cultural</i>			
Participação em cursos extracurriculares	0.59	0.55	<i>Participação em cursos extracurriculares</i> : obtida por TRI Não Paramétrica a partir de itens dicotômicos. Questões sobre os tipos de curso extracurricular que os alunos participaram nos últimos 12 meses (2003) (aQ44 a aQ51). Possibilidade de resposta: sim e não.

A escala *participação em cursos extracurriculares* foi construída com base nos oito itens propostos no quadro de referência conceitual (aQ44 a aQ51). A tabela A6 do Anexo IV reproduz os itens, as opções, bem como o percentual em cada opção de resposta e a tabela 7, abaixo, apresenta a correlação de cada um dos itens com a escala formada pelo conjunto dos itens. Os itens aQ44, aQ45 e aQ47 foram excluídos por apresentar baixa correlação ($H=0.27$, $H=0.23$ e $H=0.30$, respectivamente). Esta tabela informa ainda o coeficiente de Loevinger (H) para cada item e indica as medidas de fidedignidade usuais.

Tabela 7: Média e Coeficiente de Loevinger para os itens relacionados à participação em cursos extracurriculares

	Média	Coeficiente de Loevinger
<i>Itens considerados</i>		
Fotografia	0.08	0.50
Teatro	0.14	0.39
Artesanato/Pintura	0.18	0.32
Música	0.23	0.37
Esportes	0.64	0.40
<i>Itens rejeitados ($H < 0,3$)</i>		
Dança	0.29	0.30
Computação/Informática	0.36	0.23
Língua estrangeira	0.41	0.27

Fidedignidade: Rho de Mokken = 0.59; Alpha de Cronbach = 0.55. Escala de baixa fidedignidade.

▪ *Disponibilidade de recursos educacionais/culturais familiar*

Quadro 16: Resumo da construção da escala “disponibilidade de recursos educacionais/culturais familiar” (indicador de capital cultural)

Escala	Fidedignidade		Questionário do Aluno
	Rho	Alpha	Especificação
<i>Capital cultural</i>			
Recursos edu/culturais familiar	0.67	0.65	<i>Disponibilidade de recursos educacionais/culturais familiar</i> : obtida por TRI Não Paramétrica a partir de itens dicotômicos do questionário. Questões sobre a existência e/ou disponibilidade de determinados recursos educacionais/culturais na residência do aluno (aQ32 a aQ43). Possibilidade de resposta: sim e não.

A escalada *disponibilidade de recursos educacionais/culturais familiar* foi construída com base nos doze itens propostos no quadro de referência conceitual (aQ32 a aQ43). A tabela A7 do Anexo IV reproduz os itens, as opções, bem como o percentual em cada opção de resposta e a tabela 8, abaixo, apresenta a correlação de cada um dos itens com a escala formada pelo conjunto dos itens. Os itens aQ32, aQ33, aQ34, aQ41 e aQ43 foram excluídos por apresentar baixa correlação ($H=0.23$, $H=0.19$, $H=0.23$, $H=0.24$ e $H=0.27$, respectivamente). Esta tabela informa ainda o coeficiente de Loevinger (H) para cada item e indica as medidas de fidedignidade usuais.

Tabela 8: Média e Coeficiente de Loevinger para os itens relacionados à disponibilidade de recursos educacionais/culturais familiar

	Média	Coeficiente de Loevinger
<i>Itens considerados</i>		
Programas educativos (software) de computador	0.35	0.46
CD de música clássica	0.42	0.33
Acesso à Internet	0.54	0.44
Uma enciclopédia	0.70	0.40
Livros de literatura	0.72	0.32
Um Atlas	0.82	0.45
Um dicionário	0.98	0.41
<i>Itens rejeitados ($H < 0,3$)</i>		
Um jornal diário	0.50	0.23
Instrumentos musicais	0.54	0.27
Revista de informação geral	0.55	0.23
Um jornal no fim de semana	0.79	0.19
CD de música brasileira	0.90	0.24

Fidedignidade: Rho de Mokken = 0.67; Alpha de Cronbach = 0.65. Escala de média fidedignidade.

■ *Diversidade de leitura dos pais*

Quadro 17: Resumo da construção da escala “diversidade de leitura dos pais” (indicador de capital cultural)

Escala	Fidedignidade		Questionário do Aluno
	Rho	Alpha	Especificação
<i>Capital cultural</i>			
Diversidade de leitura dos pais	0.73	0.70	<i>Diversidade de leitura dos pais</i> : obtida por TRI Não Paramétrica a partir de itens ordinais do questionário. Questões sobre a frequência com que, nos últimos 2 meses, os alunos viram seus pais ou responsáveis lendo (aQ78 a aQ82) Possibilidade de resposta: nunca; poucas vezes (1 ou 2 vezes no período); algumas vezes (3 a 6 vezes no período); muitas vezes (mais de 7 vezes no período).

A escala *diversidade de leitura dos pais* foi construída com base nos cinco itens propostos no quadro de referência conceitual (aQ78 a aQ82). A tabela A8 do Anexo IV reproduz os itens, as opções, bem como o percentual em cada opção de resposta e a tabela 9, abaixo, apresenta a correlação de cada um dos itens com a escala formada pelo conjunto dos itens. O item aQ80 foi excluído por ser negativo em relação a um dos itens da escala ($H=0.05$). Esta tabela informa ainda o coeficiente de Loevinger (H) para cada item e indica as medidas de fidedignidade usuais.

Tabela 9: Média e Coeficiente de Loevinger para os itens relacionados à diversidade de leitura dos pais ou responsáveis

	Média	Coeficiente de Loevinger
<i>Itens considerados</i>		
Lendo livros de poesia	1.59	0.38
Lendo livros de literatura	1.99	0.46
Lendo revistas	2.77	0.49
Lendo jornais	3.06	0.47
<i>Itens rejeitados (H negativo em relação a um dos itens da escala)</i>		
Lendo bíblia ou outros livros sagrados	2.41	0.05

Fidedignidade: Rho de Mokken = 0.73; Alpha de Cronbach = 0.70. Escala de alta fidedignidade.

■ *Disponibilidade de recursos educacionais/culturais escolar*

Quadro 18: Resumo da construção da escala “disponibilidade de recursos educacionais/culturais escolar” (indicador de capital cultural)

Escala	Fidedignidade		Questionário do Profissional da Escola
	Rho	Alpha	Especificação
<i>Capital cultural</i>			
Recursos edu/culturais escolar	0.80	0.73	<i>Disponibilidade de recursos educacionais/culturais escolar</i> : obtida por TRI Não Paramétrica a partir de itens dicotômicos do questionário. Questões sobre a existência e/ou disponibilidade de determinados recursos educacionais/culturais na escola (pQ18 a pQ29). Possibilidade de resposta: sim e não.

A escala *disponibilidade de recursos educacionais/culturais escolar* foi construída com base nos doze itens propostos no quadro de referência conceitual (pQ18 a pQ29). A tabela A9 do Anexo IV reproduz os itens, as opções, bem como o percentual em cada opção de resposta e a tabela 10, abaixo, apresenta a correlação de cada um dos itens com a escala formada pelo conjunto dos itens. Os itens pQ23, pQ24, pQ25 e pQ28 foram excluídos por serem negativos em relação a um dos itens da escala ($H=0.33$, $H=0.06$, $H=0.00$ e $H=0.04$, respectivamente). Esta tabela informa ainda o coeficiente de Loevinger (H) para cada item e indica as medidas de fidedignidade usuais.

Tabela 10: Média e Coeficiente de Loevinger para os itens relacionados à disponibilidade de recursos educacionais/culturais escolar

	Média	Coeficiente de Loevinger
<i>Itens considerados</i>		
Projeter multimídia	0.20	0.84
Jornais	0.55	0.59
Revistas de informação geral	0.61	0.55
Revistas de divulgação científica	0.67	0.52
Acesso à Internet	0.73	0.53
Computador	0.95	0.52
<i>Itens rejeitados (H negativo em relação a um dos itens da escala)</i>		
Programas educativos (<i>software</i>) de computador	0.70	0.04
Retroprojeter	0.85	0.00
Aparelho de som	0.98	0.06
Vídeos educativos	0.98	0.33

Fidedignidade: Rho de Mokken = 0.80; Alpha de Cronbach = 0.73. Escala de alta fidedignidade.

■ *Prática cultural dos profissionais da escola*

Quadro 19: Resumo da construção da escala “prática cultural dos profissionais da escola” (indicador de capital cultural)

Escala	Fidedignidade		Questionário do Profissional da Escola
	Rho	Alpha	Especificação
<i>Capital cultural</i>			
Prática cultural	0.81	0.78	<i>Prática cultural dos profissionais da escola</i> : obtida por TRI Não Paramétrica a partir de itens ordinais do questionário. Questões sobre a frequência com que, nos últimos 12 meses (2003), os profissionais da escola participaram de atividades culturais (pQ6 a pQ9; aQ15 e pQ16). Possibilidade de resposta: não, 1 a 2 vezes, 3 a 4 vezes e mais de 4 vezes.

A escala *prática cultural* foi construída com base nos seis itens propostos no quadro de referência conceitual (pQ6 a pQ9; aQ15 e pQ16). A tabela A10 do Anexo IV reproduz os itens, as opções, bem como o percentual em cada opção de resposta e a tabela 11, abaixo, apresenta a correlação de cada um dos itens com a escala formada pelo conjunto dos itens. Nenhum item foi excluído.. Esta tabela informa ainda o coeficiente de Loevinger (H) para cada item e indica as medidas de fidedignidade usuais.

Tabela 11: Média e Coeficiente de Loevinger para os itens relacionados à prática cultural dos profissionais da escola

	Média	Coeficiente de Loevinger
<i>Itens considerados</i>		
Foi a ópera ou concerto	1.52	0.59
Foi a balé ou espetáculo de dança	1.75	0.50
Foi ao teatro	2.41	0.54
Foi a show de música	2.63	0.48
Foi a livraria	3.32	0.35
Foi ao cinema	3.47	0.51

Fidedignidade: Rho de Mokken = 0.81; Alpha de Cronbach = 0.78. Escala de alta fidedignidade.

■ *Nível socioeconômico dos alunos*

Para a construção da escala de nível socioeconômico dos alunos, utilizamos a mesma metodologia do *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA* (OECD, 2001a). Primeiramente, três indicadores de posição socioeconômi-

ca e cultural foram construídos: *escolaridade familiar*, *evidência de riqueza familiar* e *disponibilidade de recursos educacionais/culturais familiar*.

O indicador de escolaridade familiar é o número mais alto entre os anos de estudo da mãe e do pai do aluno. As variáveis, *escolaridade da mãe* (aQ64) e *escolaridade do pai* (aQ65), foram recodificadas de forma a assumir os seguintes valores: 0 = estudou até 8ª série do ensino fundamental; 1 = estudou até ensino médio e 2 = estudou até ensino superior.

Tabela 12: Percentual de resposta segundo a escolaridade familiar (%)

Categorias	Percentual
Estudou até a 8ª série/EF	32
Estudou até Ensino Médio	21
Estudou até Ensino Superior	47
	100

A construção dos indicadores de riqueza familiar (posse de bens materiais) e de disponibilidade de recursos educacionais/culturais (capital cultural) foi apresentada anteriormente (quadros 12 e 16, respectivamente).

Após esses procedimentos, os três indicadores foram padronizados e agregados, por análise fatorial, em um único índice (NSE dos alunos). Finalmente, este índice foi agregado por média à base escola e, em seguida, foi padronizado de forma a assumir média zero e desvio padrão 1 (nível socioeconômico da escola ou nível socioeconômico médio dos alunos).

3.7

Abordagem analítica

A abordagem analítica desta pesquisa baseia-se em duas lógicas: descrição e explicação. A primeira engloba a discussão da estatística descritiva, que compreende análises univariada e bivariada. Esta parte será apresentada nos capítulos quatro e cinco. Ressaltamos a importância deste tipo de análise por acreditar que nenhuma modelagem pode prescindir de uma ampla análise exploratória, possibilitando ao pesquisador o conhecimento do comportamento das variáveis. A lógica

da explicação busca compreender as relações empíricas entre duas variáveis por meio da introdução controlada de variáveis adicionais. Modos de análise, mais complexos, têm mais potencial explicativo e são mais apropriados em muitas situações. A seguir, apresentamos um dos modos utilizado nesta pesquisa.

Os estudos sobre a identificação de fatores que contribuem para explicar um dado fenômeno social são realizados com ferramentas estatísticas que estimam os efeitos destes fatores com os devidos controles. As regressões são modelos estatísticos que possuem características explicativas/preditivas: relacionam uma determinada variável dependente com um conjunto de outras variáveis.

Nesses modelos os efeitos dos preditores são considerados independentes, ou seja, é possível estimar o efeito de um determinado preditor, controlado pelo efeito dos outros preditores presentes no modelo. Como é impossível inventariar todos os fatores condicionantes, os modelos construídos para as análises não são estritamente preditivos. No entanto, os coeficientes calculados indicam o efeito de cada uma das variáveis independentes sobre as probabilidades de ocorrência da variável dependente, considerando o efeito conjunto das variáveis restantes.

Para uma variável dependente dicotômica (assume apenas dois valores: zero e um) ou para uma variável dependente ordinal (assume valores que variam de zero a n , sendo n um número inteiro positivo), a regressão logística é adequada para a modelagem. Inicialmente, discorreremos sobre a *Regressão Logística Binária*.

No modelo de regressão logística binária a probabilidade de ocorrência de um evento é estimada a partir de uma combinação particular dos efeitos de um conjunto de fatores, representados pelas medidas dos valores das variáveis presentes no modelo, segundo uma equação do tipo:

$$P(y_i) = \frac{1}{1 + e^{-(\beta_0 + \sum_{i=1}^n \beta_i x_i)}}$$

Os efeitos de cada um dos fatores são determinados pelos valores assumidos por parâmetros β_i , $i = 0, 1, 2, 3, \dots, n$, associados às variáveis independentes (x_i). Estes parâmetros são calculados de forma a garantir o melhor ajuste entre as pro-

babilidades previstas pelo modelo e as ocorrências de cada caso individual, sendo n o número de variáveis incluídas no modelo.

A interpretação desses parâmetros é feita em função dos valores assumidos por $P(y_i)$ na equação do modelo de regressão. Quando uma determinada variável não apresenta efeitos para a determinação da probabilidade de ocorrência de um evento, o valor de β (beta) é igual a zero. Valores de β maiores que zero indicam um aumento da probabilidade, e valores menores que zero sua redução.

Outra possibilidade de interpretação dos parâmetros da equação é a que indica a exponenciação do coeficiente ($exp\beta$) associado a cada uma das variáveis explicativas. Representa a razão de chance (*odds ratio* – OR) e “*indica como as chances de ocorrência de um evento se modificam quando se transita entre diferentes categorias de um mesmo fator, sendo a categoria de partida o nível adotado como nível de referência*” (Bonamino, Franco e Fernandes, 2002, p.27). Caso a *odds ratio* assumo o valor 1, a chance de ocorrência do evento não sofre alteração na presença de um dado fator. Caso assumo valores maiores que a unidade, a chance sofre um aumento. E se o valor assumido é menor do que 1, a chance sofre uma redução. Ou seja, valores positivos dos coeficientes (o que equivale a $exp\beta > 1$) indicam maiores chances de ocorrência do evento e valores negativos (o que equivale a $exp\beta < 1$) indicam o contrário.

A regressão logística está associada à idéia de risco ou proteção. Na área da Saúde, como os desfechos são tipicamente desfavoráveis (doença, morte, etc.), se desenvolveram os modelos de risco. Em ambos os casos, risco ou proteção são idéias relacionais, ou seja, dependendo da situação de referência implica um ou outro. Na área da educação, exemplos de desfechos desfavoráveis são repetência e evasão escolares.

No caso de desfechos favoráveis, o termo fator de risco é substituído por fator de promoção, o qual está associado a valores positivos dos coeficientes (o que equivale a $exp\beta > 1$) das variáveis explicativas presentes no modelo. O termo fator de promoção, em geral, evoca causalidade, o que nem sempre é o verificado no âmbito desta pesquisa. Os coeficientes podem estar viesados pela ausência de variáveis explicativas relevantes. Neste contexto, a interpretação causal dos resultados pode ser precipitada. Provavelmente, estes coeficientes estejam captando, de forma indi-

reta, o efeito de alguma outra variável. No âmbito desta investigação, vamos nos referir a fatores associados ao aumento ou diminuição das chances do evento ocorrer em relação a uma categoria de referência, em vez de fatores de promoção.

Alguns critérios foram utilizados para a escolha das variáveis e dos modelos estudados. Inicialmente, consideramos teoria e parcimônia. O primeiro relaciona-se com a teoria dos estudos sociológicos e o segundo diz respeito ao cuidado que pesquisadores devem ter em relação ao número de fatores (variáveis explicativas) selecionados para entrar no modelo. Não existe um número ideal. O melhor modelo do ponto de vista deste critério é um modelo econômico capaz de fornecer explicações plausíveis e consistentes.

Para o ajuste do modelo de regressão às ocorrências de cada caso na estimação de seus coeficientes, utilizamos o exame de redução da *deviance*, que avalia a verossimilhança do modelo ajustado face ao conjunto dos dados observados. Recomenda-se que a decisão sobre a adequação do modelo estimado seja baseada na diminuição da *deviance*. O método utilizado para a especificação do modelo de regressão é a comparação da *deviance* de modelos que envolvem diferentes combinações de variáveis. Nesta pesquisa o procedimento adotado foi a inclusão sucessiva de cada uma das variáveis explicativas e a avaliação das variações correspondentes da *deviance*. Além da *deviance*, consideramos também a estatística de Wald, para efeito da confirmação da relevância de cada uma das variáveis explicativas adicionadas ao modelo. Esta estatística testa a hipótese de que o coeficiente relacionado a cada uma destas variáveis é diferente de zero.

Há situações nas quais o teste de Wald e a redução da *deviance* apresentam resultados contraditórios. O teste de Wald, frequentemente falha ao rejeitar coeficientes que são estatisticamente significativos. Aconselha-se que os coeficientes identificados por este teste, estatisticamente não significativos, sejam avaliados novamente pelo teste da razão de máxima verossimilhança (*deviance*). Babbie (op. cit.) ressalta que os testes de significância estatística podem ser úteis na análise e interpretação dos dados, mas é necessário ter cuidado para não interpretar a significância do teste com demasiada ênfase.

Muitas vezes variáveis dependentes dicotômicas capturam adequadamente a situação investigada: ao final do ano, alunos são promovidos ou não; no início do

ano seguinte, alunos continuam estudando ou saem da escola. No entanto, há casos em que o uso de variáveis dependentes dicotômicas pode reduzir a complexidade de fenômenos. Se o tema é a frequência a museus, podemos equacionar os possíveis desfechos em “nunca freqüentou” e “já freqüentou”. Podemos tentar equacionar o desfecho de modo diferente, considerando-se quantas vezes o estudante freqüentou o museu. Neste caso, a variável dependente não é dicotômica, não se aplicando portanto o modelo de regressão logística binária. Infelizmente, o modelo de regressão linear também não se aplica nesta situação, pois este tipo de modelo pressupõe que a variável dependente possua uma distribuição normal.

Uma das alternativas é a generalização do modelo de regressão linear para variáveis ordinais. Este modelo pressupõe que as variáveis explicativas têm efeito similar ao longo das diversas etapas dos valores possíveis para variáveis dependentes (o efeito do valor *zero* para o valor *um* é o mesmo do valor *um* para o valor *dois* e assim sucessivamente). Em um sentido estrito, a generalização do modelo de regressão linear para variáveis ordinais é o modelo mais adequado, quando se pode demonstrar que o efeito das variáveis explicativas nas diversas etapas de transição dos valores possíveis da variável dependente é estatisticamente o mesmo. Em muitas aplicações práticas pode se usar modelo de regressão ordinal quando os coeficientes para as variáveis explicativas têm o mesmo sinal para as diversas transições de valores da variável dependente. Este é o problema enfrentado nesta tese, razão pela qual complementamos a análise de regressão logística binária com base na variável dependente dicotômica, deixando a variável dependente assumir mais de dois valores.

Finalmente, cabe assinalar que os modelos de regressão logística implementados incorporaram a informação do plano amostral⁹.

⁹ Nesta pesquisa a regressão logística para dados complexos foi implementada utilizando-se do procedimento *svylogit* do pacote estatístico *Stata Statistical Software: Release 5,0*. *Stata Corporation*, 1997.

4

A promoção do acesso a museus: estudo exploratório a partir dos dados do contexto escolar

O objetivo deste capítulo é o de discutir as questões associadas à promoção do acesso a museus ou instituições culturais afins a partir dos dados oriundos do questionário do profissional da escola envolvido com a organização de visita a este tipo de espaço e dos itens do instrumento do aluno associados ao tema *padrão de acesso*. Inicialmente, caracterizamos as escolas e a relação entre educação formal e não formal e, na seqüência, apresentamos a estatística descritiva do padrão de acesso, da mobilização para a promoção deste acesso, da disponibilidade de recursos educacionais/culturais nas unidades escolares, da prática cultural de seus profissionais e de suas razões para visitar museus. Discutimos também os resultados das análises bivariadas. Cabe mencionar que o perfil sociodemográfico dos professores e/ou coordenadores pedagógicos e dos diretores está apresentado no anexo V.

4.1

As escolas

Tradicionalmente as unidades escolares são categorizadas segundo a rede a qual pertencem. No nosso caso, em municipal e privada. Esta categorização, entretanto, não dá conta de estabelecer ou de identificar padrões diferenciados, quando se considera a rede privada.

Nas escolas da rede municipal as determinações são estabelecidas em nível central (SME) e reforçadas pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CREs). Neste sentido, suas formas de organização, seus projetos pedagógicos e culturais são homogeneizados: projeto político-pedagógico, cardápio da merenda escolar, atividades extracurriculares (clube escolar, núcleo de arte, mostra de dança, poesia na escola, orquestra de vozes, etc.), bem como os recursos educacionais (televisão, videocassete, aparelho de som, fitas da MultiRio¹, por exemplo). Cabe assinalar que no tocante aos recursos de informática são poucas as escolas municipais que possuem laboratório de informática com computadores para uso dos alunos (somente 7 escolas

¹ Empresa Municipal de Múltiplos Meios da Cidade do Rio de Janeiro (Multirio) – é uma produtora de mídia para crianças, jovens, seus professores e familiares. Desde sua origem, em 1993, a Multirio é parte integrante da Secretaria Municipal de Educação e tem sido fiel aos princípios que norteiam o Núcleo Curricular Básico Multieducação.

informática com computadores para uso dos alunos (somente 7 escolas das 25 amostradas possuem este espaço)².

Na rede privada, diferentemente do que ocorre na rede municipal, a diversidade é notória. Os interesses existentes são marcados por disputas de poder e de posições em uma clara luta concorrencial. No sentido de tentar compreender um pouco mais esta diversidade, optamos por usar a classificação indicada por Paes de Carvalho (2004, p.122) em sua pesquisa de doutoramento. A autora assinala que a “*tipologia proposta não tem a pretensão de abarcar toda a complexidade do ambiente institucional de qualquer das escolas da rede privada*”. Na seqüência, apresentamos esta tipologia: (i) “*empreendimentos institucionais*”, (ii) “*empresas educacionais*” e (iii) “*empreendimentos pedagógicos*”.

Empreendimentos Institucionais – correspondem ao conjunto das escolas confessionais tradicionais, nas quais podemos identificar a existência de uma Congregação Religiosa como mantenedora e, a definição de uma missão institucional que propõe a formação integral baseada em valores humanistas e religiosos, sem perder de vista a necessidade de uma integração socialmente responsável à sociedade. A excelência acadêmica aliada à disciplina seria parte ‘natural’ da tradição da escola, e o eixo da proposta educativa estaria na perspectiva ideológica da própria instituição, que através da escola também realiza sua missão de formação de líderes (elites) e de futuros profissionais competentes. (...) A valorização do saber e da disciplina consolida-se através do corpo docente, geralmente antigo e tão tradicional quanto a escola, que leciona para várias gerações de alunos, reforçando o compromisso institucional e a coesão interna em torno dos valores da escola, partilhados inclusive pelas famílias que as escolhem (Ibid., p.127).

Cinco das 23 escolas de nossa amostra se enquadram nessa categoria. Três delas estão localizadas na Zona Sul do Rio de Janeiro e atendem estudantes de camadas mais favorecidas da população do ponto de vista socioeconômico e cultural. Duas estão situadas na Zona Norte e o perfil dos alunos pode ser caracterizado como de camadas médias.

Empresas Educacionais – em comum, todas têm o fato de serem estabelecimentos leigos e possuem como mantenedora uma empresa privada de médio ou grande porte que mantém diversas filiais. O discurso de apresentação na Internet geralmente valoriza o atendimento pleno das necessidades dos alunos e das famílias, particularmente no que se refere ao serviço prestado através da utilização dos mais modernos instrumentos e recursos pedagógicos. A ênfase está na qualidade das instalações e nos recursos tecnológicos disponibilizados, com foco prioritário na clientela atual e potencial da escola (Ibid., p.128).

Cinco escolas de nossa amostra podem ser incluídas nessa segunda categoria: quatro situam-se na Zona Sul e uma na Zona Norte da cidade do Rio. Em geral, atendem a alunos oriundos de famílias com nível socioeconômico elevado que procuram combinar *status* e renda.

² Dados do Censo Escolar 2003.

Empreendimentos Pedagógicos – surgiram pela iniciativa de grupos de educadores e/ou pais e articulam elementos dos dois discursos anteriormente descritos em seu discurso. Apresentam-se como empreendimentos laicos construídos em torno de um ideário pedagógico sem, no entanto, deixar de enfatizar também o êxito alcançado no que se refere ao vestibular. Embora se aproximem da perspectiva das escolas confessionais, não possuem uma instituição mantenedora capaz de garantir seu funcionamento mesmo em momentos mais adversos da economia, o que os coloca muitas vezes numa situação de instabilidade financeira, seja em função da inadimplência ou da evasão de alunos (Ibid., p.130).

Apenas duas escolas de nossa amostra se inserem nessa terceira categoria, sendo que uma está localizada na Zona Sul e a outra, na Zona Norte. Ambas atendem alunos oriundos de famílias de nível socioeconômico e cultural elevados.

Além de as escolas já classificadas (12), existem onze unidades particulares na amostra que não puderam ser encaixadas na tipologia proposta por Paes de Carvalho. Estas unidades são instituições privadas, laicas e mantidas com recursos próprios (mensalidade de alunos), mas que não possuem as características dos três grupos já citados. Estabelecemos, então, mais duas categorias. Uma denominada *particular isolada com uma unidade*, na qual foi possível inserir nove escolas. São escolas que dispõem dos equipamentos de cunho tecnológico comunicacional básicos para apoiar as atividades educacionais na sala de aula ou fora dela. Algumas destas unidades atendem alunos que possuem nível socioeconômico médio semelhante a alunos da rede pública de nível socioeconômico médio alto. Além disto, localizam-se em sua grande maioria nas Zonas Norte e Oeste do Rio de Janeiro. A outra categoria é denominada *particular isolada com duas unidades*, na qual encaixamos duas escolas. Estas duas unidades escolares são dotadas de modernos instrumentos e recursos pedagógicos.

Seguem algumas considerações sobre aspectos relacionados à educação que se entrelaçam com a categorização proposta por Paes de Carvalho e estão presentes nas escolas pesquisadas.

Inúmeras investigações realizadas nas últimas décadas comprovam a relação existente entre resultados escolares e origem social dos alunos. No campo da Educação, todo o esforço de pesquisas sobre as desigualdades escolares parece ter permitido que se “*sedimentasse o consenso entre pesquisadores de que só a articulação das abordagens quantitativas e qualitativas pode contribuir para o avanço do conhecimento sobre as complexas relações envolvidas no processo de escolarização*” (INEP, 1998, p.7).

De modo geral, sociólogos e educadores, com bastante suporte empírico, têm enfatizado a importância da posição dos indivíduos na hierarquia social para entender as questões relacionadas a seu bem-estar, físico, econômico e sociocultural. Nesta hierarquia o *status* social e o econômico são considerados cruciais, uma vez que afetam as oportunidades educacionais e o acesso a certos mercados de trabalho. Neste contexto, os diplomas se tornam peça chave de ascensão, diferenciando os indivíduos. Os membros dos diferentes grupos sociais, com base nos exemplos de sucesso ou fracasso vividos por seus filhos no sistema escolar, e como parte de suas estratégias educativas, tendem a ajustar os investimentos (maior ou menor esforço), medidos em termos de tempo, dedicação e recursos financeiros, às probabilidades de êxito na carreira escolar, sejam elas maiores ou menores. “*As elites econômicas, por exemplo, não precisariam investir tão pesadamente na escolarização de seus filhos quanto certas frações das camadas médias, que devem sua posição social, quase que exclusivamente, à certificação escolar*” (Nogueira e Nogueira, 2002, p.23).

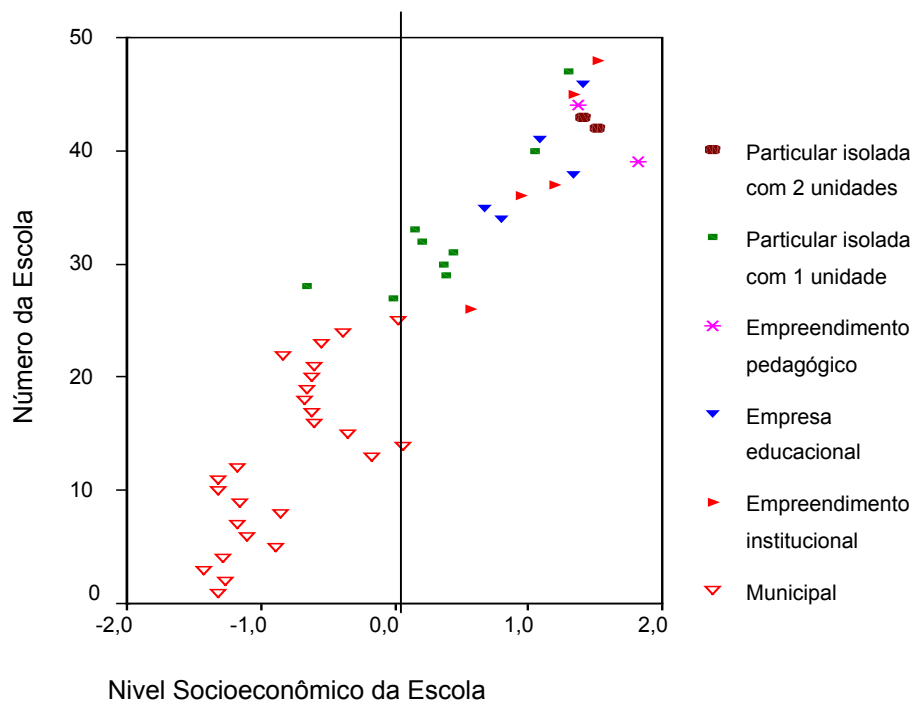
Cabe ainda chamar a atenção sobre as escolhas escolares dessas frações que estão baseadas em suas informações sobre o mundo escolar. Estas informações, por sua vez, atuam de forma marcante na definição do futuro escolar dos descendentes, uma vez que as referências culturais, os conhecimentos considerados apropriados e legítimos facilitam o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares, funcionando como uma ponte entre o mundo da família e o da escola.

Não se trata apenas do conhecimento sobre a organização formal do sistema escolar, mas, principalmente, da compreensão sobre as “*hierarquias mais ou menos sutis que distinguem as ramificações escolares do ponto de vista de sua qualidade acadêmica, prestígio social e retorno financeiro*” (Ibid., p.22). Esta compreensão, por parte dos pais, facilita a formulação de estratégias que possam orientar a trajetória dos filhos, sobretudo, na escolha da escola.

Para ilustrar as considerações feitas acima, apresentamos o gráfico 4, subsequente, que mostra a distribuição das escolas segundo o nível socioeconômico, por rede e tipologia. Nele fica evidenciada a forte relação entre nível socioeconômico e dependência administrativa (rede). A reta vertical foi inserida para melhor visualização da média e a variável *número da escola* foi criada para facilitar a distribuição, impedindo a sobreposição dos pontos. Os que estão plotados à esquerda da reta representam as escolas de nível socioeconômico abaixo da média e aqueles situados à direita as escolas de ní-

vel socioeconômico acima da média. A variável *nível socioeconômico da escola*³ foi padronizada de forma a assumir média zero e desvio padrão um.

Gráfico 4: Distribuição das escolas segundo o nível socioeconômico, por rede e tipologia



Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Observamos que há uma concentração de escolas municipais abaixo da média (nível socioeconômico baixo). Já em relação às escolas da rede privada, constatamos uma distribuição oposta, ou seja, a maioria apresenta nível socioeconômico alto (concentração acima da média). Percebemos, ainda, um quantitativo reduzido próximo ao valor da média, mostrando a existência de escolas particulares com nível socioeconômico semelhante ao das escolas municipais.

No que diz respeito à tipologia das escolas particulares, esse gráfico evidencia que no grupo de nível socioeconômico mais elevado encontramos representantes de todos os tipos de unidades escolares. Todavia, as escolas do tipo *particular isolada com 1 unidade* estão, em sua grande maioria, situadas no grupo de nível socioeconômico mais próximo da média. Existe um número reduzido de escolas deste tipo que se equipara às escolas municipais e um grupo menor ainda que possui nível socioeconômico abaixo da média.

³ Cabe lembrar que o nível socioeconômico da escola é o nível socioeconômico médio dos alunos da escola.

4.2

A relação entre educação formal e não formal

Nos dias de hoje, a aquisição de conhecimento e habilidade para o exercício pleno das práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade é um processo construído ao longo da vida e que acontece não somente na escola (educação formal), mas também por meio da interação com pares, colegas, amplas comunidades e com os diversos espaços culturais disponíveis no contexto social (educação não formal).

A educação tem sido destacada como recurso de indiscutível importância para enfrentar os novos desafios gerados pela globalização, pelo avanço científico e tecnológico e pela intensificação dos meios de comunicação. É também convocada a promover o acesso socioeconômico dos excluídos, a partir da criação de formas mais justas de inserção dos indivíduos em uma sociedade que se pretende igualitária. Deste modo, o conceito de educação que durante muito tempo esteve prioritariamente voltado para os processos de ensino-aprendizagem, exclusivo das unidades escolares formais, se amplia. Transpõe os limites da escola se alargando para outras instituições culturais e para outros espaços como o da casa, o do trabalho, o do lazer, etc. Com isso um novo campo da educação se estrutura: o da educação não formal⁴.

Observa-se que a educação, apoiada na escola, abre cada vez mais seu foco para outros espaços que possam atender a esse novo cenário. As atuais circunstâncias impõem o surgimento de estratégias diferentes. Hoje, vários ambientes contribuem para o mesmo fim educativo e têm como meta suprir a sociedade em suas carências de conhecimento. Não só os espaços mudaram, mas o tempo também. A rapidez nas mudanças cotidianas implica uma exigência: acompanhar os diversos e os novos saberes construídos em um tempo também diferente. A sociedade busca saciar-se por meio de formas mais amplas de conhecimento que permitem, considerando as necessidades individuais, o envolvimento com os vários campos das idéias em diferentes níveis. Desta forma, a relação entre a educação formal e a não formal vai se constituindo, gerando redes cotidianas de conhecimento (Gouvêa et al., 2001). Portanto, é

⁴ Cabe sublinhar que os autores de língua inglesa usam o termo *informal education* para todo o tipo de educação que usualmente acontece nos meios de comunicação e em lugares como museus ou instituições culturais afins, bem como nos ambientes cotidianos do trabalho, do clube, da casa, etc. Já os de língua portuguesa subdividem a educação que ocorre fora da escola em dois subgrupos: educação não formal (museus ou instituições culturais afins) e educação informal (meios de comunicação, ambientes cotidianos do trabalho, do clube, da casa, etc.).

vital compreender que efetivamente estamos frente a novos desafios. Em face deste contexto, Libâneo (2003) argumenta que

a função social e política da escola continua sendo a de educação geral, mediante a qual crianças e jovens podem dominar os conhecimentos científicos, desenvolver suas capacidades e habilidades intelectuais, aprender a pensar, aprender a internalizar valores e atitudes, tudo em função da vida profissional, da cidadania, da vida cultural, tudo voltado para ajudar na melhoria das condições de vida e de trabalho e para a construção da sociedade democrática. (...) Mas, simultaneamente, precisam rever os processos, os métodos, as formas de educar, ensinar e aprender. Para que isto aconteça, é preciso que os professores compreendam que a escola não é mais a única agência de transmissão do saber. (...) Hoje, é fundamental perceber que a educação ocorre em muitos lugares: nos meios de comunicação, na família, no trabalho, na rua, nos pontos de encontro, nos clubes, nos sindicatos, nos movimentos sociais. As próprias cidades vão se transformando em agências educativas (Ibid., p.24-25).

As idéias desse autor corroboram o acima exposto sobre a necessária relação entre a educação formal e a não formal para gerar as redes cotidianas de conhecimento. Estas redes são tecidas e destecidas no contexto da diversidade histórica e cultural, o que é prioritário em um processo de cidadania (Elias, 1994). Todo o esforço de dar acesso ao conhecimento tem sua parcela de contribuição na direção de fazer com que os indivíduos se sintam parte de um meio mais amplo que o espaço comunitário, como também nele participar de forma ativa e criativa.

No âmbito desta pesquisa, esses pontos nortearam nosso interesse em conhecer ações, mobilizações, investimentos e trocas que ocorrem no contexto escolar para a promoção do acesso dos estudantes de 8ª série a museus ou instituições culturais afins. Além disto, conhecer os recursos educacionais/culturais disponíveis na escola e a relação dos profissionais (equipe pedagógica e direção) com a cultura, por meio de suas práticas culturais, tem relevância, pois trazem à tona dimensões da vida social cuja consideração pode ampliar a compreensão da educação e do papel destes profissionais na sociedade atual.

4.3

Estatística descritiva do padrão de acesso a museus

Vimos anteriormente que os estudos sociológicos que fazem análises sistemáticas das políticas culturais e das tendências gerais das práticas culturais dos indivíduos apresentam uma tipologia ou classificação das práticas culturais. Esta tipologia distingue dois grandes grupos: práticas culturais e práticas de lazer e entretenimento.

Sabemos também que o objetivo principal desta pesquisa está relacionado à investigação do impacto de algumas características associadas ao jovem e a seu entorno, tanto familiar como escolar, nas chances de acesso a museus ou instituições culturais afins (expressões da cultura cultivada). Portanto, os conceitos associados ao tema *padrão de acesso* foram priorizados tanto no questionário do aluno como no do profissional envolvido com a organização de visita (professor e/ou coordenador pedagógico). Ao estudante foi pedido que nomeasse o museu ou espaço cultural afim que mais gostou, um outro além deste, e caso tivesse visitado mais um ou mais dois ou várias outros, o nome de cada um deles. Informações sobre período, número e contexto da visita (com quem visitou) estão associadas somente aos dois primeiros itens. Ao professor e/ou coordenador pedagógico foi apresentada uma relação com o nome de 18 museus ou instituições culturais afins situados no município do Rio de Janeiro e solicitado que informasse que locais a escola visitou, nos últimos 12 meses (2003), levando em conta todas as turmas que visitaram, não só as de 8ª série. Na seqüência, um outro item pedia que nomeassem outras instituições museológicas visitadas, não constantes da relação apresentada⁵.

Cabe lembrar que, em primeira instância, consideramos como instituição cultural afim a museu, espaços como jardim botânico, reserva florestal, zoológico e planetário que já são contemplados pela definição de museu presente nos estatutos do Comitê Brasileiro do ICOM (Comitê Internacional de Museus). Além disto, ampliamos este entendimento para outros espaços culturais como, por exemplo, centro cultural, teatro municipal, biblioteca nacional, entre outros⁶.

Pelo fato de a existência de uma tipologia das práticas culturais e de os alunos mencionarem que visitam jardim botânico e zoológico com a família, não somente com a escola – visita agendada com objetivos educacional-pedagógico e cultural –, decidimos por dividir os museus visitados em dois grupos: amplo e restrito. O amplo engloba os museus de qualquer temática, incluindo jardim botâ-

⁵ Itens 32 a 49 e 50 do questionário do profissional envolvido com a organização de visita (Anexo II).

⁶ As 120 instituições culturais mencionadas pelos alunos foram agrupadas de acordo com a temática, subcategorias dentro de cada temática e localização geográfica. Os quadros A2, A3, A4, A5 e A6 (Anexo VI) apresentam a relação destas instituições e sua respectiva classificação. É importante dizer que tanto alunos como professores e/ou coordenadores pedagógicos das escolas amostradas situadas em Guadalupe, Realengo, Bangu e Campo Grande, ao serem indagados sobre museus ou instituições culturais afins que visitaram, mencionaram, respectivamente, as lonas culturais *Terra, Gilberto Gil, Hermeto Pascoal* e *Elza Osborne*. Estes espaços, algumas vezes, organizam atividades de caráter educacional/cultural que acontecem no período diurno. Como estas unidades escolares levam seus alunos para participarem, inserimos as lonas culturais no quadro dos centros culturais.

nico e zoológico. O restrito engloba todos, com exceção destes dois últimos espaços. Optamos por esta divisão porque ela possibilita uma análise menos poluída (mais precisa) do acesso às instituições museológicas, visto que locais como jardim botânico e zoológico são atrativos e assumem, dependendo do contexto, um caráter de prática de lazer e entretenimento.

Os resultados em relação ao padrão de acesso serão apresentados a seguir. Primeiramente, com os dados oriundos do questionário do profissional envolvido com a organização de visita. O quadro 20, abaixo, apresenta a descrição das variáveis dependentes e explicativas selecionadas para a análise bivariada.

**Quadro 20: Variáveis utilizadas na análise bivariada
(questionário do profissional da escola)**

Variável	Tipo de variável Codificação	Descrição
DEPENDENTES		
Número de museus visitados (qualquer temática amplo)	Contagem (mínimo=0 e máximo=17)	Número de museus visitados. Obtida a partir de resposta do questionário do profissional sobre os museus visitados pela escola, nos últimos 12 meses (2003), considerando todas as turmas que visitaram.
Número de museus visitados (qualquer temática restrito)	Contagem (mínimo=0 e máximo=15)	Idem
Número de museus visitados (Ciência e Tecnologia Amplo)	Contagem (mínimo=0 e máximo=7)	Idem
Número de museus visitados (Ciência e Tecnologia Restrito)	Contagem (mínimo=0 e máximo=5)	Idem
Número de museus visitados (Arte)	Contagem (mínimo=0 e máximo=3)	Idem
Número de museus visitados (Centro Cultural)	Contagem (mínimo=0 e máximo=3)	Idem
Número de museus visitados (História)	Contagem (mínimo=0 e máximo=5)	Idem

Continua na página seguinte

Continuação do Quadro 20

Número de museus visitados (Militar)	Contagem (mínimo=0 e máximo=3)	Idem
EXPLICATIVAS		
Nível socioeconômico da escola*	Contínua	Nível socioeconômico médio dos alunos da escola. Índice construído com base na metodologia do PISA. <u>Fase 1</u> : construção de três indicadores de posição socioeconômica e cultural (escolaridade familiar, posse de bens familiar e disponibilidade de recursos educacionais/culturais). <u>Fase 2</u> : os três indicadores foram padronizados e agregados, por análise fatorial, em um único índice (NSE do aluno). <u>Fase 3</u> : esse índice foi agregado por média à base escola e, em seguida, foi padronizado de forma a assumir média zero e desvio padrão 1.
Disponibilidade de recursos educacionais/culturais escolar*	Contínua	Obtida por TRI Não Paramétrica a partir de itens dicotômicos do questionário do profissional e do diretor ou representante.
Prática cultural dos profissionais da escola*	Contínua	Obtida por TRI Não Paramétrica a partir de itens ordinais do questionário do profissional e do diretor ou representante.

* Variável padronizada de forma a obter média zero e desvio padrão 1

4.3.1

As visitas e os museus freqüentados pelas escolas

Para as turmas do segundo segmento do ensino fundamental (5^a a 8^a série), a visita às instituições culturais ocorre, com mais freqüência, em 50% das escolas municipais e em 70% das particulares, *2 a 3 vezes por ano*. Os achados sobre a ida das escolas a museus, nos últimos 12 meses (2003), considerando todas as turmas que visitaram estão apresentados em duas tabelas: a tabela A13 (Anexo VII) mostra a distribuição percentual das escolas segundo a temática dos museus e a rede de ensino e a tabela 13, subseqüente, a estatística descritiva (média, desvio padrão e amplitude)⁷.

⁷ A média é uma medida de tendência central, ou seja, um único número representa todos os dados coletados sobre uma variável. Como não é possível reconstruir os dados originais a partir da média, isto pode ser compensado pela informação sobre as medidas de dispersão: amplitude e desvio padrão. A primeira é a distância que separa o valor mais baixo do valor mais alto e a segunda está associada à maior ou menor concentração das observações em relação à média. Quanto maior o desvio padrão, mais dispersa em torno da média estão as observações (Babbie, 1999, p.343).

Tabela 13: Estatística descritiva da frequência das escolas a museus nos últimos 12 meses (2003), considerando todas as turmas que visitaram segundo a temática destes espaços, por rede de ensino

REDE		VARIÁVEIS DEPENDENTES							
		Qualquer temática_A	Qualquer temática_R	C&T_A	C&T_R	Arte	Centro Cultural	História	Militar
Municipal	Média	6,00	5,04	2,76	1,92	1,16	1,40	1,04	,48
	Desvio padrão	4,05	3,53	1,79	1,41	1,14	1,12	1,14	,51
	Mínimo	0	0	0	0	0	0	0	0
	Máximo	17	15	6	5	3	3	5	1
Privada	Média	6,27	5,64	3,45	2,32	,77	1,09	1,73	,36
	Desvio padrão	4,12	3,77	2,22	1,58	,68	,87	1,55	,73
	Mínimo	0	0	0	0	0	0	0	0
	Máximo	14	13	7	5	2	3	5	3

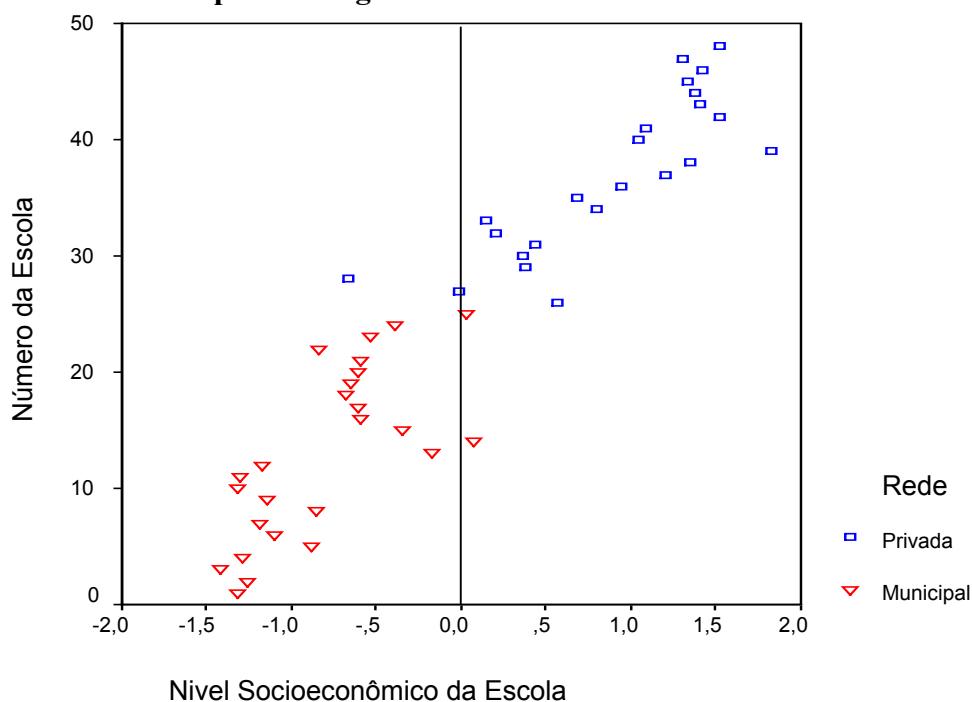
Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Considerando as variáveis, *número de museus visitados_ qualquer temática amplo e restrito*, essa tabela mostra que o número médio de museus visitados pelas escolas municipais (6.00 e 5.04, respectivamente) e particulares (6.27 e 5.64, respectivamente) é bastante próximo. No entanto, existem oscilações mais acentuadas quando levamos em conta os tipos de museu.

O número médio de museus de ciência e tecnologia amplo e restrito visitados pelas escolas particulares (3.45 e 2.32, respectivamente) é maior do que o número médio das escolas municipais (2.76 e 1.92, respectivamente). O mesmo ocorre em relação aos museus de história: 1.73 e 1.04, respectivamente. É interessante notar que para os museus de arte, centros culturais e museus militares, a situação é diferente, ou seja, o número médio de instituições visitadas pela rede municipal (1.16, 1.40 e 0.48, respectivamente) é um pouco maior do que o número médio da rede privada (0.77, 1.09 e 0.36, respectivamente).

O passo seguinte foi examinar essa estatística descritiva do padrão de visita, introduzindo na análise a variável *nível socioeconômico da escola*. O gráfico 5, abaixo, mostra a distribuição da rede municipal e privada segundo o nível socioeconômico e o gráfico 6, subsequente, apresenta a distribuição das escolas segundo o nível socioeconômico alto e baixo dentro de cada rede.

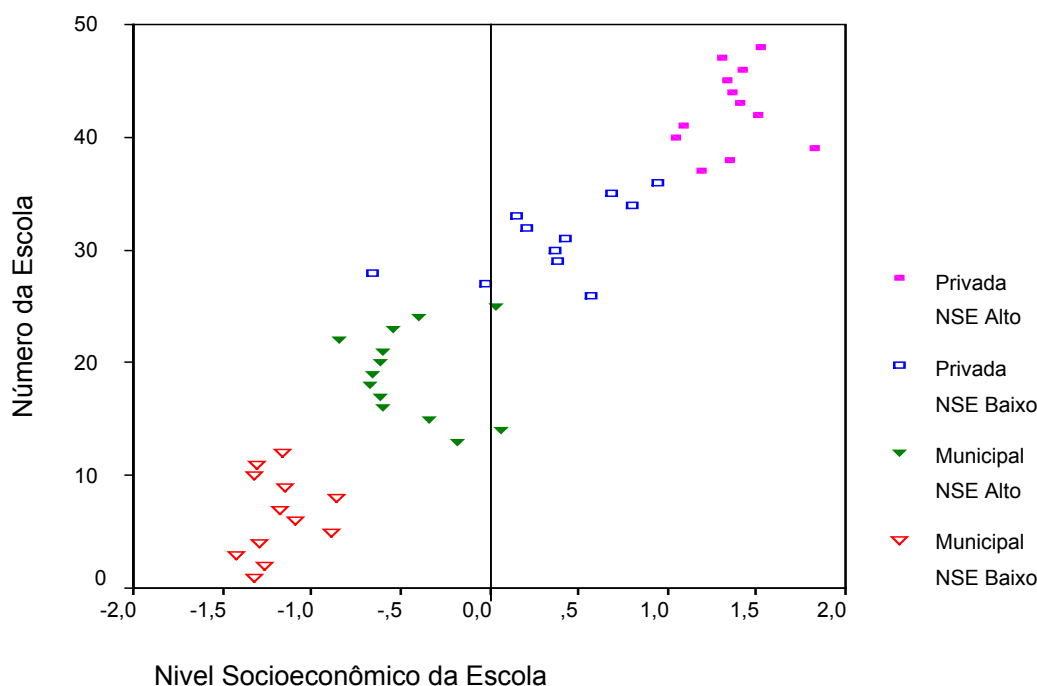
Gráfico 5: Distribuição das escolas das redes municipal e privada segundo o nível socioeconômico



Esse gráfico evidencia a forte relação existente entre nível socioeconômico e dependência administrativa. Cabe lembrar que a variável *nível socioeconômico da escola* foi padronizada de forma a assumir média zero e desvio padrão um. A reta vertical foi inserida no gráfico para melhor visualização da média e a variável *número da escola* foi criada para facilitar a distribuição, impedindo a sobreposição dos pontos. Deste modo, aqueles que estão plotados à esquerda da reta representam as escolas de nível socioeconômico abaixo da média e os situados, à direita, as escolas de nível socioeconômico acima da média. Observamos que há uma concentração de escolas municipais abaixo da média. Em relação às escolas da rede privada, constatamos uma distribuição oposta, ou seja, a maioria apresenta nível socioeconômico alto (concentração acima da média). Percebemos um quantitativo reduzido próximo ao valor da média, mostrando a existência de escolas particulares com nível socioeconômico semelhante ao das escolas municipais, e um grupo menor ainda deste tipo de unidade escolar que possui nível socioeconômico baixo.

No gráfico 6 abaixo é possível verificar que dentro da rede municipal o valor do nível socioeconômico alto é menor do que o valor do nível socioeconômico baixo da maioria das escolas da rede privada.

Gráfico 6: Distribuição das escolas segundo o nível socioeconômico alto e baixo dentro de cada rede



Com base nessa distribuição, seguem os comentários sobre a estatística descritiva expressa na tabela 14. Nesta tabela fica evidenciado que o número médio de museus de qualquer temática amplo e restrito visitados pelas escolas municipais de NSE baixo (6.08 e 5.17, respectivamente) e de NSE alto (5.92 e 4.92, respectivamente) é bastante próximo. Já em relação às escolas particulares, observamos que o número médio das unidades de NSE baixo (3.73 e 3.27, respectivamente) é bem menor que o das de NSE alto (8.82 e 8.00, respectivamente). Chama a atenção o baixo valor do número médio de museus visitados pelas escolas particulares de NSE baixo, comparado à rede municipal.

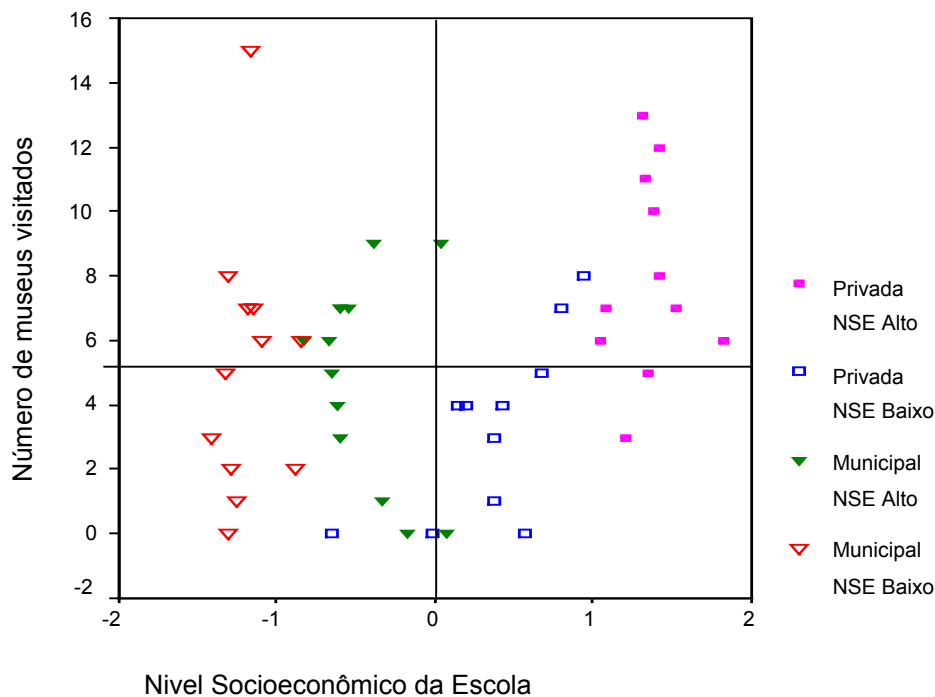
Tabela 14: Estatística descritiva da frequência das escolas a museus nos últimos 12 meses (2003), considerando todas as turmas que visitaram segundo temática destes espaços, por rede de ensino e nível socioeconômico

REDE	NSE	VARIÁVEIS DEPENDENTES								
		Qualquer temática_A	Qualquer temática_R	C&T_A	C&T_R	Arte	Centro Cultural	História	Militar	
Municipal	Baixo	Média	6,08	5,17	3,00	1,92	1,08	1,17	1,33	,58
		Desvio padrão	4,48	4,06	1,65	1,44	1,16	1,03	1,37	,51
		Mínimo	1	0	0	0	0	0	0	0
		Máximo	17	15	6	5	3	3	5	1
	Alto	Média	5,92	4,92	2,54	1,92	1,23	1,62	,77	,38
		Desvio padrão	3,80	3,12	1,94	1,44	1,17	1,19	,83	,51
		Mínimo	0	0	0	0	0	0	0	0
		Máximo	14	9	5	5	3	3	3	1
Privada	Baixo	Média	3,73	3,27	2,09	1,27	,36	,64	1,00	,45
		Desvio padrão	3,52	2,80	1,81	1,19	,50	,81	1,00	,93
		Mínimo	0	0	0	0	0	0	0	0
		Máximo	11	8	5	3	1	2	3	3
	Alto	Média	8,82	8,00	4,82	3,36	1,18	1,55	2,45	,27
		Desvio padrão	2,99	3,13	1,72	1,21	,60	,68	1,69	,47
		Mínimo	5	3	1	1	0	1	0	0
		Máximo	14	13	7	5	2	3	5	1

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Esses resultados podem ser melhor visualizados no gráfico 7, abaixo, o qual ilustra a distribuição das escolas, considerando a variável *número de museus visitados qualquer temática restrito* (não engloba jardim botânico e zoológico) e o nível socioeconômico dentro de cada rede de ensino.

Gráfico 7: Distribuição das escolas segundo o número de museus visitados e o nível socioeconômico dentro de cada rede



Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Podemos comprovar que embora o valor do nível socioeconômico na rede municipal (quadrante inferior esquerdo) seja menor do que o valor do nível socioeconômico baixo da maioria das escolas da rede privada (quadrante inferior direito), o número médio de museus visitados pelas escolas municipais de nível socioeconômico baixo (5.17, próximo da média = 5.42) e alto (4.92, muito pouco abaixo da média) é maior do que o número médio das escolas particulares de nível socioeconômico baixo (3.27, abaixo da média). Tem destaque o número médio de museus visitados pelas escolas particulares de nível socioeconômico alto: 8.00 (bem acima da média) (quadrante superior direito).

Existem oscilações quando levamos em conta os tipos de museu (tabela 14). O número médio de museus de C&T amplo visitados pelas escolas municipais de NSE baixo (3.00) é um pouco maior do que o número médio daquelas de NSE alto (2.54). No caso de os museus de C&T restrito, o número médio é igual (1,92). Em

relação aos museus de história e militares ocorre algo parecido: o número médio das escolas municipais de NSE baixo (1.33 e 0.58, respectivamente) é um pouco maior do que o das de NSE alto (0.77 e 0.38, respectivamente). É interessante notar que para os museus de arte e centros culturais, a situação é diferente, ou seja, o número médio de instituições visitadas pelas escolas municipais de NSE alto (1.23 e 1.62, respectivamente) é um pouco maior do que o número médio das de NSE baixo (1.08 e 1.17, respectivamente). Em síntese, observando exclusivamente esta rede, fica evidente que a prática de visita a museus ou instituições culturais afins ocorre tanto nas unidades escolares de NSE baixo como nas de NSE alto. Os alunos pertencentes a ambas têm acesso garantido a este tipo de espaço cultural.

Existem diferenças a assinalar na rede privada. O número médio de museus de ciência e tecnologia amplo e restrito visitados pelas escolas particulares de NSE alto (4.82 e 3.36, respectivamente) é bem maior do que o número médio das escolas de NSE baixo (2.09 e 1.27, respectivamente). O mesmo ocorre para os museus de arte (1.18 *versus* 0.36), centros culturais (1.55 *versus* 0.64) e os museus de história (2.45 *versus* 1.00). Chama a atenção o caso dos museus militares. É o único em que o número médio das escolas de NSE baixo (0.45) é um pouco maior do que o das de NSE alto (0.27). Com base nesta estatística, é possível perceber que a prática de visita a museus ou instituições culturais afins na rede privada de ensino assume traços distintos. O acesso, bem como o número de museus visitados para os alunos pertencentes às escolas de NSE baixo é menor.

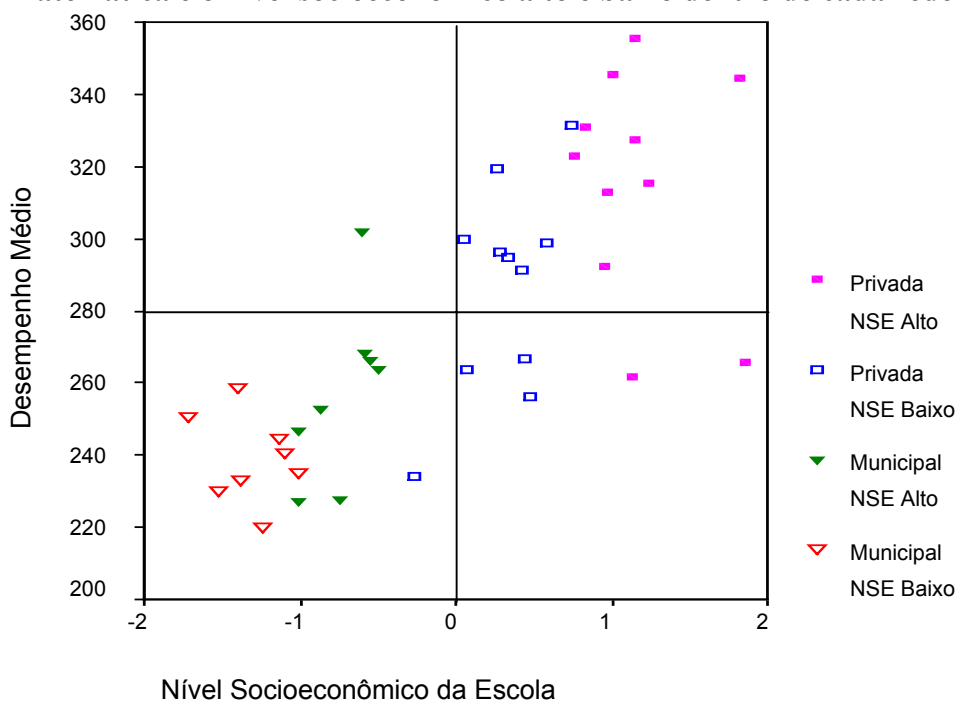
Quando cotejamos o número médio de museus visitados pelas escolas municipais de NSE baixo com o das escolas particulares de NSE baixo, notamos que para as primeiras o valor é sempre maior: museus de ciência e tecnologia amplo e restrito (3.00 e 1.92, respectivamente *versus* 2.09 e 1.27, respectivamente); museus de arte (1.08 *versus* 0.36); centros culturais (1.17 *versus* 0.64); museus de história (1.33 *versus* 1.00) e museus militares (0.58 *versus* 0.45). Ao comparar o número médio de instituições culturais visitadas pelas escolas municipais de NSE alto com o das escolas particulares de NSE alto, verificamos que para as últimas o valor é maior para os museus de ciência e tecnologia amplo e restrito (4.82 e 3.36, respectivamente *versus* 2.54 e 1.92, respectivamente) e para os de história (2.45 *versus* 0.77). Ocorrem discretas alterações, ou seja, o número médio das escolas municipais de NSE alto passa a ser um pouco maior do que o das escolas particu-

lares de NSE alto no caso de os museus de arte (1.23 *versus* 1.18); centros culturais (1.62 *versus* 1.55) e museus militares (0.38 *versus* 0.27).

Finalmente, no que diz respeito à prática de visita a museus ou instituições culturais afins, podemos concluir que as escolas municipais têm um papel equalizador, ou em outras palavras, promovem equidade. Vimos que na rede municipal, embora o valor do nível socioeconômico alto seja menor do que o valor do nível socioeconômico baixo da maioria das escolas da rede privada, o número médio de instituições museológicas visitadas pelas escolas municipais, com nível socioeconômico baixo ou alto, é maior do que o número médio das escolas particulares de nível socioeconômico baixo. Portanto, no que se refere a acesso a museus, não pesa tanto para os alunos pertencer à rede municipal. A situação é bem diferente quando deslocamos o foco para o desempenho escolar.

O gráfico 8 foi construído com base nos dados relativos ao desempenho médio em matemática dos alunos da 8ª série do ensino fundamental, pertencentes às escolas municipais e particulares do município do Rio de Janeiro que participaram do SAEB 2001.

Gráfico 8: Distribuição das escolas segundo o desempenho médio em matemática e o nível socioeconômico alto e baixo dentro de cada rede



Fonte: SAEB 2001

Nesse gráfico é possível visualizar a distribuição das escolas segundo o desempenho médio em matemática e o nível socioeconômico alto e baixo dentro de cada rede. Os pontos plotados à esquerda da reta representam as escolas de nível socioeconômico abaixo da média (rede municipal) e aqueles situados à direita as escolas de nível socioeconômico acima da média (rede privada). Sabemos que dentro da rede municipal, o valor do nível socioeconômico alto é menor do que o valor do nível socioeconômico baixo das escolas da rede privada.

No que se refere ao desempenho em matemática, podemos verificar que o valor do desempenho médio das escolas municipais de NSE baixo (239) e de NSE alto (257) está abaixo da média (280) e é menor do que o das escolas particulares de NSE baixo (287) e de NSE alto (316), ambas acima da média. Neste caso, ao contrário do que observamos em relação à promoção do acesso a museus, é mais vantajoso para os alunos estudar em escolas da rede privada de nível socioeconômico baixo do que pertencer à rede municipal.

Outro aspecto interessante a observar é a introdução, na análise, da variável *tipologia das escolas*. Ao examinarmos a tabela 15, subsequente, salta aos olhos o baixo valor do número médio de museus visitados pelas *escolas particulares isoladas com uma unidade*, considerando qualquer temática amplo e restrito, (4.11 e 3.89, respectivamente), em comparação com o número médio das *escolas particulares isoladas com duas unidades* (10.00 e 7.50, respectivamente); dos *empreendimentos pedagógicos* (8.00 e 8.00, respectivamente); das *empresas educacionais* (7.60 e 7.20, respectivamente); dos *empreendimentos institucionais* (6.70 e 5.50, respectivamente) e das *escolas municipais* (6.00 e 5.04, respectivamente).

Tabela 15: Estatística descritiva da frequência das escolas a museus nos últimos 12 meses (2003), considerando todas as turmas que visitaram segundo a temática destes espaços, por tipologia das escolas

TIPOLOGIA ESCOLAS		VARIÁVEIS DEPENDENTES							
		Qualquer temática_A	Qualquer temática_R	C&T_A	C&T_R	Arte	Centro Cultural	História	Militar
Municipal	Média	6,00	5,04	2,76	1,92	1,16	1,40	1,04	,48
	Desvio padrão	4,05	3,53	1,79	1,41	1,14	1,12	1,14	,51
	Mínimo	0	0	0	0	0	0	0	0
	Máximo	17	15	6	5	3	3	5	1
Empreendimento Institucional	Média	6,75	5,50	2,75	2,25	,75	1,25	1,75	,75
	Desvio padrão	5,31	4,93	3,10	2,22	,50	,96	1,71	1,50
	Mínimo	0	0	0	0	0	0	0	0
	Máximo	11	11	7	5	1	2	4	3
Empresa Educacional	Média	7,60	7,20	4,80	3,00	1,40	1,20	1,60	,40
	Desvio padrão	2,61	2,86	,45	,71	,55	,84	1,34	,55
	Mínimo	5	5	4	2	1	0	0	0
	Máximo	12	12	5	4	2	2	3	1
Empreendimento Pedagógico	Média	8,00	8,00	5,50	4,00	,50	1,50	1,50	,50
	Desvio padrão	2,83	2,83	,71	,00	,71	,71	,71	,71
	Mínimo	6	6	5	4	0	1	1	0
	Máximo	10	10	6	4	1	2	2	1
Particular Isolada 1 unidade	Média	4,11	3,89	2,33	1,44	,44	,67	1,44	,11
	Desvio padrão	4,34	3,98	2,24	1,59	,73	,71	1,67	,33
	Mínimo	0	0	0	0	0	0	0	0
	Máximo	14	13	7	5	2	2	5	1
Particular Isolada 2 unidades	Média	10,00	7,50	4,50	3,00	1,00	2,00	3,50	,50
	Desvio padrão	,00	,71	,71	,00	,00	1,41	2,12	,71
	Mínimo	10	7	4	3	1	1	2	0
	Máximo	10	8	5	3	1	3	5	1

Quando levamos em conta as distintas temáticas dos museus, esse quadro das *escolas particulares isoladas com 1 unidade* se mantém: o número médio de museus visitados é sempre menor que o número médio dos demais tipos de escola considerados, com exceção dos museus de história (1.44 *versus* 1.04 das escolas municipais). Observando os museus de ciência e tecnologia amplo e restrito, vale a pena destacar o número médio de instituições visitadas pelos *empreendimentos pedagógicos* (5.50 e 4.00, respectivamente) que é um pouco maior do que o número médio das *empresas educacionais* (4.80 e 3.00, respectivamente), seguidos pelas escolas particulares isoladas com duas unidades (4.50 e 3.00, respectivamente).

Chama a atenção o caso das *escolas municipais* em relação aos museus de arte. Desde análises anteriores, o padrão de visita vem se mantendo, ou seja, o número médio de instituições visitadas (1.16) é sempre um pouco maior do que o número médio dos demais tipos de escola: *escolas particulares isoladas com duas unidades* (1.00), *escolas confessionais* (0.75), *empreendimentos pedagógicos* (0.50) e *escolas particulares isoladas com uma unidade* (0.44). Só não suplantam o número médio das *empresas educacionais* (1.40).

Em relação aos centros culturais ocorre algo semelhante. As *escolas municipais* têm número médio de instituições visitadas (1.40) acima do número médio das *escolas confessionais* (1.25), *empresas educacionais* (1.20) e *escolas particulares isoladas com uma unidade* (0.67). Todavia, *escolas particulares isoladas com duas unidades* e *empreendimentos pedagógicos* apresentam os maiores valores para o número médio de centros culturais visitados (2.00 e 1.50, respectivamente).

Por outro lado, o número médio de museus de história visitado pelas *escolas municipais* é o mais baixo (1.04). As *escolas particulares isoladas com duas unidades* (3.50) se destacam em relação às *escolas confessionais* (1.75), às *empresas educacionais* (1.60), aos *empreendimentos pedagógicos* (1.50) e às *escolas particulares isoladas com uma unidade* (1.44).

Os *empreendimentos institucionais* ou *escolas confessionais* são as que apresentam o maior número médio de museus militares visitados (0.75), seguidos de perto pelos *empreendimentos pedagógicos*, *escolas particulares isoladas com duas unidades* (0.50), *escolas municipais* (0.48) e *empresas educacionais* (0.40). O menor número médio é o das *escolas particulares isoladas com uma unidade* (0.11).

Com base nessa análise, podemos depreender que em relação ao padrão de visita a museus ou instituições culturais afins, as conclusões anteriores se confirmam,

ou seja, os alunos pertencentes às diferentes escolas da tipologia adotada visitam estes espaços culturais, embora para uns a promoção do acesso e o número de museus visitados seja maior do que para outros.

4.3.2

As visitas e os museus freqüentados pelos alunos

O conjunto de questões que solicitava o nome das instituições museológicas visitadas e os aspectos que dizem respeito à visita como período, número e contexto (com quem visitou) ocuparam lugar de destaque no questionário: a primeira página, pela importância, interesse e grau de dificuldade. Abria este instrumento uma questão que indagava se o estudante havia visitado, em algum momento de sua vida, museus ou instituições culturais afins. O resultado encontrado, por rede de ensino, foi surpreendente: 97% dos alunos da rede privada e 90% dos da rede municipal responderam afirmativamente.

Após essa indagação, seguia um encadeamento de questões cujo propósito foi o de verificar se o aluno lembrava o nome dos locais visitados ou algo relacionado a eles⁸. Foi solicitado que nomeasse o museu que mais gostou, um outro além deste, e por fim, caso tivesse visitado mais um ou mais dois ou vários outros, o nome de cada uma deles. Deste modo, na primeira página do questionário foi possível obter a nomeação de oito museus ou instituições culturais afins visitados. Cabe lembrar que não foram consideradas as referências do tipo bienal do livro, parques, praças e pontos turísticos, assim como designações vagas do tipo feira cultural, exposições de quadros, etc.

A relação entre dependência administrativa (rede municipal e privada) e número de museus visitados pelos alunos ao longo da vida, considerando as distintas temáticas destas instituições, será apresentada e discutida nas subseções seguintes. O quadro 21, subsequente, apresenta a descrição das variáveis dependentes e da explicativa utilizadas na análise bivariada.

⁸ Cabe mencionar que vários alunos optaram por escrever o nome de exposições que viram, como por exemplo: exposição Rodin, exposição Monet, exposição Brasil 500 anos, exposição Egito, exposição África, exposição Portinari, exposição Pablo Picasso, exposição Keith Haring, entre outras. Nestes casos, foi verificado o museu ou o centro cultural nos quais foram montadas.

Quadro 21: Variáveis utilizadas na análise bivariada (questionário do aluno)

Variável	Tipo de variável Codificação	Descrição
DEPENDENTES		
Número de museus visitados (qualquer temática amplo)	Contagem (mínimo=0 e máximo=8)	Número de museus visitados. Obtida a partir de resposta do questionário do aluno sobre os museus visitados ao longo da vida.
Número de museus visitados (qualquer temática restrito)	Contagem (mínimo=0 e máximo=8)	Idem
Número de museus visitados (Ciência e Tecnologia Amplo)	Contagem (mínimo=0 e máximo=6)	Idem
Número de museus visitados (Ciência e Tecnologia Restrito)	Contagem (mínimo=0 e máximo=4)	Idem
Número de museus visitados (Arte)	Contagem (mínimo=0 e máximo=5)	Idem
Número de museus visitados (Centro Cultural)	Contagem (mínimo=0 e máximo=4)	Idem
Número de museus visitados (História)	Contagem (mínimo=0 e máximo=5)	Idem
Número de museus visitados (Militar)	Contagem (mínimo=0 e máximo=3)	Idem
Número de museus visitados (Município do Rio de Janeiro)	Contagem (mínimo=0 e máximo=8)	Idem
Número de museus visitados (Fora do município do Rio de Janeiro)	Contagem (mínimo=0 e máximo=5)	Idem
Número de museus visitados (Exterior)	Contagem (mínimo=0 e máximo=6)	Idem
Frequência de visita a museus nos últimos 12 meses/2003 (qualquer temática amplo)	Ordinal (0= não visitou; 1= visitou 1 a 2 vezes; 2= visitou 3 a 4 vezes e 3= visitou mais de 4 vezes)	Frequência de visita a museus nos últimos 12 meses (2003). Obtida a partir de resposta do questionário do aluno.
Frequência de visita a museus nos últimos 12 meses/2003 (qualquer temática restrito)	Ordinal (0= não visitou; 1= visitou 1 a 2 vezes; 2= visitou 3 a 4 vezes e 3= visitou mais de 4 vezes)	Idem
EXPLICATIVA		
Dependência administrativa	Categórica	Municipal e Particular.

Na tabela 16 a seguir podemos observar que, no que diz respeito à variável *número de museus visitados_ qualquer temática amplo* (engloba zoológico e jardim botânico), 5% dos alunos da rede privada e 15% dos da rede municipal não foram a estes locais. Percebe-se que há uma diferença no percentual de não-visita em rela-

ção à questão que abria o questionário (3% e 10%, respectivamente). Isto ocorre porque os alunos que escreveram o nome de instituições culturais não aceitáveis tiveram suas respostas invalidadas. Considerando a variável *número de museus visitados_qualquer temática restrito* (não engloba zoológico e jardim botânico), o percentual de alunos das escolas particulares que não visitaram (15%) continua menor do que o das escolas municipais (31%).

Tabela 16: Distribuição percentual dos alunos segundo o número de museus visitados ao longo da vida, por rede de ensino (%)

		Rede	
		Privada	Municipal
Número de museus visitados (qualquer temática_A)	Não visitou	5	15
	Visitou 1	13	23
	Visitou 2	22	29
	Visitou 3	17	15
	Visitou 4	16	9
	Visitou 5	13	5
	Visitou 6	9	3
	Visitou 7	3	1
	Visitou 8	2	-
Total	100	100	
Número de museus visitados (qualquer temática_R)	Não visitou	15	31
	Visitou 1	25	32
	Visitou 2	22	20
	Visitou 3	15	9
	Visitou 4	12	5
	Visitou 5	7	2
	Visitou 6	3	1
	Visitou 7	1	-
	Visitou 8	-	-
Total	100	100	

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Podemos constatar ainda, com base nessa tabela, que os alunos da rede privada visitaram uma quantidade maior de museus, comparados com os da rede municipal. O número médio de museus visitados (qualquer temática amplo) pelos estudantes das unidades particulares é de 3.27 (mínimo=0 e máximo=8) *versus* 2.09 dos pertencentes às unidades municipais (mínimo=0 e máximo=8). Este número médio continua maior para a variável *número de museus visitados_qualquer temática restrito*: 2.23 (mínimo=0 e máximo=8) *versus* 1.35 (mínimo=0 e máximo=7), respectivamente.

Estatísticas descritivas anteriores mostraram que o número médio de museus visitados (qualquer temática amplo e restrito) pelas unidades da rede municipal (6.00 e 5.04, respectivamente), comparado com o das unidades da rede privada (6.27 e 5.64, respectivamente) é bastante próximo. Considerando a dependência administrativa e o nível socioeconômico, vimos que o número médio de museus visitados (qualquer temática amplo e restrito) pelas escolas municipais de NSE baixo (6.08 e 5.17, respectivamente) e de NSE alto (5.92 e 4.92, respectivamente) também é bastante próximo. Já em relação às escolas particulares, vimos que o número médio das de NSE baixo (3.73 e 3.27, respectivamente) é bem menor que o das de NSE alto (8.82 e 8.00, respectivamente).

Podemos constatar, então, que o valor do número médio de museus visitados pelas escolas municipais e particulares e o valor do número médio de instituições visitadas pelos alunos pertencentes a estas unidades escolares são diferentes. Estas diferenças serão melhor compreendidas adiante, quando analisarmos os dados relativos ao contexto da visita (com quem visitou).

4.3.3

Museus ou instituições culturais afins de temática científica visitados

Os museus de ciência e tecnologia amplo e restrito foram os mais visitados pelos alunos, comparados às instituições de outras temáticas (78% e 40%, respectivamente, visitaram museu deste tipo *versus* 37% para os de história; 28% para os de arte; 23% para os centros culturais e 18% para os militares)⁹. Também foram os mais visitados pelas unidades escolares municipais e particulares, nos últimos 12 meses (2003), considerando todas as turmas que visitaram.

Os resultados da relação entre o número de museus de ciência e tecnologia visitados e a rede de ensino estão expressos na tabela 17, subsequente. Nela podemos observar que, no que diz respeito à variável *número de museus visitados_C&T amplo*, 18% dos alunos da rede privada e 28% dos da rede municipal não foram a estes locais. Considerando a variável *número de museus visitados_C&T restrito*, o percentual de alunos das escolas particulares que não visitaram (58%) continua menor do que o das escolas municipais (62%).

⁹ A tabela A14 mostra a distribuição percentual dos alunos segundo o número de museus visitados ao longo da vida e a temática destes espaços (Anexo VII).

Tabela 17: Distribuição percentual dos alunos segundo o número de museus de ciência e tecnologia visitados ao longo da vida, por rede de ensino (%)

		Rede	
		Privada	Municipal
Número de museus visitados (Ciência & Tecnologia _A)	Não visitou	18	28
	Visitou 1	32	37
	Visitou 2	32	26
	Visitou 3	14	7
	Visitou 4	3	2
	Visitou 5	1	-
Total		100	100
Número de museus visitados (Ciência & Tecnologia _R)	Não visitou	58	62
	Visitou 1	34	30
	Visitou 2	7	7
	Visitou 3	1	1
Total		100	100

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Ainda com base nessa tabela, é possível verificar que os alunos da rede privada visitaram uma quantidade maior de museus, comparados com os da rede municipal. O número médio de museus de *C&T_ amplo* visitados pelos estudantes das unidades particulares é de 1.55 (mínimo=0 e máximo=5) *versus* 1.20 dos pertencentes às unidades municipais (mínimo=0 e máximo=6). Este número médio continua apresentando uma diferença muito pequena para a variável *número de museus visitados_C&T restrito*: 0.52 (mínimo=0 e máximo=4) *versus* 0.46 (mínimo=0 e máximo=4), respectivamente.

As instituições culturais de caráter científico que os estudantes citaram foram agrupados em subcategorias temáticas: museu de ciência (ciência e tecnologia; ciência da vida), zoológico, museu marítimo (museu oceanográfico e aquário), jardim botânico, museu de história natural e planetário compõem este grupo¹⁰.

A tabela18, subsequente mostra que os zoológicos foram os espaços de ciência mais requisitados (55%), seguidos pelos museus de história natural (46%) e jardins botânicos (35%). Sabemos com base na literatura específica que estas três instituições atraem fortemente não só o público em geral, mas o público escolar (professores e estudantes). Os percentuais dos alunos que visitaram planetários (16%) e museus de ciência (13%) são relativamente baixos. No caso de os museus

¹⁰ Para saber quais foram os museus mencionados pelos alunos, consulte o quadro A2 (Anexo VI).

marítimos, o declínio é considerável (1%). Estes achados nos permitem fazer algumas ponderações sobre o fato de os museus de temática científica serem os mais visitados pelos alunos e dentre eles, os zoológicos, os museus de história natural e os jardins botânicos.

Tabela 18: Distribuição percentual dos alunos segundo o número de museus visitados ao longo da vida e as subcategorias temáticas dos museus de caráter científico (%)

Número de museus visitados	Subcategorias temáticas dos museus de caráter científico					
	Zoológico	História Natural	Jardim Botânico	Planetário	Ciência	Marítimo
Não visitou	45	54	65	84	87	99
Visitou 1	54	39	33	16	12	1
Visitou 2	1	7	2	-	1	-
	100	100	100	100	100	100

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Com o avanço das novas tecnologias e da ciência propriamente dita, os museus de caráter científico, compreendidos como espaços não formais de educação, vêm buscando destaque na elaboração das políticas nacionais de ensino e de divulgação. Têm também se constituído em um centro de referência devido às ações de cunho educacional/cultural e, principalmente, às pesquisas desenvolvidas na área de educação não formal em ciências, uma vez que refletem sobre a fundamentação da educação científica da sociedade como um todo e aprofundam o estudo do alfabetismo científico do indivíduo.

A educação não formal em ciências ganhou espaço no Brasil nos últimos 20 anos à medida que essas instituições se transformaram, de depositários passivos de objetos ou expositores de produtos e descobertas científicas, em espaços mais dinâmicos, primordiais na construção e expressão da cultura e da pesquisa em desenvolvimento. Cabe lembrar que no transcorrer da década de 1990, os museus de temática científica tiveram um crescimento quantitativo considerável¹¹.

Esses espaços de ciência são vistos, na atualidade, como locais propícios para o atendimento de novas demandas educativas e sociais, por sua versatilidade, seu caráter amplo e sua multidisciplinaridade estrutural e funcional. De modo geral, contam, nos seus quadros profissionais, com a participação de cientistas, pesquisa-

¹¹ Existem, no território nacional, 50 instituições destinadas à divulgação científica de acordo com a segunda edição do *Catálogo de Centros de Divulgação Científica* (Casa da Ciência/UFRJ, 1999).

dores em ensino de ciências, em história da ciência, professores das áreas das ciências naturais (física, química, biologia, matemática, astronomia, etc), conservadores com formação museológica, especialistas na área de arquivos/acervos documentais, arquitetos, programadores visual e pessoal da área de informação e comunicação, o que promove às suas equipes de trabalho uma configuração bastante variada.

Por constituírem espaços para a experimentação de difusão científica e por abordarem com mais leveza (por meio de exposições interativas ou não) até mesmo os conteúdos essencialmente formais, professores e outros profissionais, não só os da área de ensino de ciências, passaram a ver nos museus de temática científica, condições para que funcionem como um suplemento ao ensino promovido nas escolas¹². As diversas interações que ocorrem entre público escolar (professores e estudantes) e exposições aumentam a curiosidade e estimula o comportamento investigativo, o que pode vir a ser uma base de idéias e de atividades para a sala de aula.

A sociedade moderna entende que a educação é um processo que não acontece somente no espaço da escola, além de não se limitar ao período de formação escolar. Neste contexto, os museus de temática científica vêm enfrentando um triplo desafio: funcionar como instituições de educação não formal, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida; funcionar como instância de sensibilização para os temas científicos e contribuir para o desenvolvimento profissional de professores, pois estes, mais do que todos, não podem prescindir de educação continuada em ciências.

Como vimos anteriormente, os zoológicos foram os espaços de ciência mais visitados pelos alunos (55%). Sob o ponto de vista social, Auricchio (1999) argumenta que o público que frequenta zoológico é bastante heterogêneo, além de possuir distintos níveis de cultura e de consciência ecológica. Mas um fato é abrangente: a maioria dessas pessoas vive em áreas urbanas e tem pouco contato com a natureza.

¹² O MAST (Museu de Astronomia e Ciências Afins), situado na cidade do Rio de Janeiro, desenvolveu, em 1996, um estudo que buscou investigar a relação museu-escola. Os resultados desta pesquisa mostraram que os professores consideravam a visita extremamente proveitosa por razões distintas como *complementar à escola, contribuindo para uma melhor sedimentação dos conteúdos trabalhados; motiva os estudantes para posterior abordagem de diferentes conteúdos programáticos; compensa a carência de recursos didáticos e laboratoriais da escola*. Os resultados demonstraram, ainda, que em nenhum momento o museu foi visto como um espaço de ampliação da cultura, particularmente da cultura científica (Cazelli et al., 1997).

São instituições muito procuradas pelas escolas, visto que com o advento da educação ambiental, alguns zoológicos¹³ começaram a elaborar programas baseados nos conteúdos curriculares. O intuito é atender de forma mais eficiente às unidades escolares. De modo geral, organizam visitas orientadas que incluem preparação prévia dos professores. Neste tipo de atividade é explicado que uma visita ao zoológico requer uma observação atenta. São oferecidas algumas estratégias para melhorar as habilidades para observar os animais. Além disso, existem as visitas monitoradas em trilhas de interpretação ambiental, oficinas de arte e ecologia e cursos de capacitação para os profissionais das escolas. Os temas abordados nestes programas têm caráter interdisciplinar, mas os que fazem referência à zoologia, ao comportamento, à ecologia e à evolução são o mais frequentes.

Depois dos zoológicos, os museus de história natural foram os espaços de ciência mais frequentados pelos alunos (46%). Cabe abrir um parêntese para comentar que a origem dos museus de história natural remonta aos *gabinetes de curiosidade* (século XVI). Sua criação assinala a saída das coleções do domínio privado¹⁴ e a entrada da universidade em um período de renovação das práticas naturalistas. Portanto, o papel educacional e o caráter público caracterizam estas instituições desde sua estruturação (Lopes, 2003). Suas exposições estão centradas em coleções de relevância científica e apresentam, de forma exaustiva, numerosos espécimes. Em geral, têm um caráter enciclopedista, contando com a contribuição de diferentes áreas das ciências. Possuem um rico acervo da história científica e cultural, com coleções de paleontologia, cultura indígena e popular, arqueologia, mineralogia, zoologia e botânica.

Nos museus de história natural, a relação com o público, ainda hoje, se estabelece de duas formas: com o público geral, predominantemente leigo, procura mostrar os extratos do mundo natural, animal, vegetal e mineral. Já com o público

¹³ Segundo Auricchio (1999), os zoológicos e suas funções evoluíram com o passar dos tempos. Até o século XIX o tema central em um zoológico tinha caráter taxonômico, com a função de divulgar a diversidade das espécies e suas adaptações. Na segunda metade do século XX, este caráter deu lugar ao ecológico, com ênfase na biologia do comportamento e nos diferentes tipos de *habitats*. A tendência é que estes locais se transformem, no transcorrer deste século, em centros de pesquisa, com temática central voltada para o meio ambiente.

¹⁴ As coleções dos gabinetes de curiosidade eram alojadas em salas de castelos e palácios e só eram visitadas por convidados dos colecionadores, entre eles estudiosos, nobres e religiosos. Assim, a coleção não era pensada para ser vista por muitas pessoas, mas apenas por uma seleta camada da elite medieval e renascentista européia.

de especialistas, oferece a oportunidade de elaborar e de verificar por meio da pesquisa as teorias sobre a ordem da natureza e sua evolução.

É interessante ressaltar que essas instituições vêm sofrendo, ao longo do tempo, modificações, com o intuito de se revigorarem. A partir das décadas de 1970 e 1980, o foco das novas exposições muda de uma organização taxionômica – objetos classificados e expostos de forma repetitiva – para uma exploração de fenômenos e conceitos científicos, muitas vezes, com a introdução de aparatos interativos, quebrando com a forma autoritária de expor e com a passividade dos visitantes. Além disto, alguns museus de história natural passaram a aprimorar suas visitas orientadas, principalmente para o público escolar: propor atividades que pudessem estabelecer uma relação com as temáticas de suas exposições sobre e a organizar cursos de formação continuada para professores com o intuito de ajudá-los a refletir sobre a função social e cultural do conhecimento científico. Estas iniciativas encontram ressonância nos setores educacionais que utilizam estes espaços como centros de educação em ciências.

Dentre os museus de temática científica, os jardins botânicos ocuparam a terceira posição na preferência dos alunos (35%). Estes espaços de ciência, normalmente situados em grandes áreas, concentram um patrimônio natural formado por centenas de espécies da flora brasileira. Da mesma forma que os zoológicos, buscam promover, para o enorme público que os frequentam, um encontro com a natureza, a educação e a cultura.

Para o público escolar, os jardins botânicos normalmente utilizam seus próprios recursos naturais para estimular a discussão de temas ambientais e a vivência de práticas educativas. O principal intuito é fazer com que professores e alunos se sensibilizem diante do ambiente que os cerca, valorizando a relação com a natureza. Buscam promover situações que despertem uma reflexão crítica diante das questões ambientais, propiciando um conhecimento histórico e técnico-científico destas instituições, além de facilitar a tradução e a internalização de uma prática conservacionista.

Para fechar essas considerações associadas aos museus ou instituições culturais afins de temática científica, o quadro A7 (Anexo VI) apresenta a relação das dez instituições mais visitadas pelos alunos.

4.3.4

Museus ou instituições culturais afins de temática histórica visitados

Depois dos museus de temática científica, os museus de história foram os mais visitados pelos alunos. Os resultados da relação entre o número de museus de caráter histórico visitados e a rede de ensino estão expressos na tabela 19, abaixo.

Tabela 19: Distribuição percentual dos alunos segundo o número de museus de caráter histórico visitados ao longo da vida, por rede de ensino (%)

		Rede	
		Privada	Municipal
Número de museus visitados (História)	Não visitou	54	76
	Visitou 1	31	18
	Visitou 2	10	5
	Visitou 3	4	1
	Visitou 4	1	-
Total	100	100	

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Podemos observar que, no que diz respeito à variável *número de museus visitados_história*, 54% dos alunos da rede privada e 76% dos da rede municipal não foram a estes locais. Ainda com base nessa tabela, é possível verificar que os alunos da rede privada visitaram uma quantidade maior de museus, comparados com os da rede municipal. O número médio de museus visitados pelos estudantes das unidades particulares é de 0.68 (mínimo=0 e máximo=5) *versus* 0.31 dos pertencentes às unidades municipais (mínimo=0 e máximo=4).

Adotamos para os museus de caráter histórico o mesmo procedimento utilizado para os museus de temática científica, ou seja, agrupamos as instituições citadas pelos alunos por subcategorias temáticas: museu de história, biográfico (museu-casa), etnográfico e museu de cidade¹⁵. A tabela 20, subsequente, mostra que os museus de história foram os mais visitados pelos alunos (32%). O percentual de estudantes que mencionaram um museu biográfico (7%), assim como um museu etnográfico (4%) é muito pequeno. Menor ainda é o percentual para os museus de cidade: 1% visitou este tipo de museu histórico.

¹⁵ Para saber quais foram os museus mencionados pelos alunos, consulte o quadro A3 (Anexo VI).

Tabela 20: Distribuição percentual dos alunos segundo o número de museus visitados ao longo da vida e as subcategorias temáticas dos museus de caráter histórico (%)

Número de museus visitados	Subcategorias temáticas dos museus de caráter histórico			
	História	Biográfico	Etnográfico	Cidade
Não visitou	68	93	96	99
Visitou 1	25	7	4	1
Visitou 2	6	-	-	-
Visitou 3	1	-	-	-
	100	100	100	100

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Com relação a esses resultados, podemos tecer alguns comentários. Da mesma forma que os museus de temática científica, os de caráter histórico também são considerados como espaços não formais de educação em história, uma vez que o fato de os professores levarem seus alunos a estas instituições museológicas para complementar as atividades realizadas em sala de aula é, há muito tempo, conhecido. Os museus de temática histórica que se prestam a esta complementação têm potencial para apresentar uma discussão da história a partir de objetos da cultura material (Almeida e Vasconcelos, 2002).

Para professores e estudantes, essas instituições (principalmente os museus históricos, biográficos e etnográficos) oferecem cursos, visitas monitoradas, oficinas, materiais didáticos para empréstimo, conferência, estágios de formação, entre outros. Em alguns, a ênfase é dada ao trabalho com o professor, a fim de que se possa construir com ele uma atividade para seus alunos, por meio de a preparação de visita monitorada às exposições, cursos e material de apoio.

Nos museus etnográficos (coleções etnográficas brasileiras, africanas e afro-brasileiras), os roteiros de visita monitorada possibilitam a discussão de vários pontos do currículo de história, tanto do ensino fundamental como médio. Em um outro tipo de roteiro podem ser discutidas as fontes para o historiador: documentos materiais e suas relações com os documentos escritos, orais e iconográficos para o estudo de diferentes sociedades. As possibilidades de trabalho são inúmeras e dependem do interesse dos professores e alunos e da disponibilidade para leituras e visitas prévias para a preparação da visita propriamente dita (Ibid., 2002).

Para fechar essas considerações associadas aos museus ou instituições culturais a-fins de história, o quadro A8 (Anexo VI) apresenta a relação das oito instituições mais visitadas pelos alunos.

4.3.5 Museus ou instituições culturais afins de arte visitados

Depois dos museus de caráter histórico, os museus de arte foram os mais visitados pelos alunos. Os resultados da relação entre o número de museus de arte visitados e a rede de ensino estão expressos na tabela 21, abaixo. Nela podemos observar que, no que diz respeito à variável *número de museus visitados_arte*, 64% dos alunos da rede privada e 81% dos da rede municipal não foram a estes locais.

Tabela 21: Distribuição percentual dos alunos segundo o número de museus de arte visitados ao longo da vida, por rede de ensino (%)

		Rede	
		Privada	Municipal
Número de museus visitados (Arte)	Não visitou	64	81
	Visitou 1	27	16
	Visitou 2	7	2
	Visitou 3	2	1
Total		100	100

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Ainda com base nessa tabela, é possível verificar que os alunos da rede privada visitaram uma quantidade maior de museus, comparados com os da rede municipal. O número médio de museus de arte visitados pelos estudantes das unidades particulares (0.48, mínimo=0 e máximo=5) é praticamente o dobro do número médio dos pertencentes às unidades municipais (0.21, mínimo=0 e máximo=3).

Adotamos para os museus de arte o mesmo procedimento utilizado para os museus de caráter científico e histórico, ou seja, agrupamos as instituições citadas pelos alunos por subcategorias temáticas: belas artes, arte sacra e arte popular¹⁶.

A tabela 22, subsequente, mostra que os museus de belas artes foram os mais citados pelos alunos (21% visitaram um, 5% dois e 1% três). O percentual de estudantes que mencionaram um museu de arte sacra (2%), assim como um de arte popular (2%) é muito baixo.

¹⁶ Para saber quais foram os museus mencionados pelos alunos, consulte o quadro A4 (Anexo VI).

Tabela 22: Distribuição percentual dos alunos segundo o número de museus visitados ao longo da vida e as subcategorias temáticas dos museus de arte (%)

Número de museus visitados	Subcategorias temáticas dos museus de arte		
	Belas Artes	Arte Sacra	Arte Popular
Não visitou	73	98	98
Visitou 1	21	2	2
Visitou 2	5	-	-
Visitou 3	1	-	-
	100	100	100

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

A literatura que trata das questões associadas à frequência a museus de arte discute os resultados de inúmeras pesquisas que indicam que estas instituições são mais visitadas por pessoas desacompanhadas do que outros tipos de museus, por permitirem experiências de contemplação e fruição individual. Outras investigações apontam o espaço do museu de arte como um local de interação social e de lazer de famílias (Almeida, 2002).

As investigações especificamente desenvolvidas nos museus de artes visuais procuram conhecer o gosto e a percepção das obras pelos visitantes, sendo um exemplo clássico o estudo de Bourdieu e Darbel (1969)¹⁷. Estes pesquisadores realizaram uma investigação na década de 1960 que consistiu na aplicação de questionários em amostras selecionadas de museus de arte na França, Espanha, Grécia, Itália, Holanda e Polônia. No estudo, os autores confrontaram as características sociais e de escolaridade dos visitantes com suas atitudes sobre museus e preferências artísticas. A pesquisa evidenciou que a classe social mais representada no público dos museus era também a que declarava ter o hábito de frequentá-los. Esta classe, denominada pelos autores de “*classe culta*”, é aquela que tem acesso e a “*competência*” para a arte. O acesso e a necessidade da arte são um privilégio criado e legitimado por esta classe. Em oposição, estão as “*classes populares*”: não sentem necessidade da arte *culta* e não têm os códigos para decifrar as obras de arte. Geralmente estes grupos solicitam mediadores (guias, catálogos, sinalização) para diminuir a inacessibilidade das exposições de arte.

¹⁷ A pesquisa *L'amour de l'art: les musées d'art européens et leur public* foi publicada originalmente em 1966. Em 1969, saiu uma edição revista e ampliada pela Editora de Minuit. Aqui está sendo usada a tradução da edição de 1969, publicada pela Editora da Universidade de São Paulo: Zouk, 2003.

“O vácuo entre o que a exposição pretende apresentar e a possibilidade de fruição dos diversos públicos é precisamente o espaço para a mediação”, assinala Grinspun (2000, p.41) ao discutir esta questão em sua tese de doutorado. São muitos os instrumentos criados para facilitar o diálogo: textos de parede, folhetos, catálogos, *áudio-tours*, *cd-rom*, entre outros. No entanto, adotá-los como únicos recursos para a acessibilidade ao objeto artístico é problemático. A autora ressalta que o valor do contato pessoal que o mediador (monitor) pode estabelecer com os diversos públicos é enorme.

No caso de o público escolar, o veículo de intervenção pedagógica mais requisitado pelos professores é a visita monitorada. Alguns museus de arte emprestam a estes profissionais, materiais didáticos (textos históricos sobre a vida e trajetória de artistas, bibliografia de referência, etc.) especialmente elaborado para ser utilizado em sala de aula, além de oferecer capacitação continuada para os professores de artes visuais do ensino fundamental, com ênfase no uso de vídeo. No entanto, pesquisas de avaliação mostram que a maior parte dos professores procura fazer o máximo ao seu alcance, mas muitos não têm informações suficientes sobre o artista ou os movimentos artísticos dos quais participou. Não têm preparação, por exemplo, para utilizar imagens em sala de aula ou aproveitar o potencial de um vídeo (Almeida, op. cit.).

Para fechar essas considerações associadas aos museus ou instituições culturais a-fins de arte, o quadro A9 (Anexo VI) apresenta a relação das cinco instituições mais visitadas pelos alunos.

4.3.6 Centros culturais visitados

Depois dos museus de arte, os centros culturais foram os espaços mais visitados pelos alunos¹⁸. Os resultados da relação entre o número de centros culturais visitados e a rede de ensino estão expressos na tabela 23, subsequente. Nela podemos observar que, no que diz respeito à variável *número de museus visitados _ centros culturais*, 70% dos alunos da rede privada e 88% dos da rede municipal não foram a estes locais.

¹⁸ Para saber quais foram os centros culturais mencionados pelos alunos, consulte o quadro A5 (Anexo VI).

Tabela 23: Distribuição percentual dos alunos segundo o número de centros culturais visitados ao longo da vida, por rede de ensino (%)

		Rede	
		Privada	Municipal
Número de museus visitados (Centro Cultural)	Não visitou	70	88
	Visitou 1	23	11
	Visitou 2	6	1
	Visitou 3	1	-
Total		100	100

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Ainda com base nessa tabela, é possível verificar que os alunos da rede privada visitaram uma quantidade maior de centros culturais, comparados com os da rede municipal. O número médio de centros culturais visitados pelos estudantes das unidades particulares (0.39, mínimo=0 e máximo=4) é o dobro do número médio dos pertencentes às unidades municipais (0.14, mínimo=0 e máximo=4).

As questões mencionadas anteriormente, associadas aos museus de arte, podem ser consideradas para os centros culturais, pois os principais meios de interação dos alunos com estes espaços são as exposições por eles organizadas. Cabe sublinhar que embora os profissionais dos setores educativos destes centros tenham contato com professores por ocasião do agendamento de visitas escolares, nem sempre faz parte de seus objetivos e ações, elaboração prévia de roteiro de visita, ajustes relativos às visitas monitoradas, empréstimo de material didático para a preparação dos estudantes, cursos de capacitação, avaliação, entre outros. Como suas exposições são temporárias, em geral, grandes projetos, as possibilidades de uma relação mais estreita com escolas e professores são menores.

Para fechar essas considerações associadas aos centros culturais, o quadro A10 (Anexo VI) apresenta a relação dos cinco centros mais visitados pelos alunos.

4.3.7

Museus ou instituições culturais afins militares visitados

Os museus militares foram os menos visitados pelos alunos¹⁹. Os resultados da relação entre o número de museus visitados e a rede de ensino estão expressos na tabela 24, subsequente. Este caso é o único em que o percentual de estudantes das escolas particulares que não visitaram é maior do que o encontrado para as uni-

¹⁹ Para saber quais foram os museus mencionados pelos alunos, consulte o quadro A6 (Anexo VI).

dades municipais: 84% e 79%, respectivamente. Da mesma forma, o número médio de museus visitados pelos alunos das escolas municipais (0.23, mínimo=0 e máximo=3) é um pouco maior que o número médio dos pertencentes às unidades particulares (0.17, mínimo=0 e máximo=3).

Tabela 24: Distribuição percentual dos alunos segundo o número de museus militares visitados ao longo da vida, por rede de ensino (%)

		Rede	
		Privada	Municipal
Número de museus visitados (Militares)	Não visitou	84	79
	Visitou 1	14	19
	Visitou 2	2	2
Total		100	100

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Apesar de muitos museus militares possuírem em seus acervos instrumentos de caráter técnico-científico (por exemplo: museu da marinha, museu aeroespacial, museu navio Bauru, museu do exército), o enfoque de suas exposições é histórico. Deste modo, são considerados espaços não formais de educação em história e, de modo geral, oferecem possibilidades temáticas para os professores desta área: objetos, textos, figuras, fotografias articulados em suas exposições permitem a discussão de vários pontos do currículo de história do ensino fundamental. Contudo, seus setores educativos voltados para o atendimento sistemático do público escolar não são muito atuantes. Este fato pode ter relação com os achados desta pesquisa. Alguns museus militares são mais visitados em função da atração que seus acervos exercem: museu aeroespacial e museu do forte de Copacabana. Para fechar essas considerações, o quadro A11 (Anexo VI) apresenta a relação dos cinco museus militares mais visitados pelos alunos.

4.3.8

A localização geográfica dos museus ou instituições culturais afins visitados

Como mencionado anteriormente, as 120 instituições citadas pelos alunos também foram agrupadas pela sua localização geográfica²⁰. Os museus localizados na região metropolitana do Rio de Janeiro foram os mais visitados (89%), comparados às outras localizações (25% para os situados fora da região metropolitana do Rio de

²⁰ Para saber a localização geográfica dos museus ou instituições culturais afins mencionados pelos alunos, consulte os quadros A2, A3, A4, A5 e A6 (anexo VI).

Janeiro e 3% para os localizados no exterior)²¹. Os resultados da relação entre número de museus visitados, localizados na região metropolitana do Rio de Janeiro, fora desta região e no exterior, e a rede de ensino estão expressos na tabela 25, abaixo.

Tabela 25: Distribuição percentual dos alunos segundo o número de museus visitados ao longo da vida e a localização geográfica destes espaços, por rede de ensino (%)

		Rede	
		Privada	Municipal
Número de museus visitados (região metropolitana do Rio de Janeiro)	Não visitou	7	16
	Visitou 1	18	26
	Visitou 2	26	29
	Visitou 3	19	15
	Visitou 4	15	9
	Visitou 5	8	4
	Visitou 6	4	1
	Visitou 7	2	-
	Visitou 8	1	-
Total		100	100
Número de museus visitados (fora da região metropolitana do Rio de Janeiro*)	Não visitou	65	88
	Visitou 1	25	10
	Visitou 2	6	2
	Visitou 3	3	-
	Visitou 4	1	-
Total		100	100
Número de museus visitados (exterior)	Não visitou	96	100
	Visitou 1	3	-
	Visitou 2	1	-
	Visitou 3		
Total		100	100

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Podemos observar que, no que diz respeito à variável *número de museus visitados região metropolitana do Rio de Janeiro*, 7% dos alunos da rede privada e 16% dos da rede municipal não foram a museus localizados nesta região. Considerando a variável *número de museus visitados fora da região metropolitana do Rio de Janeiro*, o percentual de alunos das escolas particulares que não visitaram (65%) continua menor do que o das escolas municipais (88%). Como o esperado, somente os alunos das escolas particulares visitaram museus localizados no exterior (3%).

Ainda com base nessa tabela, é possível verificar que os alunos da rede privada visitaram uma quantidade maior de museus nas três regiões geográficas con-

²¹ A tabela A15 mostra a distribuição percentual dos alunos segundo o número de museus ou instituições culturais afins visitados ao longo da vida e a localização geográfica destes espaços (Anexo VII).

sideradas, comparados com os da rede municipal. O número médio de museus localizados na região metropolitana do Rio de Janeiro, visitados pelos estudantes das unidades particulares é de 2.71 (mínimo=0 e máximo=8) *versus* 1.95 dos pertencentes às unidades municipais (mínimo=0 e máximo=8). Este número médio continua maior no caso de a variável *número de museus visitados fora da região metropolitana do Rio de Janeiro*: 0.49 (mínimo=0 e máximo=5) *versus* 0.14 (mínimo=0 e máximo=3), respectivamente. O número médio de museus localizados no exterior e visitados apenas pelos estudantes da rede privada é de 0.05 (mínimo=0 e máximo=6). Estes resultados não surpreendem, uma vez que eles são influenciados pelos fatores socioeconômicos e culturais.

4.3.9

O contexto da visita a museus ou instituições culturais afins

Cabe lembrar que aspectos tais como o período, o número de visitas e o contexto da visita estão condicionados aos itens que pediam ao aluno que nomeasse o museu que mais gostou e, além deste, um outro que tenha visitado.

Para os estudantes que nomearam de forma correta o museu ou instituição cultural afim que mais gostaram (85%), observamos que em relação ao período da visita, a distribuição percentual, por rede de ensino, é pouca distintiva: 49% dos estudantes da rede privada informaram que a visita a este local foi nos últimos 12 meses, comparados com 46% da rede municipal. Quando examinamos esta distribuição, considerando o número de vezes que visitou, constatamos que 47% dos alunos da rede privada foram *uma vez* ao museu que mais gostaram e 53% *mais de uma vez*. Já na rede municipal: 56% foram *uma vez* e 44% *mais de uma vez*. É evidente que o percentual de alunos da rede privada que foram *mais de uma vez* (53%) é um pouco maior que o dos alunos pertencentes à rede municipal (44%).

Os resultados da relação entre contexto da visita e rede de ensino estão expressos na tabela 26, subsequente. Sabemos com base na literatura específica que jovens estudantes, via de regra, chegam aos museus por meio da família e da escola. Por conta disto e dos baixos percentuais encontrados para as outras situações de visita, optamos por comentar a distribuição relativa a estes dois contextos.

Tabela 26: Distribuição percentual dos alunos segundo o contexto da visita ao museu que mais gostou, por rede de ensino (%)

	Rede		
	Privada	Municipal	
Contexto da visita (com quem visitou o museu que mais gostou)	Apenas com família	42	27
	Apenas com a escola	25	41
	Apenas com amigos ou sozinho	5	7
	Apenas com outras pessoas	1	3
	Com a família e com a escola	12	8
	Com a família e com amigos ou sozinho	6	3
	Outras combinações	9	11
	Total	100	100

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Examinando a tabela é possível constatar que o percentual de alunos da rede privada que visitaram o museu que mais gostaram *apenas com a família* (42%) é maior do que o encontrado para a rede municipal (27%). Verificamos a mesma situação no caso de a visita ter sido *com a família e com a escola*: 12% da rede privada *versus* 8% da municipal. Ocorre uma inversão quando o contexto da visita muda para *apenas com a escola*: 41% da rede municipal *versus* 25% da rede privada.

Esses achados dão pistas para explicar as diferenças encontradas entre o número médio de museus visitados pelos alunos e o número médio de museus visitados pelas escolas, mencionadas em subseções anteriores. Vimos que o número médio de museus visitados (qualquer temática restrito) pelos estudantes das escolas particulares (2.23) é maior do que o número médio dos pertencentes às escolas municipais (1.35). No entanto, o número médio de museus visitados pelas escolas municipais de nível socioeconômico baixo (5.17) e alto (4.92) é maior que o número médio das particulares de nível socioeconômico baixo (3.27).

Sabemos que famílias e escolas têm um papel relevante na constituição de um “gosto” e de um “habitus” de visita a museus ou instituições culturais afins. Ou seja, um trabalho de *inculcação* e de *assimilação* que exige investimentos de longa duração e que pode perfeitamente ser desempenhado por estes contextos, uma vez que a maioria dos jovens ainda passa grande parte de seu tempo no convívio com a família e com a escola. Com base nos resultados encontrados, podemos dizer que para os alunos pertencentes à rede municipal, a escola é um contexto muito importante, não só para promover o acesso, mas para garantir um número

maior de museus visitados. Para os alunos da rede privada, a família atua de forma mais marcante, garantindo o acesso e a quantidade de instituições culturais visitadas.

Cabe lembrar que os aspectos período, número de visitas e contexto da visita também estão condicionados ao item que pedia ao aluno que nomeasse, além do museu que ele mais gostou, um outro que tenha visitado. Pelo fato de os resultados encontrados para a outra instituição visitada (73% dos estudantes nomearam corretamente) serem semelhantes aos encontrados para o museu que mais gostou, optamos por reuni-los em uma única tabela (Tabela A16 do Anexo VII).

4.3.10

A freqüência de visita a museus nos últimos 12 meses

Nesta subseção será apresentada a relação entre dependência administrativa (rede municipal e privada) e a freqüência com que os alunos visitaram museus nos últimos 12 meses (2003), considerando qualquer temática amplo e restrito.

Tabela 27: Distribuição percentual dos alunos segundo a freqüência com que visitaram museus nos últimos 12 meses (2003), por rede de ensino (%)

		Rede	
		Privada	Municipal
Freqüência de visita a museus nos últimos 12 meses/2003 (qualquer temática amplo)	Não visitou	13	21
	Visitou 1 a 2 vezes	50	55
	Visitou 3 a 4 vezes	20	14
	Visitou mais de 4 vezes	17	10
	Total	100	100
Freqüência de visita a museus nos últimos 12 meses/2003 (qualquer temática restrito)	Não visitou	16	29
	Visitou 1 a 2 vezes	51	54
	Visitou 3 a 4 vezes	18	10
	Visitou mais de 4 vezes	15	7
	Total	100	100

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Observamos que em relação à variável *freqüência de visitas a museus nos últimos 12 meses_ qualquer temática restrito* (parte inferior da tabela), o percentual de alunos das escolas particulares que não visitaram estes espaços no período considerado (16%) é menor do que o das unidades escolares municipais (29%). Chama a atenção a permanente diferença entre as redes de ensino, ou seja, o percentual de não-visita entre os estudantes das escolas particulares é sempre menor do que o encontrado para os pertencentes às unidades municipais. Vimos que no

caso de os museus visitados ao longo da vida esta distribuição se mantém, exceto para os museus militares.

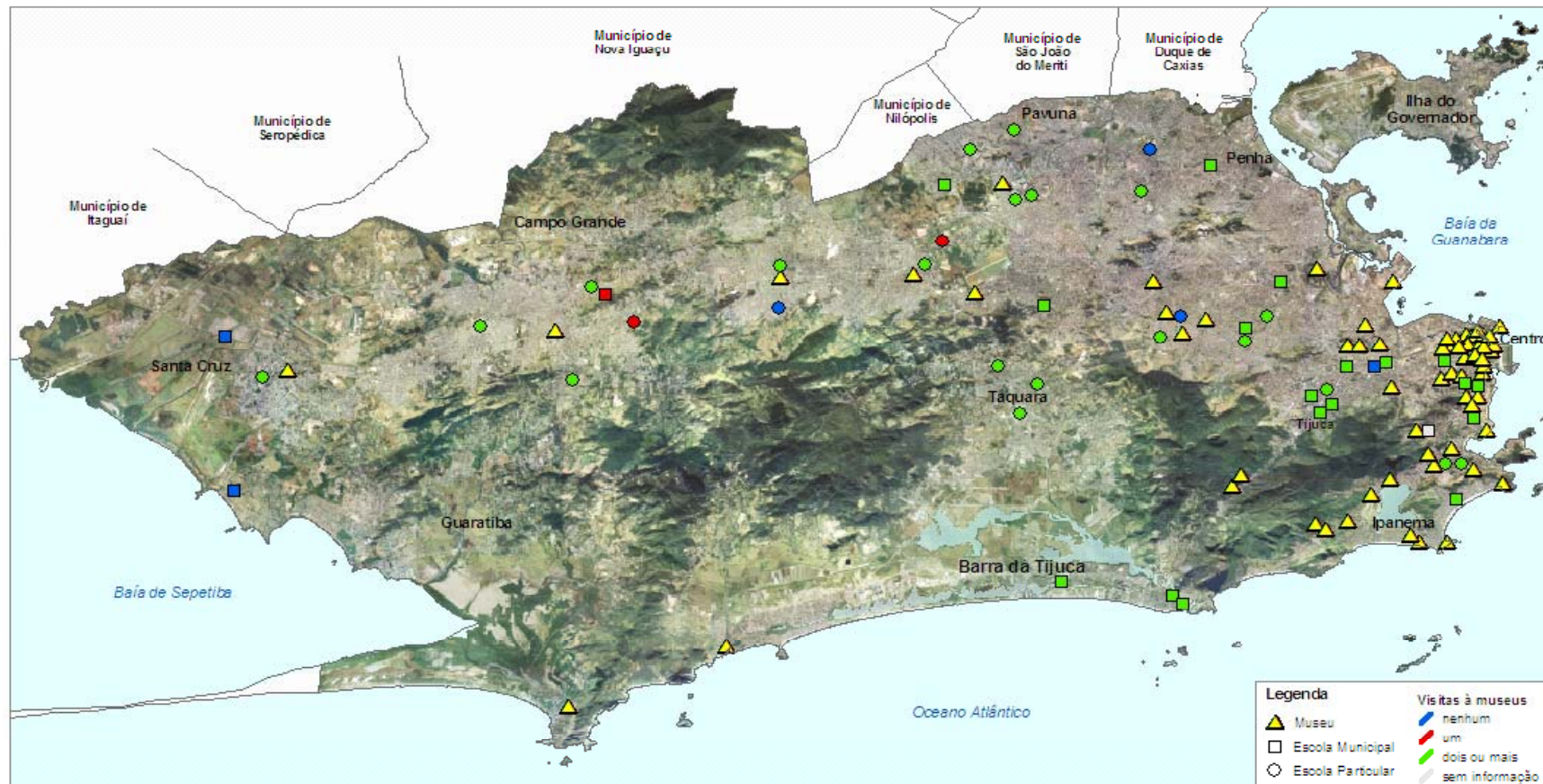
Ainda com base nessa tabela, podemos verificar que os alunos da rede privada tiveram uma frequência de visita um pouco maior que os da rede municipal. O número médio de visitas dos estudantes das unidades particulares (considerando a variável *frequência de visitas a museus nos últimos 12 meses _qualquer temática restrito*) é de 2.32 (mínimo=não visitou e máximo=visitou mais de 4 vezes) e de 1.95 para os pertencentes às unidades municipais.

A figura 5, subsequente, faz um fechamento das subseções anteriores, relativas à estatística descritiva do padrão de acesso a museus. Nestas subseções, questões associadas às visitas e aos museus frequentados pelas escolas e às visitas e aos museus frequentados pelos alunos foram apresentadas e discutidas. Esta figura mostra a distribuição geográfica dos museus ou instituições culturais afins visitados pelos alunos ao longo da vida, situados no município do Rio de Janeiro (63 instituições museológicas), e a distribuição geográfica das escolas amostradas, classificadas de acordo com o número de museus visitados nos últimos 12 meses (2003), considerando todas as turmas que visitaram²².

Em relação à localização dos museus ou instituições culturais afins, podemos perceber que estão concentrados, no Centro, Zona Sul e Tijuca, confirmando o levantamento de Coelho com base em dados do Instituto Pereira Passos/2003. Chama a atenção a escassez destes equipamentos culturais nos bairros da Zona Oeste (Barra, Campo Grande, Santa Cruz, Bangu e Guaratiba), bem como em Jacarepaguá e Cidade de Deus.

²² Mapa cedido pelo Instituto Pereira Passos. A inserção dos pontos indicando a posição das escolas foi realizada por Maria do Carmo Dias Bueno, consultora da Ambiental Engenharia.

Figura 5: Mapa da distribuição geográfica dos museus ou instituições culturais afins visitados pelos alunos e distribuição geográfica das escolas amostradas segundo o número de museus visitados no município do Rio de Janeiro



4.3.11 Os profissionais da escola e a organização de visita a museus

Nesta subseção serão abordados os descritores associados ao conceito de *padrão de acesso* que ainda não foram considerados: contato com a instituição a ser visitada; atendimento às solicitações do espaço cultural a ser visitado; meio de transporte utilizado e dificuldades encontradas para a realização da visita. Para as escolas que utilizam agência, agente ou empresa para organizar algumas visitas, foram ainda considerados: seleção, contato e razões pela preferência por agências.

Em 33% das escolas municipais o profissional que estabelece contato com o museu ou instituição cultural a ser visitado é o coordenador pedagógico. Já em 67% destas unidades escolares a tarefa é dividida com professores e direção. Existem diferenças no caso de as escolas particulares: em 29% delas o coordenador faz o contato e, em 71%, também estão envolvidos com esta rotina, professores, direção, secretaria e agência contratada para organizar a visita.

Os resultados relativos à participação em reunião para a preparação de roteiro de visita, no caso de a instituição cultural fazer este tipo de exigência, não causam surpresa. Em 33% das escolas municipais, o professor é quem comparece e, em 67%, somente a coordenação pedagógica divide com o corpo docente esta participação²³. Em 25% das escolas particulares, o professor é o participante deste tipo de reunião. Mas, em 75%, coordenador pedagógico, diretor e agência contratada para organizar a visita também comparecem a estes encontros.

O esperado é que professores e coordenadores participem da reunião de preparação de roteiro de visita, porque são eles que poderão dar retorno à escola dos elementos abordados nas exposições. Via de regra, é neste momento que profissionais das escolas e profissionais de setores educativos de museus têm a oportunidade de ajustar questões com o intuito de fazer com que a visita seja uma experiência marcante e rica em aquisições. Como os profissionais de museus conhe-

²³ É importante lembrar que os profissionais envolvidos com a organização de visita a museus ou instituições culturais afins foram identificados nas escolas municipais e particulares no primeiro contato com a direção e/ou coordenação pedagógica, isto é, na reunião de apresentação desta pesquisa. No transcorrer destas reuniões foi recorrente a colocação de que as questões relacionadas às ações necessárias para implementar a ida dos alunos às instituições culturais eram discutidas em conjunto: corpo docente e coordenação pedagógica e, em algumas situações a direção participava. Como os coordenadores têm maior flexibilidade de tempo, providências necessárias para a conclusão do processo são realizadas por estes profissionais. Nas escolas municipais e particulares de grande e médio porte, coordenador e professores responderam o questionário. Nas unidades de pequeno porte, o coordenador respondeu.

cem os conteúdos e as tramas narrativas de suas exposições, poderão ajudar na escolha de estratégias para que professores e/ou coordenadores alcancem os objetivos com relação à visita. Nesta troca, estes últimos podem ampliar e diversificar seus propósitos, e os responsáveis por atividades educativas em museus podem melhor conhecer o público ao qual se dirigem.

É importante considerar os resultados de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Museu de Astronomia e Ciências Afins²⁴, os quais constataram limitações das reuniões de preparação de roteiro de visita no sentido de promover mudanças na atitude pedagógica da maioria dos profissionais de escolas na sua relação com o museu. Transformar uma atitude pedagógica é uma desconstrução que exige mais do que uma capacitação de algumas horas e domínio de certos conteúdos. Demanda o domínio dos bastidores do museu, das diferenças da pedagogia a ser considerada durante as visitas em relação à pedagogia escolar, entendendo que se trata de outra forma de mediar a aprendizagem. O espaço do museu não pode ser compreendido como definitivo no processo de aprendizagem, mas um mediador na dinâmica deste processo, sendo privilegiado como momento socialmente partilhado de apropriação do conhecimento.

Outra dimensão associada a esse tópico diz respeito à parceria educativa entre a escola e o museu discutido por Sepúlveda (2003). A autora argumenta que embora seja percebida como um projeto referendado por objetivos comuns (educar, facilitar o acesso à cultura, socializar),

pode apresentar situações de conflito e incompreensão entre os atores engajados, decorrentes, muitas vezes, das abordagens diferenciadas, que estes defendem. Este aspecto coloca face a face não apenas as diferenças individuais dos parceiros na interpretação de situações operacionais (como preparar a visita, o que fazer durante e depois), mas verdadeiras culturas profissionais. Estas resultam de um processo contínuo, inaugurado nos espaços de formação inicial (onde se define a natureza do conhecimento e das competências pertinentes a uma dada atividade) e desenvolvido no exercício da profissão, caracterizando a assimilação de práticas, os valores e as condutas percebidos como “naturais” a um determinado campo de atuação profissional (Ibid., p.121).

Para que os objetivos almejados sejam alcançados, faz-se necessário inserir a visita em uma progressão pedagógica coerente que favoreça o diálogo entre os atores envolvidos. Conseguir isto não é tarefa fácil.

²⁴ Cazelli et al., 1997 e 2000.

Outro ponto que faz parte da organização de visita é o transporte. *Ônibus alugado* (transporte especial) e *transporte público* são utilizados por 58% e 42% das escolas municipais, respectivamente. No caso de as escolas pertencentes à rede privada, são usados por 95% e 5%, respectivamente. Para ambas as instituições – escolas e museus –, o problema do transporte é um velho conhecido. Esta questão será tratada a seguir no contexto das dificuldades mencionadas para a realização de visita. A tabela 28, abaixo, apresenta os resultados.

Tabela 28: Distribuição percentual das escolas segundo as dificuldades encontradas para a realização de visita a museus, por rede (%)

Dificuldades	Rede	
	Municipal	Privada
Conseguir liberação das aulas com os outros professores	8	14
Conseguir autorização dos pais dos alunos para sair da escola	-	14
Controlar os alunos durante a saída da escola	13	14
Entrar em contato com a instituição cultural escolhida para ser visitada	38	29
Conseguir motivar os alunos para visitar esse tipo de espaço	13	43
Marcar a visita com a instituição cultural escolhida no período desejado	67	48
Superar a preocupação relativa à violência urbana	50	71
Resolver o problema do transporte	100	33
Conseguir recursos com os pais para despesas relacionadas à visita	83	57

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

* As células devem ser lidas de forma independente (não soma 100%)

Algumas questões derivadas da relação entre pares, entre pais e escola e entre professores e alunos não se constituem em dificuldades para a prática de visita. São elas: *conseguir liberação das aulas com os outros professores* – esta questão não é entendida como problemática em 92% das escolas municipais e em 86% das particulares; *conseguir autorização dos pais para que os filhos participem deste tipo de atividade* – não é dificuldade em todas as escolas municipais e em 86% das unidades da rede privada; e o *controle dos alunos durante a saída da escola* – não é problema para 87% das escolas municipais e 86% das particulares. Já a *autorização*, *conseguir motivar os alunos para visitar as instituições culturais*, é um aspecto que merece atenção em apenas 13% das escolas municipais e em 43% das particulares. Nas conversas que tive nas escolas por ocasião da apresentação desta pesquisa, professores comentaram que, dependendo da série e da turma, propor visita a espaços nos quais predominam atividades de lazer (os par-

ques temáticos, por exemplo) encontra mais ressonância do que propor visita a espaços culturais.

Esse ponto remete a um outro que deriva da relação entre pais e escola e que em 83% das unidades da rede municipal e em 57% da rede privada é considerado como uma dificuldade para a organização de visita às instituições culturais: *conseguir recursos com os pais para despesas relacionadas a esta atividade*. Não foram poucos os professores e/ou coordenadores pedagógicos que teceram comentários sobre a recusa de pais em contribuir quando a saída envolvia visita às instituições culturais. No caso de os parques temáticos, por exemplo, não havia problema em dispor do recurso financeiro.

Procuramos verificar por meio da análise bivariada se existe relação entre esse tipo de dificuldade e a ida das escolas a museus nos últimos 12 meses (2003), considerando todas as turmas que visitaram (variável dependente dicotômica: *visita museu_ qualquer temática restrito*). Observamos que das escolas municipais (83%) e das particulares (57%) que consideram a não-contribuição dos pais como uma dificuldade, 92% e 100%, respectivamente foram a museus no ano de 2003. Isto significa que embora a recusa seja apontada como algo que dificulta, não é um fator que impede a realização de visitas a estas instituições culturais.

Se entrar em contato com a instituição cultural escolhida para ser visitada não chega a ser um quesito difícil de ser resolvido, uma vez que 62% das escolas municipais e 71% das particulares não associam isto a uma dificuldade, *marcar a visita com a instituição cultural eleita no período que a escola deseja* é entendido por 67% das escolas municipais e um pouco menos da metade das particulares (48%) como um ponto problemático. Ambas as instituições, museus e escolas, têm calendários que atendem as suas especificidades e isto pode gerar este ponto de tensão. A despeito deste fato, a análise bivariada mostra que das escolas municipais que assinalaram este aspecto como problemático (67%), todas visitaram museus nos últimos 12 meses (2003). O mesmo acontece com as unidades da rede privada: 92% (de 48%) informam que foram a estes locais. Portanto, esta dimensão intrínseca à organização de visita não é impeditiva para a concretização da mesma.

Superar a preocupação relativa à violência urbana é mencionado por 50% das escolas municipais e 71% das particulares como algo que interfere na organização de visita. A violência urbana é uma questão que predominantemente nos últimos quinze anos passou a fazer parte da pauta cotidiana dos habitantes dos

grandes centros urbanos. E como não podia deixar de ser, das instituições escolares, notadamente as localizadas em áreas consideradas de risco. Contudo, é importante ressaltar que é uma marca dos tempos atuais, não é algo distinto dos setores menos favorecidos do ponto de vista socioeconômico e cultural. Os professores e/ou coordenadores pedagógicos, nas conversas que ocorreram durante a operacionalização do trabalho de campo desta pesquisa, destacaram a enorme responsabilidade que assumem quando saem com os alunos para as atividades extra-escolares, a despeito de a autorização dos pais ou de a segurança do transporte alugado em empresas de grande porte. Este fato e mais a preocupação com a violência urbana têm provocado uma diminuição na frequência às instituições culturais. Em outras palavras, vêm reduzindo a saída dos alunos da escola. Estas colocações estão em consonância com as de Garcia Canclini (2000) quando ressalta a diminuição de frequência a espaços culturais, em consequência das características de complexificação da vida urbana – disponibilidade de tempo, dificuldades nos deslocamentos e medo da violência urbana.

Apesar de toda essa argumentação, a relação bivariada entre *superar a preocupação relativa à violência urbana* e a *visita a museus* mostra que este quesito não é completamente impeditivo: constatamos que das escolas municipais (50%) e das particulares (71%) que o entendem como dificuldade, todas e 94%, respectivamente, frequentaram museus ou instituições culturais afins no ano de 2003.

Uma outra questão associada à organização de visita e entendida como uma dificuldade pelas unidades escolares, mais para as municipais (a totalidade) e muito menos para as particulares (33%), diz respeito ao transporte. Solucionar este quesito é prioritário para aqueles que estão diretamente envolvidos com o estabelecimento de uma prática de visita, visto que este problema pode assumir, em inúmeras circunstâncias, um caráter impeditivo. De modo geral, as escolas procuram superar este limite, buscando cooperação com os pais, comunidade, proprietários das empresas de transporte, contatos com políticos, etc., ou seja, mobilizando as redes de relações sociais (capital social). Alguns museus ou instituições culturais afins incluem o item transporte nos pedidos de patrocínio para seus projetos. Quando bem sucedidos, conseguem resolver temporariamente esta questão, uma vez que propiciam as condições para que as escolas cheguem a estes locais.

Embora o item transporte seja um ponto crítico, a análise bivariada indica que das escolas municipais que assinalaram este aspecto como problemático (a totalidade),

94% visitaram museus nos últimos 12 meses (2003). O mesmo acontece com as unidades da rede privada: todas (de 33%) informam que foram a estes locais. Embora seja um elemento problemático, de forma alguma assume um caráter impeditivo para a concretização de visitas.

A última dimensão associada à organização de visita diz respeito às escolas que em algumas situações – atividades extra-escolares que exigem deslocamento dos alunos para outros municípios ou estados e permanência de alguns dias – priorizam trabalhar com agência, agente ou empresa que além de elaborar o projeto educacional/cultural fornece toda a logística, ou seja, agendam as visitas, organizam horários e transporte, estabelecem os roteiros e fazem a mediação. É o caso de 48% das escolas particulares. As unidades escolares da rede municipal não fazem uso deste recurso.

Na década de 1990, empresas de turismo já estabelecidas e outras que surgiram a partir da reunião de profissionais da área de educação começaram a se organizar para elaborar projetos de caráter educacional/cultural, voltados para a educação infantil, ensino fundamental e médio. Passaram a elaborar roteiros temáticos que contemplavam as áreas de história, geografia, arte e ciências, incluindo museus ou instituições culturais afins e centros históricos de cidades (por exemplo, Rio de Janeiro, Parati, Salvador, cidades históricas de Minas Gerais, ciclo do café do Vale da Paraíba, circuito do descobrimento do Brasil na Bahia, entre outros). Além destes, também priorizaram os projetos de educação ambiental, envolvendo as reservas florestais e biológicas, assim como as instituições culturais de temática científica. Organizaram cadastros de escolas, principalmente das pertencentes à rede privada e divulgaram seus projetos pedagógicos culturais. Paralelamente, entraram em contato com as instituições culturais e começaram a fazer os cursos oferecidos para capacitar professores no uso do museu como recurso didático, além de participar da reunião de preparação de roteiro de visita.

Em relação a esse quesito, apuramos os seguintes resultados. Das escolas particulares que usam agência (48%), em 64% o profissional responsável pela seleção da agência é o coordenador pedagógico e em 36% esta rotina é dividida com professores e direção. Os achados relativos à mediação com a agência selecionada mostram que em 73% destas unidades o coordenador é quem desempenha este tipo de tarefa e em 27% também estão envolvidos direção e secretaria. No tocante à elaboração do projeto para visitar as instituições culturais, em 73% este processo é feito de forma integrada, ou seja, juntamente com a agência.

4.4

Os profissionais da escola e a mobilização para a prática de visita

As redes de relações sociais que são estabelecidas no contexto escolar, visando promover o acesso dos alunos a museus ou instituir a prática de visita nas escolas foram consideradas como atributos do capital social baseado nestas instituições.

A literatura que aborda a questão da relação museu-escola aponta os professores e os coordenadores pedagógicos como os agentes que mais mobilizam, interagem e agem para fazer com que a prática de visita a museus ou espaços culturais afins se torne parte integrante do contexto escolar. Os achados encontrados mostram que em 38% das escolas municipais os professores são os agentes que mais mobilizam para a promoção do acesso. Já em 62% destas unidades escolares, dividindo com o corpo docente, aparece o coordenador pedagógico em primeiro lugar e a direção em segundo. Nas escolas particulares ocorrem alterações apenas nos percentuais: em 24%, os professores são os maiores mobilizadores e em 76% são citados coordenador pedagógico e direção, respectivamente.

Sobre a mobilização para promover o acesso, a literatura específica informa que o estabelecimento da relação com museus está associado tanto à prática pedagógica dos docentes como ao planejamento institucional. Quando professores querem levar alunos para conhecer e interagir com as instituições museológicas, as decisões no que diz respeito a este processo vão depender de como esta prática esteja inserida na escola.

Indagamos aos professores e/ou coordenadores pedagógicos envolvidos com a organização de visita, utilizando as categorias de resposta *concorda totalmente*, *concorda*, *discorda* e *discorda totalmente*, se os coordenadores facilitam as visitas; se os outros professores da escola se envolvem com os temas das visitas; se a proposta pedagógica da escola estimula as visitas e se eu não trabalhasse nesta escola, provavelmente visitas não seriam realizadas. A tabela A17 do Anexo VII apresenta a distribuição percentual.

Os resultados encontrados sobre esse assunto mostram que em todas as escolas municipais e particulares, o coordenador pedagógico é visto como um facilitador do processo relacionado à instituição da prática de visita. No tocante ao envolvimento do corpo docente com os temas das visitas, 83% das escolas municipais e 81% das particulares concordam que este tipo de participação ocorre. Prati-

camente não há discordância quanto ao fato de que a proposta pedagógica da escola estimula o estabelecimento da prática em foco: tanto as unidades da rede municipal (96%) como as da rede privada (91%) concordam com isto. A situação muda completamente quando se enfatiza que a promoção do acesso às instituições culturais está associada à prática pedagógica de determinado docente, caracterizando uma iniciativa individual, ou seja, visitas não seriam realizadas se determinado professor não trabalhasse na escola. Em todas as escolas municipais e em 81% das particulares ocorre total discordância em relação a isto.

4.5

O contexto escolar, os profissionais e os aspectos culturais

Para caracterizar culturalmente o contexto escolar, foram utilizados os conceitos associados ao tema capital cultural: a disponibilidade de recursos educacionais/culturais nas escolas²⁵ e as práticas culturais de seus profissionais (professores e/ou coordenadores pedagógicos e diretores).

Indagamos aos professores e/ou coordenadores pedagógicos envolvidos com a organização de visita, bem como aos diretores ou representantes sobre a disponibilidade nas escolas em que trabalham dos seguintes recursos educacionais/culturais: jornais, revistas de informação geral, revistas de divulgação científica, televisão, vídeo cassete ou DVD, vídeos educativos, aparelho de som, retro-projetor, projetor multimídia, computador, *software* educativos e acesso à Internet.

Os equipamentos de cunho tecnológico comunicacional básicos (televisão, aparelhos de vídeo e de som) utilizados para apoiar atividades desenvolvidas na sala de aula ou fora dela estão disponíveis em todas as escolas municipais e particulares. Cabe lembrar que estamos falando das unidades escolares urbanas pertencentes à rede municipal e privada do município do Rio de Janeiro. E, no caso específico das escolas municipais, as determinações para a dotação deste tipo de recurso são estabelecidas em nível central (SME).

Quanto aos computadores é importante dizer que embora presentes na totalidade das escolas municipais e particulares, geralmente, estão disponíveis para

²⁵ Cabe mencionar que optamos pela expressão *recursos educacionais/culturais*, porque a relação disponibilizada na questão que pede aos profissionais e aos diretores que informem sobre a existência de determinados itens na escola em que trabalham (pq18 a pq29 e dq5 a dq16, respectivamente / Questionários / Anexo II) contém tanto os considerados de caráter educacional, como cultural e informacional.

direção, equipe pedagógica e corpo docente. De acordo com os dados do Censo Escolar 2003, apenas 32% das unidades escolares municipais dispõem de laboratório de informática com computadores para uso dos alunos. Chama a atenção a discrepância entre as redes, visto que este recurso está presente em 91% das unidades particulares. A disponibilidade de retroprojektor é equânime nas duas redes (84% e 83%, respectivamente). Somente as escolas particulares (39%) possuem o projetor de multimídia – equipamento sofisticado e caro.

A tabela 29, abaixo, apresenta os achados sobre a disponibilidade de materiais de comunicação impressos e outros tipos de recursos.

Tabela 29: Distribuição percentual das escolas segundo a disponibilidade de recursos educacionais/culturais (%)

Rede	Recursos Educacionais / Culturais					
	Vídeos educativos	Acesso Internet	Softwares educativos	Revistas Divulgação Científica	Revistas Informação Geral	Jornais
Municipal	100	80	68	84	68	72
Privada	96	87	87	83	91	83

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Não surpreende o fato de os vídeos de caráter educativo estarem presentes na totalidade das escolas municipais, uma vez que a Empresa Municipal de Múltiplos Meios da Cidade do Rio de Janeiro (Multirio) é parte integrante da SME. O acesso à Internet está garantido em 80% destas unidades e em 87% das escolas particulares. Quanto aos programas educativos de computador (*softwares*), estão presentes em 87% das escolas da rede privada e em um percentual menor (68%) na rede municipal.

Considerando a distribuição percentual das escolas em relação aos materiais de comunicação impressos, observamos que a diferença entre redes municipal e privada, quanto à disponibilidade destes recursos, não é tão marcante, ou seja, 84% e 83% dispõem de revistas de divulgação científica e 72% e 83% dispõem de jornais, respectivamente. O caso de as revistas de informação geral é uma exceção: 68% e 91%, respectivamente.

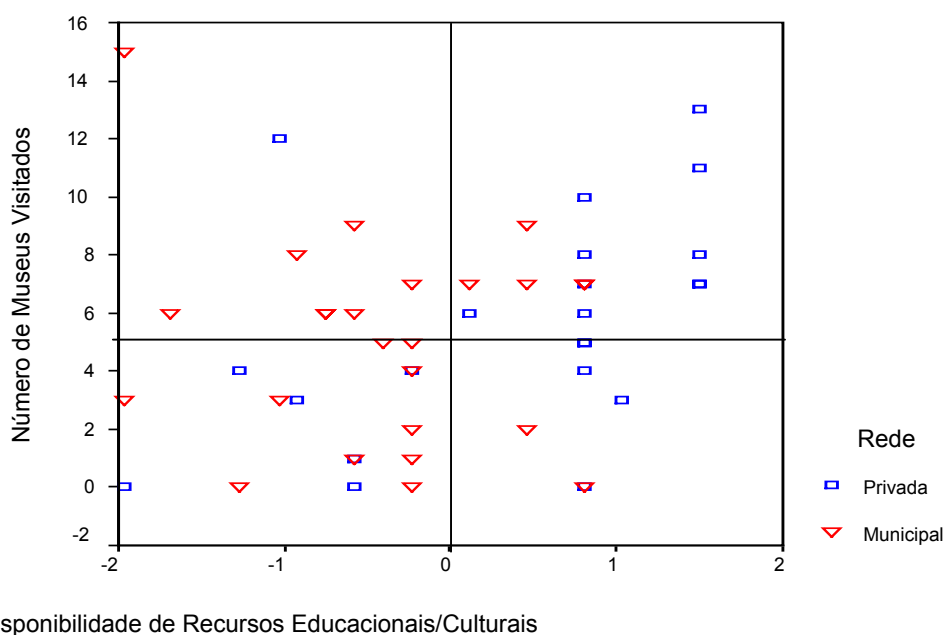
Esse conjunto de recursos educacionais/culturais (capital cultural objetivado) só poderá exercer uma ação tanto educativa como cultural se o corpo docente, equipes pedagógicas e a direção possuírem capital cultural incorporado, conforme ressalta

Bourdieu (1979): para se apropriar simbolicamente dos bens culturais é preciso ter os instrumentos desta apropriação e os códigos necessários para decifrá-los.

Também Libâneo (2003) sublinha que a escola só poderá ajudar os alunos a reordenar e reestruturar a informação que aprendem a buscar no livro didático, na TV, no vídeo, na Internet, no *software* educativo, nas revistas de informação geral e de divulgação científica e no jornal, “*desde que saiba dotá-los dos meios de buscar informação, de modo que desenvolvam suas capacidades de receber e integrar a informação mas também de produzi-la, de criar conhecimento*” (Ibid., p.26).

Procuramos averiguar se o indicador *disponibilidade de recursos educacionais/culturais* tem correlação com a variável dependente *número de museus visitados qualquer temática restrito* (últimos 12 meses/2003, considerando todas as turmas que visitaram). O gráfico 9 abaixo mostra os resultados na rede municipal e na privada.

Gráfico 9: Distribuição das escolas segundo o número de museus visitados e a disponibilidade de recursos educacionais/culturais na rede privada e municipal



Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

As retas vertical e horizontal foram inseridas para melhor visualização das médias (zero e 5.42, respectivamente). Os pontos que estão plotados à esquerda da reta representam as escolas que têm baixa disponibilidade de recursos educacionais/culturais e aqueles que estão situados à direita as escolas que têm alta dispo-

nibilidade destes recursos. Podemos observar que a maioria das unidades municipais se encontra à esquerda da reta e a maioria das particulares à direita, indicando que possuem baixa e alta disponibilidade de recursos educacionais/culturais, respectivamente. Embora as unidades da rede municipal tenham baixa disponibilidade destes recursos (há uma maior concentração em torno da média e um grupo menor que se equipara às escolas particulares), sabemos que o número médio de museus visitados (qualquer temática restrito: 5.04) é bastante próximo do número médio das escolas particulares (5.64). Chama a atenção (quadrante superior esquerdo) um grupo reduzido de escolas da rede municipal que tem menor disponibilidade destes recursos, mas visitou uma quantidade maior de museus (bem acima da média). Percebemos que no quadrante superior direito há um pequeno grupo de unidades escolares da rede privada que possui alta disponibilidade de recursos educacionais/culturais e número de museus visitados acima da média.

Para verificar se a disponibilidade de recursos educacionais/culturais tem associação com o número de museus visitados, foi realizada a análise de correlação de Pearson. O coeficiente encontrado para a rede municipal (-0.15 e p -valor = 0.570) indica uma associação negativa entre a variável dependente e a independente, ou seja, escolas que têm baixa disponibilidade de recursos educacionais/culturais visitam um número maior de museus. Além disto, o teste de hipótese para o coeficiente não é estatisticamente significativo. O resultado encontrado na amostra não pode ser generalizado para a população de referência, uma vez que a probabilidade de erro é altíssima (57%). O coeficiente de correlação encontrado para a rede privada ($+0.48$ e p -valor = 0.008) indica uma associação positiva entre a variável dependente e a independente, ou seja, escolas que têm alta disponibilidade de recursos educacionais/culturais visitam um número maior de museus. O teste de hipótese para este coeficiente é estatisticamente significativo, indicando que o resultado encontrado na amostra pode ser generalizado para a população de referência, uma vez que a probabilidade de acerto é de 99% .

Em síntese, observando exclusivamente as escolas municipais, constatamos que não existe uma relação entre a disponibilidade de recursos educacionais/culturais e o número de museus visitados, enquanto nas particulares esta relação é evidente. Esses resultados expressam o fato de que o fomento para o acesso a museus ou instituições culturais afins é uma política geral desta rede de ensino,

reafirmando que ações, mobilização, investimentos e trocas que são estabelecidas para instituir a prática de visita estão associados à escola.

Foi mencionado anteriormente que conhecer a prática cultural dos profissionais das escolas (corpo docente, equipes pedagógicas e direção) tem relevância, pois trazem à tona dimensões da vida social cuja consideração pode ampliar a compreensão da educação e do papel destes profissionais na sociedade atual.

Nos dias de hoje, argumenta Costa (2003, p.43), é necessário que professores não fiquem tão circunscritos à escola e às práticas escolares. É preciso que “*se abram mais para o mundo, que não fiquem tão restritos aos problemas e às compreensões que emergem do interior da escola*”. A autora considera que ir ao cinema semanalmente é tão importante quanto discutir com os pares.

Essa argumentação vai ao encontro do que pensa Libâneo (op. cit., p.25): “*é preciso que os professores compreendam que a escola não é mais a única agência de transmissão do saber*”. Este autor utiliza a expressão “*escola como espaço de síntese*” para explicitar suas posições atuais sobre a escola. “*Síntese entre a cultura experienciada que ocorre na comunidade, na cidade, na rua, nos meios de comunicação, na família, no trabalho, e aquela cultura formal que a escola representa*”. E para que a escola seja concebida como centro de formação, é esperado que atividades ligadas à cultura como música, literatura, museu, teatro, cinema, entre outras sejam partes importantes do processo educativo.

Indagamos aos profissionais (professores e/ou coordenadores envolvidos com a organização de visita e diretores) sobre a frequência com que nos últimos 12 meses (2003) foram ao cinema, ao teatro, a uma ópera ou a um concerto de música clássica, a um balé ou a um espetáculo de dança, a um museu, a um show de música e à livraria. A frequência foi medida a partir de quatro categorias de resposta: *não, 1 a 2 vezes, 3 a 4 vezes e mais de 4 vezes*. A distribuição percentual dos profissionais segundo sua prática cultural, nos últimos 12 meses (2003), está apresentada na tabela A18 do Anexo VII.

Entre as preferidas, destacam-se cinema e livraria: 75% dos profissionais da rede municipal e 83% dos da rede privada freqüentaram estes espaços, considerando a soma das categorias *3 a 4 vezes por ano e mais de 4 vezes*. A pesquisa da UNESCO (2004) sobre o perfil dos professores brasileiros indica que 49,2% dos docentes freqüentam *algumas vezes por ano* as salas cinematográficas, mas 8,6% nunca foram ao cinema.

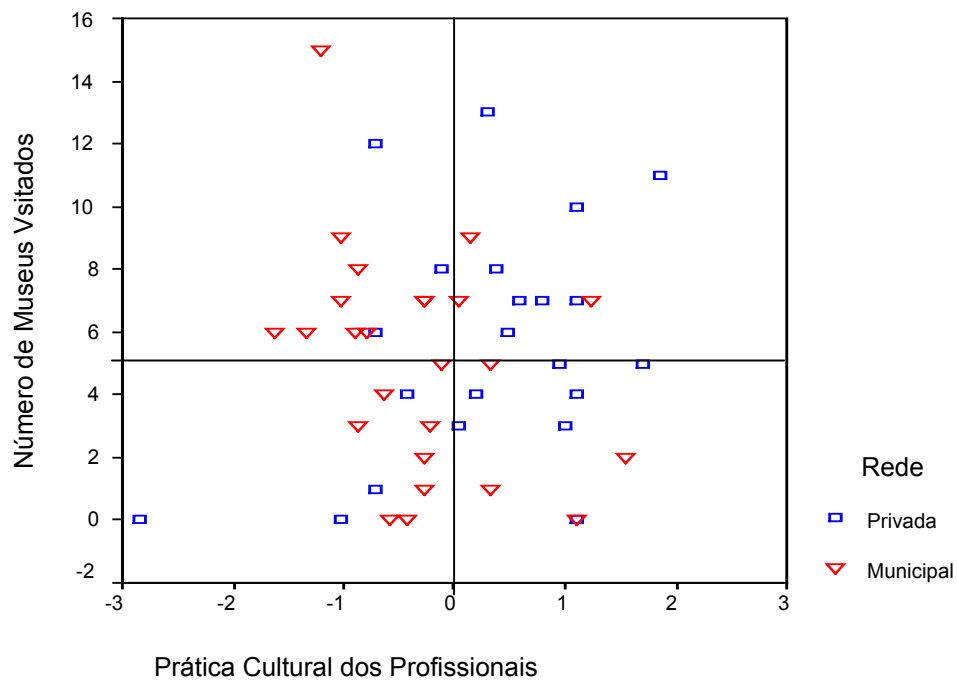
Em relação a museu ou instituição cultural afim, a constância com que estes profissionais usufruem deste espaço de cultura diminui, mas permanece considerável, notadamente para os que trabalham na rede privada: 74% dos profissionais os visitaram (*3 a 4 vezes por ano e mais de 4 vezes*) versus 38% das municipais. A preferência para show de música é ainda significativa, uma vez que 38% dos profissionais das unidades escolares municipais versus 43% das particulares disseram que assistiram este tipo de espetáculo *3 a 4 vezes por ano e mais de 4 vezes*. Estes resultados não são muito diferentes dos encontrados pela pesquisa da UNESCO (2004) para estes dois tipos de prática cultural: 50,4% e 46% dos professores brasileiros do ensino fundamental e médio vão, *algumas vezes por ano*, a museus e shows de música, respectivamente. No entanto, 14,8% e 21,6% nunca foram.

Constata-se uma queda na distribuição percentual quando observamos os dados relativos ao teatro: apenas 12% dos profissionais da rede municipal e 26% dos da rede privada fruíram de espetáculos teatrais, considerando a soma das categorias *3 a 4 vezes por ano e mais de 4 vezes*. Quando o foco se desloca para espetáculos de dança/balé e concertos/óperas, não surpreende o quão distante destas práticas culturais estão os profissionais das escolas: nenhum dos que pertencem às unidades municipais foi a estes espetáculos *3 a 4 vezes por ano e mais de 4 vezes*. Já na rede privada o resultado é outro: 17% e 13%, respectivamente os freqüentaram. Considerando a categoria *1 a 2 vezes por ano*, os resultados são mais animadores: 25% e 9% dos profissionais das unidades escolares municipais assistiram balé e concertos, respectivamente versus 35% e 22% das particulares, respectivamente.

Os dados sobre as práticas culturais dos profissionais participantes desta pesquisa evidenciam que estão culturalmente acima da média da população como um todo, uma vez que têm acesso aos espaços culturais disponíveis no contexto social e a constância com que os freqüentam é considerável. Entretanto, é possível associar a pequena significância da freqüência apresentada para algumas práticas culturais não só à escassez de equipamentos culturais e sua desigual distribuição entre as áreas do município do Rio de Janeiro, mas também às ofertas diferenciadas destes eventos e atividades e ao valor pago para se ter acesso a eles.

Procuramos averiguar se o indicador *prática cultural dos profissionais das escolas* tem correlação com a variável dependente *número de museus visitados_ qualquer temática restrito* (últimos 12 meses/2003, considerando todas as turmas que visitaram). O gráfico 10, subsequente, mostra os resultados na rede municipal e na privada.

Gráfico 10: Distribuição das escolas segundo o número de museus visitados e a prática cultural dos profissionais na rede privada e municipal



Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

As retas vertical e horizontal foram inseridas para melhor visualização das médias (zero e 5.42, respectivamente). Os pontos que estão plotados à esquerda da reta representam as escolas cujos profissionais têm baixa prática cultural e os situados, à direita, aquelas cujos profissionais têm alta prática cultural. Podemos observar que a maioria das escolas municipais se encontra à esquerda da reta e a maioria das particulares à direita, indicando que seus profissionais possuem baixa e alta prática cultural, respectivamente.

Embora as unidades da rede municipal tenham profissionais com baixa prática cultural (há uma maior concentração em torno da média e um grupo menor que se equipara às escolas particulares), sabemos que o número médio de museus visitados (5.04) é bastante próximo do número médio das escolas particulares (5.64). Chama a atenção (quadrante superior esquerdo) um grupo reduzido de escolas da rede municipal cujos profissionais têm baixa prática cultural, mas visitou uma quantidade maior de museus (bem acima da média). Percebemos que no quadrante superior direito há um pequeno grupo de unidades escolares da rede priva-

da que possui profissionais com alta prática cultural e número de museus visitados acima da média.

Para verificar se a prática cultural dos profissionais das escolas tem associação com o número de museus visitados, foi realizada a análise de correlação de Pearson. O coeficiente encontrado para a rede municipal (-0.37 e $p\text{-valor} = 0.140$) indica uma associação negativa entre a variável dependente e a independente, ou seja, escolas cujos profissionais têm prática cultural baixa visitam um número maior de museus. Além disto, o teste de hipótese para o coeficiente não é estatisticamente significativo. O resultado encontrado na amostra não pode ser generalizado para a população de referência, uma vez que a probabilidade de erro está acima de 10% (14%). O coeficiente de correlação encontrado para a rede privada ($+0.35$ e $p\text{-valor} = 0.060$) indica uma associação positiva entre a variável dependente e a independente, ou seja, escolas cujos profissionais têm prática cultural alta visitam um número maior de museus. O teste de hipótese para este coeficiente é estatisticamente significativo, indicando que o resultado encontrado na amostra pode ser generalizado para a população de referência, uma vez que a probabilidade de aceitação é de 90%. Estes resultados, semelhantes àqueles que foram encontrados para o indicador *disponibilidade de recursos educacionais/culturais*, mostram que nas escolas municipais não existe uma relação entre a prática cultural dos profissionais e o número de museus visitados, enquanto nas unidades particulares esta relação é evidente. Da mesma forma, estes resultados expressam o fato de que o fomento para o acesso a museus ou instituições culturais afins é uma política geral da rede municipal, reafirmando que ações, mobilização, investimentos e trocas que são estabelecidas para instituir a prática de visita estão associados à escola.

5

A promoção do acesso a museus: estudo exploratório a partir dos dados do contexto familiar

O objetivo deste capítulo é o de discutir as questões associadas à promoção do acesso a museus ou instituições culturais afins a partir das respostas dos alunos sobre origem social e/ou características familiares (questionário contextual). Como um dos propósitos desta pesquisa é o de conhecer as características dos jovens e de seu entorno familiar promotoras deste acesso, foram priorizadas as de caráter sociodemográfico e, fundamentalmente, as que se baseiam em trocas materiais e simbólicas (capitais econômico, social e cultural) e que podem proporcionar um tipo de apoio sociocultural familiar relacionado com as possibilidades dos jovens terem acesso a museus. Nos últimos anos, a família tem sido um objeto de estudo privilegiado, não apenas no que se refere aos aspectos econômicos, mas principalmente porque nesta instituição se instaura esforços para o acesso e para a distribuição de bens simbólicos e materiais entre seus membros.

5.1

Estatística descritiva: relações bivariadas

Nesta seção são apresentados e discutidos os principais resultados da relação entre certas características do aluno e de seu contexto familiar e o número de museus ou instituições culturais afins visitados ao longo da vida. A variável dependente selecionada foi a *número de museus visitados qualquer temática restrito* (não engloba jardim botânico e zoológico) por razões já discutidas no capítulo anterior. Cabe mencionar que esta variável (mínimo=0 e máximo=8) foi recodificada (0= não visitou museu; 1= visitou um museu; 2= visitou dois museus; 3= visitou três museus; 4= visitou quatro museus e 5= visitou mais de 4 museus).

As variáveis independentes ou explicativas relacionadas às características dos estudantes que foram selecionadas para a análise bivariada incluem: gênero, interesse em assuntos sociocientíficos, participação em curso extracurricular e prática cultural (as três últimas estão associadas ao capital cultural). Já as relacionadas a seu entorno incluem: composição familiar; escolaridade familiar; disponibilidade de recursos educacionais/culturais familiar; diversidade de leitura dos

pais ou responsáveis (as três últimas associadas ao capital cultural); diálogo familiar (associada ao capital social baseado na família) e posse de bens materiais (associada ao capital econômico). O quadro 22 abaixo apresenta a descrição das variáveis selecionadas para esta análise.

Quadro 22: Variáveis utilizadas na análise bivariada (questionário do aluno)

Variável	Tipo de variável Codificação	Descrição
DEPENDENTE		
Número de museus visitados (qualquer temática restrito)	Ordinal (0=não visitou; 1=visitou 1 museu; 2=visitou 2 museus; 3=visitou 3 museus; 4=visitou 4 museus e 5=visitou mais de 4 museus)	Número de museus visitados pelo aluno ao longo da vida. Obtida a partir de resposta do questionário sobre os museus visitados. Modificação da variável de contagem (mínimo = 0 e máximo = 8).
EXPLICATIVAS		
Gênero	Dicotômica (1= masculino)	Gênero do aluno. Obtida a partir de resposta do questionário.
Assiste televisão_programas sobre assuntos científicos	Dicotômica (1= assiste na televisão programas sobre assuntos científicos)	Se o aluno assistiu na televisão programas sobre assuntos sociocientíficos nos últimos 12 meses (2003). Obtida a partir de resposta do questionário. Modificação do item sobre a frequência com que utiliza este meio para obter este tipo de informação.
Leitura jornais_matérias sobre assuntos científicos	Dicotômica (1= lê nos jornais matérias sobre assuntos científicos)	Se o aluno leu nos jornais matérias sobre assuntos sociocientíficos nos últimos 12 meses (2003). Obtida a partir de resposta do questionário. Modificação do item sobre a frequência com que utilizou este meio para obter este tipo de informação.
Usa a Internet_saber mais sobre assuntos científicos	Dicotômica (1= usa a Internet para saber mais sobre assuntos científicos)	Se o aluno usou a Internet para saber mais sobre assuntos sociocientíficos nos últimos 12 meses (2003). Obtida a partir de resposta do questionário. Modificação do item sobre a frequência com que utilizou este meio para obter este tipo de informação.
Participação em cursos extracurriculares	Ordinal (1 = baixa; 2 = média e 3 = alta)	Participação do aluno em cursos extracurriculares nos últimos 12 meses (2003). Modificação do indicador obtido por TRI Não Paramétrica a partir de itens dicotômicos do questionário. Foi particionado em três categorias.

Continua na página seguinte

Continuação do Quadro 22

Prática cultural	Ordinal (1 = baixa; 2 = média e 3 = alta)	Prática cultural do aluno. Modificação do indicador obtido por TRI Não Paramétrica a partir de itens ordinais do questionário. Foi particionado em três categorias.
Composição familiar	Categórica (1 = nuclear; 2 = monoparental e 3 = sem os pais)	Composição familiar do aluno. Obtida a partir de resposta do questionário.
Escolaridade familiar	Ordinal (1 = estudou até 8ª série_EF; 2 = estudou até 3ª série_EM e 3 = ensino superior)	Escolaridade familiar do aluno. Obtida a partir de resposta do questionário. Modificação dos itens até que série sua mãe e seu pai estudaram.
Disponibilidade de recursos educacionais/culturais familiar	Ordinal (1 = baixa; 2 = média e 3 = alta)	Disponibilidade de recursos educacionais/culturais familiar. Modificação do indicador obtido por TRI Não Paramétrica a partir de itens dicotômicos do questionário. Foi particionado em três categorias.
Diversidade de leitura dos pais	Ordinal (1 = baixa; 2 = média e 3 = alta)	Diversidade de leitura dos pais do aluno. Modificação do indicador obtido por TRI Não Paramétrica a partir de itens ordinais do questionário. Foi particionado em três categorias.
Diálogo familiar	Ordinal (1 = baixa; 2 = média e 3 = alta)	Diálogo com os filhos e trocas cotidianas. Modificação do indicador obtido por TRI Não Paramétrica a partir de itens ordinais do questionário do aluno. Foi particionado em três categorias.
Posse de bens familiar	Ordinal (1 = baixa; 2 = média e 3 = alta)	Posse de bens familiar. Modificação do indicador obtido por TRI Não Paramétrica a partir de itens ordinais do questionário. Foi particionada em três categorias.

5.1.1 Característica associada ao aluno: Gênero

Inúmeros são os estudos que falam do crescimento da escolaridade do sexo feminino em função de sua permanência no sistema educativo. O trabalho do INEP (1999) que aborda essa questão, *O Perfil do Aluno Brasileiro: um estudo a partir dos dados do SAEB 97* informa que há o mesmo número de meninos e meninas nas séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, à medida que avançam na trajetória escolar, a distribuição se altera, permanecendo na escola mais meninas do que meninos. Isto ocorre tanto nas escolas da rede pública quanto nas da rede privada.

Com base nos dados do SAEB 2001 para a 8ª série do ensino fundamental, verificamos que na rede privada, 46% dos alunos são do sexo feminino e 54% do masculino. Já na rede municipal, a distribuição é equânime (50%).

É interessante constatar que nesta pesquisa, encontramos uma distribuição próxima à do SAEB 2001: 49% e 51% dos alunos das escolas particulares são do sexo feminino e masculino, respectivamente. Nas unidades escolares municipais, 52% são meninas e 48% meninos.

A relação entre gênero e a variável dependente *número de museus visitados_ qualquer temática restrito* está expressa na tabela 30 abaixo.

Tabela 30: Distribuição percentual dos alunos que visitaram museus ao longo da vida, segundo o gênero (%)

		Gênero	
		Feminino	Masculino
Número de museus visitados (qualquer temática restrito)	Não visitou	17	27
	Visitou 1	25	30
	Visitou 2	21	21
	Visitou 3	13	11
	Visitou 4	13	6
	Visitou mais de 4	11	5
	Total	100	100

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Constatamos que o percentual de não-visita entre meninas é menor do que entre meninos: 5% e 13%, respectivamente. Verificamos ainda que as meninas visitaram uma quantidade maior de museus, em comparação com os meninos: 2.13 (número médio de museus visitados) *versus* 1.55, respectivamente.

5.1.2

Característica associada ao aluno: interesse em assuntos sociocientíficos

Indagamos aos estudantes sobre a frequência com que, nos últimos 12 meses (2003), leram nos jornais matérias sobre assuntos científicos; assistiram na televisão programas e/ou reportagens sobre temas relacionados à ciência; assistiram filmes de ficção científica; leram revistas e/ou livros sobre ciências; usaram a Internet para saber mais sobre assuntos científicos e conversaram com amigos e/ou colegas de escola ou professores sobre assuntos ligados à área científica. A frequência foi me-

didada a partir de quatro categorias de resposta: *não*, *raramente*, *quase sempre* e *sempre*. A distribuição percentual dos alunos segundo os diferentes meios de acesso à informação sociocientífica está apresentada na tabela A19 do Anexo VII.

Para os comentários seguintes, recodificamos essas categorias de resposta de forma a assumir valor um quando o aluno informa que nos últimos 12 meses utilizou esses meios para adquirir esse tipo de informação e valor zero para o caso contrário.

Apuramos que 94% dos alunos dizem que assistem na televisão programas e/ou reportagens sobre esta temática¹ e que 90% assistem filmes de ficção científica (que pode ser na televisão e/ou cinema, além de vídeo e/ou DVD). Este fato é interessante, embora não seja surpresa, uma vez que todos os alunos dispõem de aparelho de televisão em casa e metade possui pelo menos um vídeo-cassete ou DVD (tabela A27 do Anexo VII). Apesar de a televisão ser o veículo midiático mais criticado pelos analistas, no entendimento de Setton (2004, p.60) “*é possível identificar recentemente uma série de trabalhos que pensam a TV e as outras mídias a partir de outros critérios, chamando a atenção para a riqueza de suas produções*”. Ao discutir sobre as transformações que o campo da educação vem sofrendo com a emergência do fenômeno mundial da televisão, a autora destaca que

se a) as formas de aprender e b) tomar conhecimento sobre o mundo, se c) os mecanismos de transmissão do saber, d) os agentes da transmissão, e) as ocasiões e f) os espaços educativos já não são mais os mesmos, é certo considerar que o processo educativo e o resultado desse aprendizado – o educando, suas práticas e a forma como fazem uso delas – sofreram profundas alterações. (...) É justo imaginar que o estudante moderno não age e não se estimula com os mesmos processos didáticos e educativos tradicionais, bem como não usa essa informação, esse saber e cultura da mesma forma (Ibid., p.60).

Para os outros meios apontados pelos alunos, encontramos a seguinte distribuição percentual: 83% lêem nos jornais matérias sobre assuntos científicos; 77% lêem revistas e/ou livros sobre ciências; 51% usam a Internet para saber mais sobre essa temática e apenas 27% conversam com amigos e/ou colegas da escola ou professores sobre assuntos ligados à área científica.

É interessante perceber o comportamento dessa distribuição. Considerando o contexto familiar, o alto percentual de estudantes que utilizam os meios, jornal (83%) e revista e/ou livro (77%) para adquirir informações sociocientíficas pode

¹ Documentários como *Globo Repórter*, *Repórter Eco* e *Planeta Terra* ocupam 1.840 horas, por semana, da programação da TV aberta (Setton, 2004, p.63).

ser justificado pelo fato de 80% disporem em suas residências de um jornal no fim de semana (54% de um jornal diário) e 59% de revistas de informação geral (tabela A23 do Anexo VII). Considerando o contexto escolar, vimos que 72% das escolas municipais e 83% das particulares dispõem de jornais, enquanto que 84% e 83% dispõem de revistas de divulgação científica, respectivamente.

No que diz respeito ao uso da Internet para saber mais sobre essa temática (51%), a queda no percentual pode ser explicada, considerando o contexto familiar, pelo fato de 35% dos alunos não terem acesso à rede em suas residências (tabela A23 do Anexo VII). Além disto, vimos que embora o acesso à Internet esteja garantido em 80% das unidades escolares da rede municipal e 87% das unidades particulares, sabemos que, na rede municipal, a disponibilidade deste recurso não é para os estudantes (segundo dados do Censo Escolar 2003, somente 32% destas unidades possuem computadores para uso dos alunos). Isto reafirma um outro aspecto existente no mundo contemporâneo: a possibilidade de uso das novas tecnologias da informação e da comunicação (NTICs) não é democraticamente distribuída.

Observamos que a conversa com amigos e/ou colegas da escola ou professores sobre assuntos ligados à área científica não é a forma preferida pelos estudantes. Apenas 27% fazem uso deste meio de comunicação.

A relação entre as diferentes formas de acesso à informação sociocientífica utilizadas pelos alunos e a variável dependente *número de museus visitados_ qualquer temática restrito* está expressa na tabela 31 abaixo. Em função da distribuição encontrada, selecionamos um meio audiovisual (televisão: 94%), um meio impresso (jornal: 83%) e a Internet (meio que faz uso de recursos audiovisual e impresso: 51%).

Tabela 31: Distribuição percentual dos alunos que visitaram museus ao longo da vida, segundo os diferentes meios de acesso à informação sociocientífica (%)

	Assistem na TV programas (temas científicos)		
	Não	Sim	
Número de museus visitados (qualquer temática restrito)	Não visitou	32	21
	Visitou 1	33	28
	Visitou 2	21	21
	Visitou 3	7	13
	Visitou 4	7	9
	Visitou mais de 4	-	8
Total	100	100	

Continua na página seguinte

Continuação da Tabela 31

		Lêem no jornal matérias (temas científicos)	
		Não	Sim
Número de museus visitados (qualquer temática restrito)	Não visitou	34	19
	Visitou 1	30	27
	Visitou 2	18	22
	Visitou 3	8	13
	Visitou 4	6	10
	Visitou mais de 4	4	9
Total		100	100
		Usam a Internet (temas científicos)	
		Não	Sim
Número de museus visitados (qualquer temática restrito)	Não visitou	29	15
	Visitou 1	32	23
	Visitou 2	19	24
	Visitou 3	10	14
	Visitou 4	6	12
	Visitou mais de 4	4	12
Total		100	100

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Essa tabela mostra que o percentual de não-visita entre os alunos que não assistem na televisão programas e/ou reportagens sobre temas relacionados à ciência é maior do que entre os que assistem: 32% e 21%, respectivamente. Verificamos ainda que os estudantes que têm esta prática visitaram uma quantidade de museus um pouco maior, em comparação com os que não têm: 1.88 (número médio de museus visitados) *versus* 1.26, respectivamente. O mesmo ocorre em relação à leitura de jornais, ou seja, o percentual de não-visita entre os que não lêem nos jornais matérias sobre assuntos científicos é maior do que entre os que lêem: 34% e 19%, respectivamente. Observamos ainda que os estudantes que têm esta prática visitaram uma quantidade de museus um pouco maior, em comparação com os que não têm: 1.95 (número médio de museus visitados) *versus* 1.33, respectivamente. No caso de o uso da Internet, o percentual de não-visita entre os que não usam a rede para saber mais sobre essa temática é maior do que entre os que usam: 29% e 15%, respectivamente. Constatamos ainda que os estudantes que têm esta prática visitaram uma quantidade de museus maior, em comparação com os que não têm: 2.23 (número médio de museus visitados) *versus* 1.43, respectivamente. Em síntese, os resultados evidenciam que o uso destes distintos meios para a aquisição de informação sociocientífica parece ter um efeito positivo no número de museus visitados.

5.1.3

Característica associada ao aluno: participação em cursos extracurriculares

Embora seja uma característica associada ao estudante, a viabilização dessa participação provém do apoio sociocultural que recebe dos contextos familiar e extrafamiliar. Do ponto de vista do entorno familiar, Brandão et al. (2004a,) chamam a atenção para a posição central das mães não só no que diz respeito ao acompanhamento cotidiano da escolaridade dos filhos, mas principalmente porque criam um ambiente de socialização mais denso, pela multiplicação de atividades extra-escolares e pelo desenvolvimento de estratégias de diferenciação cultural que, embora independentes das demandas escolares, repercutem sobre as condições de escolarização dos filhos.

Do ponto de vista do contexto extrafamiliar, cabe sinalizar que escolas e outras instituições sociais desempenham um papel fundamental na promoção de socialização e de relações de cooperação – mecanismos importantes de interação, em especial para os jovens. No entanto, preocupa os registros das pesquisas da UNESCO e de outras instituições sobre as limitações, precisamente de atividades que poderiam viabilizar tais dimensões como oficinas ou cursos que utilizam música e dança, teatro, literatura e poesia, jogos e atividades esportivas.

Indagamos aos estudantes sobre sua participação, nos últimos 12 meses (2003), em cursos extracurriculares: língua estrangeira, computação/informática, esportes (futebol, vôlei, etc.), dança, música, teatro, fotografia e artesanato/pintura. A distribuição percentual dos alunos segundo sua participação em cursos extracurriculares está apresentada na tabela A20 do anexo VII.

Os altos percentuais de não participação em algumas áreas chamam a atenção, a despeito de as inúmeras experiências, muitas vezes bem sucedidas, de organizações não governamentais que trabalham com jovens e que vêm de alguma forma fazendo diferença.

Os cursos extracurriculares associados a esportes e língua estrangeira tiveram a preferência dos alunos: 65% e 48%, respectivamente. O percentual do primeiro tem conexão com os incentivos que as diversas práticas esportivas recebem tanto por parte do setor público como do privado. Em geral, o esporte é trabalhado como instrumento de educação, de integração social, de desenvolvimento físico e psíquico

dos jovens. São inúmeras as experiências promovidas por ONGs², além de a considerável disponibilidade de ginásio poliesportivo nos grandes centros urbanos³. Um exemplo é o trabalho da *Vila Olímpica da Mangueira* (localizada na cidade do Rio de Janeiro), projeto fundado em 1986, que presta atendimento a crianças e adolescentes (entre 7 e 15 anos) desta comunidade e bairros adjacentes. Como a educação é o principal objetivo do projeto, para se matricular em qualquer modalidade esportiva, é necessário estar freqüentando a escola (Castro et al., 2001).

Praticamente metade dos alunos (48%) fez curso de língua estrangeira no transcorrer do ano de 2003. No contexto atual, o domínio de línguas estrangeiras tem se revelado uma característica básica da educação e uma estratégia de distinção, notadamente das camadas mais favorecidas da população do ponto de vista socioeconômico e cultural. De acordo com Brandão et al. (2004b), na última década do século XX, foi crescente a opção destas camadas pelos colégios bilíngües, o que se configura em um indicador do processo de internacionalização das elites.

Tem destaque o percentual de alunos que não participaram de cursos associados à área de computação/informática (70%). Desde o início da década de 1990 que pesquisas apontam que apenas os jovens das classes média e alta têm computador e estão conectados à Internet. Apesar de o empenho de alguns órgãos governamentais, determinadas empresas e ONGs em prover o acesso dos segmentos mais pobres da população a essas ferramentas, os resultados são ainda incipientes. Por exemplo, o *Comitê para a Democratização da Informática* (CDI)⁴ é uma ONG que desde a sua criação (1995) motiva a ampliação do número de *Escolas de Informática e Cidadania* (EICs) que têm como público alvo, jovens entre 12 e 24 anos (UNESCO, 2004).

É interessante acompanhar o crescente percentual de alunos que não participaram dos cursos extracurriculares ligados às áreas de dança, música, artesana-

² A maioria dessas experiências envolve jovens em situações de pobreza. Algumas também envolvem jovens em outras situações socioeconômicas – classes média e alta.

³ De acordo com a Pesquisa de Informações Básicas Municipais 2001 (IBGE), a quase totalidade dos municípios brasileiros a partir da faixa de 50 mil habitantes dispõe deste tipo de equipamento. Isto revela forte característica da cultura nacional relacionada com a prática esportiva.

⁴ Hoje a rede CDI inclui 833 Escolas de Informática e Cidadania em comunidades de baixa renda de 32 cidades de 17 estados brasileiros, de Norte a Sul. O CDI nacional é localizado na cidade do Rio de Janeiro. As Escolas de Informática e Cidadania (EICs) contam com 1.648 educadores e mais de 575 mil educandos formados. Houve também uma expansão para fora do país. Existem Comitês no Japão, Colômbia, Uruguai, México, Chile, África do Sul, Angola, Honduras, Guatemala e Argentina.

to/pintura, teatro e fotografia: 74%, 78%, 84%, 88% e 95%, respectivamente. Isto ocorre apesar de as ofertas existentes, principalmente para as camadas menos favorecidas da população do ponto de vista socioeconômico e cultural. Dois exemplos bem sucedidos, na cidade do Rio de Janeiro, são o da ONG *Grupo Cultural Afro Regae* (1993) com atuação nas áreas de música (ritmos afro-brasileiros) e de artes cênicas e circenses e o da ONG *Grupo de Teatro Nós do Morro* (1986) que privilegia o teatro, cinema, cenografia, iluminação e figurino, contribuindo na formação profissional dos jovens para a sua inserção no mercado de trabalho, inclusive (Castro et al., op. cit.).

A relação entre a participação em cursos extracurriculares e a variável dependente *número de museus visitados_ qualquer temática restrito* está expressa na tabela 32 subsequente. Um indicador de participação foi construído a partir das respostas dos alunos sobre os cursos que fizeram. Este indicador foi particionado em três percentis, resultando na variável *participação em cursos extracurriculares* com três categorias: baixa, média e alta (Quadro 22).

Tabela 32: Distribuição percentual dos alunos que visitaram museus ao longo da vida, segundo a participação em cursos extracurriculares (%)

		Participação em cursos extracurriculares		
		Baixa	Média	Alta
Número de museus visitados (qualquer temática restrito)	Não visitou	25	22	18
	Visitou 1	29	28	27
	Visitou 2	24	20	20
	Visitou 3	10	15	12
	Visitou 4	7	8	12
	Visitou mais de 4	5	7	11
Total		100	100	100

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Essa tabela mostra que o percentual de estudantes que não visitaram museus é maior entre aqueles cuja participação em cursos extracurriculares está abaixo da média (25%), em comparação com os que possuem esse indicador acima da média (18%). Observamos ainda que o número de museus visitados pelos estudantes que têm alta participação em cursos extracurriculares é maior que o número dos que possuem baixa participação: 2.06 (número médio de museus visitados) *versus* 1.59, respectivamente.

5.1.4 Característica associada ao aluno: prática cultural

Embora a prática cultural em foco, nesta pesquisa, seja a frequência a museu ou instituição cultural afim, indagamos aos alunos sobre sua participação em outras atividades culturais. Cabe lembrar que nosso interesse é o de conhecer as práticas culturais consideradas de caráter clássico ou mais enobrecidas (cultura legitimada ou cultura cultivada) como frequentar ópera ou concerto de música clássica, balé ou espetáculo de dança, teatro, cinema, livraria e biblioteca fora da escola.

Indagamos aos estudantes sobre a frequência com que nos últimos 12 meses (2003) foram ao cinema, ao teatro, a uma ópera ou a um concerto de música clássica, a um balé ou a um espetáculo de dança, a um show de música, à livraria e à biblioteca fora da escola. A frequência foi medida a partir de quatro categorias de resposta: *não*, *1 a 2 vezes*, *3 a 4 vezes* e *mais de 4 vezes*. A distribuição percentual dos alunos segundo sua prática cultural, nos últimos 12 meses (2003), está apresentada na tabela A21 do Anexo VII. Cabe lembrar que não consta desta tabela a frequência de visita a museus, uma vez que este item foi tratado, em detalhe, em várias seções do capítulo anterior.

Para os comentários seguintes, recodificamos essas categorias de resposta de forma a assumir valor um quando o aluno informa que participou dessas expressões culturais nos últimos 12 meses (2003) e valor zero para o caso contrário.

Entre as práticas culturais de maior frequência tem destaque o cinema, uma vez que 89% dos alunos afirmam frequentá-lo. Em relação a show de música e livraria, a constância com que os estudantes usufruem destes bens culturais diminui: 70% para ambos. À medida que o evento cultural vai se refinando, ou seja, adquire um caráter mais clássico, como é o caso do teatro e da biblioteca, constatamos uma frequência mais baixa em relação a estes bens simbólicos: 43% dos alunos fruíram de espetáculos teatrais e 40% frequentaram bibliotecas fora da escola. Quando o foco se desloca para balé/espetáculos de dança e óperas/concertos não surpreende o baixo percentual de alunos que têm estas práticas culturais: 33% e 13%, respectivamente.

A relação entre a prática cultural dos alunos e a variável dependente *número de museus visitados_ qualquer temática restrito* está expressa na tabela 33 abaixo. Um indicador de prática cultural foi construído a partir das respostas dos estudan-

tes sobre as atividades que freqüentaram nos últimos 12 meses (2003). Este indicador foi particionado em três percentis, resultando na variável *prática cultural* com três categorias: baixa, média e alta (Quadro 22).

Essa tabela mostra que o percentual de estudantes que não visitaram museus é bem maior entre aqueles cuja prática cultural está abaixo da média (36%), em comparação com os que possuem esse indicador acima da média (10%). Constatamos ainda que o número de museus visitados pelos estudantes cuja prática cultural está acima da média é bem maior que o número dos que possuem este tipo de prática abaixo da média: 2.51 (número médio de museus visitados) *versus* 1.23, respectivamente. Este resultado sugere que a prática cultural pode ter um impacto significativo no número de museus visitados.

Tabela 33: Distribuição percentual dos alunos que visitaram museus ao longo da vida, segundo a prática cultural (%)

		Prática cultural		
		Baixa	Média	Alta
Número de museus visitados (qualquer temática restrito)	Não visitou	36	21	10
	Visitou 1	31	33	20
	Visitou 2	18	21	24
	Visitou 3	9	12	16
	Visitou 4	4	8	15
	Visitou mais de 4	2	5	15
Total		100	100	100

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

5.1.5

Característica associada ao entorno do aluno: composição familiar

De modo geral, as famílias apresentam uma razoável diversidade em termos de composição e de organização. O termo família engloba conceitos que variam em complexidade e objetivos. No Brasil, “*estudos jurídicos ou de caráter antropológico entendem famílias como grupos de parentes (incluindo-se aí as filiações não biológicas e as alianças conjugais) que se relacionam com alguma regularidade e intensidade, portanto não são limitadas pelas fronteiras do domicílio*” (Medeiros e Osório, 2002, p.2).

Nesta pesquisa, a pergunta formulada para os alunos, *quem mora na sua casa com você*, engloba a idéia de espaço domiciliar limitado. Como não é nosso propósito entrar no âmbito das discussões sobre os aspectos conceituais associados à definição do termo família, a noção de “*arranjo domiciliar*” utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em suas pesquisas, em particular na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), é mais adequada. Um arranjo domiciliar pode ser formado por uma pessoa que vive só ou por um grupo de pessoas que residem em um domicílio particular. Geralmente esse grupo é constituído por familiares (arranjo familiar).

No que se refere à distribuição dos tipos de arranjos familiares, a PNAD (2002)⁵ mostra que a família nuclear ainda é o padrão dominante de organização. Mesmo ocorrendo uma redução entre 1992 e 2002 de 11,2%, o tipo constituído pelo casal e seus filhos correspondem a 52,8% do total dos arranjos. Na região metropolitana do Rio de Janeiro, este percentual é de 44,4%. A informação sobre a presença de cônjuge na composição familiar também é um aspecto relevante, uma vez que a forma como se constitui a família representa um recurso diferenciado que afeta a situação de seus membros. Na região metropolitana do Rio de Janeiro o percentual de famílias constituídas por mulheres sem cônjuge e com filhos é de 19,4%.

Em relação à composição familiar ou ao arranjo domiciliar, constatamos que 59% dos alunos têm família do tipo nuclear – núcleo composto formado por um casal: mãe ou outra mulher responsável e pai ou outro homem responsável; 29% estão inseridos em um arranjo familiar do tipo monoparental – núcleo simples, constituído por homens ou por mulheres que não possuem cônjuge: mãe ou outra mulher responsável ou pai ou outro homem responsável; 12% têm família do tipo sem os pais – moram com avós ou irmãos ou outras pessoas. A tabela A22 do Anexo VII mostra esta distribuição percentual e o número de pessoas que residem com o aluno.

Cabe abrir um parêntese para breve comentário sobre a estreita relação existente entre a estrutura familiar e a noção de capital social baseado na família de Coleman (1988). Para o autor, a família é uma rede chave na construção deste tipo de capital que se traduz na força das relações entre pais e filhos, o que depende da presença física de adultos no contexto familiar e da atenção que é dispensada às crianças e jovens. O estudo deste sociólogo sobre o efeito da falta de capital social

⁵ Síntese de Indicadores Sociais 2003 (IBGE), item Família (p.167-69).

familiar na não conclusão da escola secundária mostra que os dois fatores dominantes são “*presença dos pais*” (estrutura familiar) e “*número de irmãos*” (tamanho da família). Os resultados indicam que o percentual de estudantes que abandonam a escola antes do término do ensino médio é maior para aqueles oriundos de famílias de pais separados e com muitos irmãos. Este é o caso de as famílias monoparentais com muitos filhos em idade escolar, nas quais ocorre uma diluição da atenção prestada pelos membros adultos à prole (Ibid., p.113).

A relação entre a composição familiar na qual os estudantes estão inseridos e a variável dependente *número de museus visitados_ qualquer temática restrito* está expressa na tabela 34 abaixo.

Tabela 34: Distribuição percentual dos alunos que visitaram museus ao longo da vida, segundo a composição familiar (%)

		Composição familiar		
		Nuclear	Monoparental	Sem os pais
Número de museus visitados (qualquer temática restrito)	Não visitou	18	24	28
	Visitou 1	27	25	37
	Visitou 2	23	19	17
	Visitou 3	13	14	9
	Visitou 4 ou mais	19	18	9
Total		100	100	100

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Podemos verificar que o percentual de não-visita entre os estudantes cuja composição familiar é do tipo nuclear (18%) é menor, em comparação com os que possuem arranjo familiar do tipo monoparental (24%) e sem os pais (28%). Observamos ainda que os alunos inseridos em contextos familiares do tipo nuclear (número médio de museus visitados: 1.96) e monoparental (número médio de museus visitados: 1.86) visitaram uma quantidade de museus um pouco maior do que os inseridos em arranjo do tipo sem os pais (número médio de museus visitados: 1.37). Este resultado indica que o tipo de arranjo familiar parece ter alguma influência no número de museus visitados.

5.1.6

Característica associada ao entorno do aluno: escolaridade familiar

A escolaridade familiar é um dos aspectos mais recorrentes dos diferentes tipos de capital que inúmeros estudos quantitativos têm se empenhado para operacionalizar. Frequentemente, o nível de educação da família apresenta um forte impacto nas dimensões relacionadas à vida escolar como, por exemplo, resultados e continuidade dos estudos.

Foi solicitado aos estudantes que respondessem sobre *até que série sua mãe ou responsável estudou* e sobre *até que série seu pai ou responsável estudou*. A partir destes itens foi criado o indicador de escolaridade familiar, isto é, o número mais alto entre os anos de estudo da mãe e do pai. As variáveis, *escolaridade do pai* e *escolaridade da mãe*, foram recodificadas da seguinte forma: 1 – estudou até 8ª série (EF); 2 – estudou até 3ª série (EM) e 3 – ensino superior (Quadro 22).

O percentual de alunos cuja escolaridade familiar se restringe ao ensino fundamental (32%) é maior do que o relativo ao ensino médio (21%). Bastante expressivo é o percentual de alunos cujos pais têm ensino superior (47%). Estes resultados apontam um quadro promissor se comparado aos números apresentados pelo SAEB 2001 (município do Rio de Janeiro) para a 8ª série do ensino fundamental, notadamente em relação ao ensino superior (32%)⁶. Permanece promissor se comparado aos números apresentados pelo IBGE 2003 para a região metropolitana do Rio de Janeiro, considerando a população de 25 anos ou mais, por grupos de anos de estudo⁷.

Segundo Silva e Hasenbalg (2002), o aumento lento, porém sistemático, do nível educacional da população brasileira⁸ permite supor que crianças e jovens estão sendo socializadas por pais e adultos mais educados que os de gerações anteriores. Podemos também pensar que pais com nível educacional mais elevado

⁶ Dados do SAEB 2001 para a 8ª série apontam um percentual de 38% de pais no nível correspondente ao ensino fundamental; 30% no nível relativo ao ensino médio e 32% no superior.

⁷ Os indicadores sociais revelam para a região metropolitana do Rio de Janeiro, considerando a população adulta de 25 anos ou mais de idade, por grupos de ano de estudo, o seguinte: 7%, sem instrução e menos de 1 ano; 12%, 1 a 3 anos; 27%, 4 a 7 anos; 13%, 8 anos (ensino fundamental completo); 25%, 11 anos (ensino médio completo) e 16%, 12 anos ou mais (IBGE, 2003, p.94).

⁸ Os indicadores sociais comprovam que houve um avanço na situação educacional do País. Para a população de 25 anos ou mais de idade, a média de anos de estudo, na região metropolitana do Rio de Janeiro, é de 7,7 (ensino fundamental completo). No Brasil, para esta mesma população, a média de anos de estudo é de 6,1; na região sudeste é de 6,8 e no estado do Rio de Janeiro é de 7,4. (IBGE, 2003, p.92 e 95).

propiciem as suas famílias um ambiente cognitivo dotado de recursos relacionados à informação, cultura e relações sociais.

A relação entre a escolaridade familiar e a variável dependente *número de museus visitados_ qualquer temática restrito* está expressa na tabela 35 abaixo. Podemos verificar que o percentual de não-visita entre os estudantes cuja família tem ensino superior (18%) é menor, comparado com os que estão inseridos em contextos nos quais a escolaridade familiar se restringe ao ensino médio (24%) e fundamental (31%).

Tabela 35: Distribuição percentual dos alunos que visitaram museus ao longo da vida, segundo a escolaridade familiar (%)

		Escolaridade familiar		
		Ensino fundamental	Ensino médio	Ensino superior
Número de museus visitados (qualquer temática restrito)	Não visitou	31	24	14
	Visitou 1	32	32	23
	Visitou 2	22	22	21
	Visitou 3	8	13	15
	Visitou 4	5	5	14
	Visitou mais de 4	2	4	13
	Total	100	100	100

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Observamos ainda que os estudantes cujas famílias possuem escolaridade superior visitaram uma quantidade de museus maior (número médio de museus visitados: 2.33) do que os inseridos em contextos familiares com escolaridade relativa ao ensino médio e ao ensino fundamental (número médio de museus visitados: 1.56 e 1.31, respectivamente).

5.1.7

Característica associada ao entorno do aluno: disponibilidade de recursos educacionais/culturais

A expressão “*mundo natal*”, utilizada por Bourdieu (1999), refere-se ao ambiente de socialização primária dos indivíduos. O autor afirma que este contexto reflete as “*relações sociais objetivadas nos objetos familiares*”, como por exemplo, na decoração da casa, nos gostos, nas roupas e na posse e disponibilidade de

bens culturais. Portanto, o conjunto de recursos educacionais/culturais⁹ que faz parte do ambiente natal (capital cultural objetivado) possibilita que este meio exerça uma ação tanto educativa como cultural.

Bourdieu (1979) ressalta que para se apropriar simbolicamente desses bens é necessário possuir os instrumentos desta apropriação e os códigos necessários para decifrá-los, ou seja, é necessário possuir capital cultural no estado incorporado. Neste estado, o capital cultural “*não pode ser transmitido instantaneamente (...) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição*” (Ibid., p.75). Portanto, a internalização pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação que exige investimentos de longa duração, para tornar esta forma de capital parte integrante da pessoa (*habitus*).

Indagamos aos estudantes sobre a disponibilidade em suas residências dos seguintes recursos educacionais/culturais: jornal diário, jornal de fim-de-semana, revista de informação geral, enciclopédia, Atlas, dicionário, acesso à Internet, programas educativos de computador, livros de literatura, CD de música clássica, CD de música brasileira e instrumentos musicais. A distribuição percentual dos alunos segundo a disponibilidade de recursos educacionais/culturais em suas residências está apresentada na tabela A23 do Anexo VII.

Apuramos que os materiais escritos básicos para apoiar atividades de cunho intelectual estão disponíveis na casa dos alunos: dicionário (98%), Atlas (87%), enciclopédia (76%), livros de literatura (76%), acesso a Internet (65%) e *softwares* educativos (46%). Isto significa que esses jovens estão imersos em um “*mundo natal*” no qual as atividades intelectuais seguem a norma típica dos ambientes de capital cultural elevado.

Jornal no fim de semana, jornal diário e revista de informação geral circulam, respectivamente, na casa de 80%, 54% e 59% dos alunos. A disponibilidade destes recursos oferece condições propícias para que o capital informacional (dimensão da estrutura do capital cultural) se estruture e posteriormente se acumule pelo hábito diário de leitura destes meios de informação/comunicação impressos.

⁹ Cabe mencionar que optamos pela expressão *recursos educacionais/culturais*, porque a relação disponibilizada na questão que pedia ao aluno que informasse sobre a existência de determinados itens em sua residência (aq32 a aq43 /questionário do aluno, Anexo II) continha tanto os considerados de caráter educacional (dicionário, Atlas, etc.), como cultural (livro de literatura, CD de música clássica, etc.) e informacional (jornal, revista, etc.).

No tocante aos suportes materiais ligados à música, detectamos que 91% têm CD de música brasileira e menos da metade (46%), CD de música clássica¹⁰. “É importante registrar que grande parte dos consumidores do mercado fonográfico é de estudantes (23%), ainda em idade escolar” (Setton, op. cit., p.65).

Impressiona o fato de 59% dos alunos dispor de instrumentos musicais. Isto pode estar subordinado à importância intrínseca que a música tem para as famílias brasileiras, herdeiras da miscigenação da cultura negra africana, na parte rítmica, com a cultura européia, especialmente a portuguesa, na parte melódica e harmônica. É importante lembrar que o capital cultural no seu estado incorporado constitui o componente do acervo familiar que atua de forma marcante não somente nos resultados escolares dos descendentes, mas também nas práticas e nos conhecimentos culturais, como, por exemplo, sobre a música.

A relação entre a disponibilidade de recursos educacionais/culturais nas residências dos alunos e a variável dependente *número de museus visitados qualquer temática restrito* está expressa na tabela 36 subsequente. Um indicador foi construído a partir das respostas dos alunos sobre a existência deste tipo de recurso nas suas casas. Este indicador foi particionado em três percentis, resultando na variável *disponibilidade de recursos educacionais/culturais* com três categorias: baixa, média e alta (Quadro22).

A partir dessa tabela, verificamos que o percentual de não-visita a museus dentre os estudantes cujas famílias possuem recursos educacionais/culturais abaixo da média é de 33%. Já entre os estudantes cujas famílias possuem altos níveis destes recursos o percentual cai para 11%. Constatamos ainda que o número de museus visitados pelos estudantes que têm alta disponibilidade de recursos educacionais/culturais é bem maior que o número dos que possuem baixa disponibilidade deste tipo de recurso: 2.45 (número médio de museus visitados) *versus* 1.25, respectivamente. Estes resultados sugerem que pode haver uma interferência significativa desta variável no número de museus visitados.

¹⁰ De acordo com Setton (2004, p.64), em relação ao mercado fonográfico houve uma expansão com forte apelo popular. Desde o Plano Real, ou seja, meados da década de 1990, nunca se vendeu tanto e nunca tantas pessoas de renda mais baixa tiveram oportunidades de comprar um aparelho de som. Como consequência, a venda de CDs, em 1997, chegou a 104 milhões. Atualmente, em função da pirataria, o volume é da ordem de 79,6 milhões, 20% menor que em 2001; 76% do total das vendas foram de produtos de artistas brasileiros.

Tabela 36: Distribuição percentual dos alunos que visitaram museus ao longo da vida, segundo a disponibilidade de recursos educacionais/culturais em sua residência (%)

		Disponibilidade de recursos educacionais/culturais		
		Baixa	Média	Alta
Número de museus visitados (qualquer temática restrito)	Não visitou	33	22	11
	Visitou 1	33	31	22
	Visitou 2	19	22	22
	Visitou 3	8	13	16
	Visitou 4	5	8	14
	Visitou mais de 4	2	4	15
Total		100	100	100

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

5.1.8

Característica associada ao entorno do aluno: diversidade de leitura dos pais

Indagamos aos estudantes sobre a frequência com que, nos últimos 2 meses¹¹, viram seus pais ou responsáveis lendo jornal, revistas, bíblia ou outros livros sagrados, livros de literatura e poesia. A frequência foi medida a partir de quatro categorias de resposta: *nunca*, *poucas vezes* (1 ou 2 vezes), *algumas vezes* (3 a 6 vezes) e *muitas vezes* (mais de 7 vezes). A distribuição percentual dos alunos segundo estes diferentes meios de comunicação impressos que pais ou responsáveis lêem (diversidade de leitura) está apresentada na tabela A24 do Anexo VII.

Para os comentários seguintes, recodificamos essas categorias de resposta de forma a assumir valor um quando o aluno informa que viu seus pais ou responsáveis lendo esses meios de comunicação impressos nos últimos 2 meses e valor zero para o caso contrário.

Entre os diferentes meios de comunicação impressos, jornal e revistas têm destaque: 92% e 90% dos alunos informam que viram seus pais ou responsáveis fazendo este tipo de leitura, respectivamente. Esta prática de leitura há muito reconhecida como legítima, é condizente com o estilo de vida social nos grandes centros urbanos, como o Rio de Janeiro, e demanda um tipo de informação/conhecimento permanentemente atualizado. Cabe lembrar que o acúmulo de

¹¹ Cabe lembrar que os questionários foram aplicados entre 23 de março e 07 de julho de 2004.

capital informacional é evidenciado por meio da leitura de jornais¹² e revistas de informação geral e funciona como uma dimensão da estrutura do capital cultural, alterando as formas de vida dos grupos e das famílias.

Em relação à leitura da bíblia ou outros livros sagrados¹³, 64% dos estudantes disseram que viram seus pais ou responsáveis lendo este tipo de impresso. Este percentual chama a atenção. O crescimento das igrejas evangélicas, nas duas últimas décadas, trazendo um incremento nas práticas de evangelização, pode justificar o resultado encontrado.

No que se refere à leitura de livros de literatura e poesia, constatamos que percentual de alunos que viram os pais ou responsáveis envolvidos com este tipo de prática é bem mais baixo se comparado à leitura de jornais e revistas: 62% e 39%, respectivamente. Os resultados não surpreendem. Embora o acesso a estes bens simbólicos venha se expandindo imensamente nos grandes centros urbanos – além de as livrarias, outros locais são pontos-de-venda como papelarias, bazares, supermercados, lojas de conveniência e bancas de jornal –, é necessário ter capital cultural incorporado para se apropriar deles e utilizá-los de acordo com seu fim.

Quando indagamos para os alunos *a frequência com que viram pais ou responsáveis lendo*, nossa intenção era obter um indicador tanto da diversidade como da prática de leitura dos adultos com os quais esses estudantes residem. Um contexto familiar no qual pais ou responsáveis lêem frequentemente na frente dos filhos pode ser um diferencial no sentido de criar condições que facilitaria o desenvolvimento do hábito de leitura dos jovens. Para que isto de fato se constitua em *habitus*, no sentido de Bourdieu, sabemos que é necessária a realização de um trabalho de inculcação e de assimilação que exige investimentos de longa duração.

Um indicador de diversidade de leitura foi construído a partir das respostas dos alunos sobre os diferentes meios de comunicação impressos que pais ou responsáveis lêem. Este indicador foi particionado em três percentis, resultando na variável *diversidade de leitura dos pais* com três categorias: baixa, média e alta (Quadro 22).

¹² Atualmente, em relação à leitura de jornais, de um pouco mais de 1000 títulos em circulação, em todo território nacional, 42% dos brasileiros, em média, têm como hábito lê-los. Segundo o Ibope, os cariocas (69,8%), os recifenses (65,1%), seguidos dos moradores de Porto Alegre (65,4%) são os que mais têm o gosto pela leitura de jornais. Fortaleza destaca-se com um índice de apenas 25,7% de leitores (Setton, 2004, p.66).

¹³ No setor de livros religiosos, a circulação alcançou aproximadamente 30 milhões de unidades, com 5 mil títulos (Setton, 2004, p.69).

A relação entre a diversidade de leitura dos pais ou responsáveis e a variável dependente *número de museus visitados_ qualquer temática restrito* está expressa na tabela 37 abaixo.

Tabela 37: Distribuição percentual dos alunos que visitaram museus ao longo da vida, segundo a diversidade de leitura dos pais ou responsáveis (%)

		Diversidade de leitura dos pais		
		Baixa	Média	Alta
Número de museus visitados (qualquer temática restrito)	Não visitou	32	19	12
	Visitou 1	31	30	21
	Visitou 2	20	19	24
	Visitou 3	9	12	17
	Visitou 4	5	10	14
	Visitou mais de 4	3	10	12
Total		100	100	100

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Apuramos a partir dessa tabela que o percentual de não-visita entre os estudantes cujos pais ou responsáveis possuem diversidade de leitura acima da média é baixo (12%). Já entre aqueles cujos pais possuem baixo nível de diversidade de leitura, o percentual sobe para 32%. Verificamos ainda que o número de museus visitados pelos estudantes cuja diversidade de leitura dos pais ou responsáveis está acima da média é bem maior que o número dos que estão inseridos em contextos familiares com baixa diversidade de leitura: 2.34 (número médio de museus visitados) *versus* 1.31, respectivamente. Este resultado sugere que este indicador pode explicar significativamente o número de museus visitados.

5.1.9

Característica associada ao entorno do aluno: diálogo familiar

As variáveis presentes no questionário dos alunos que foram utilizadas para investigar os atributos do capital social baseado na família estão associadas ao diálogo familiar e ao envolvimento da família com amigos e/ou pais dos amigos dos filhos. Também faz parte desta interação as trocas cotidianas existentes nos momentos das refeições (almoço ou jantar) e das atividades de lazer e entretenimento de dentro de casa (ouvir música). Indagamos aos estudantes sobre a fre-

quência com que seus pais conversam com eles: sobre livros, sobre filmes, sobre programas de televisão; sobre outros assuntos, sobre a continuidade de seus estudos e sobre sua futura profissão, e também se almoçam ou jantam e ouvem música junto com eles. Além disto, se conversam com seus amigos, com os pais ou responsáveis de seus amigos e se levam seus amigos nos programas que fazem com eles. A frequência foi medida a partir de quatro categorias de resposta: *nunca*, *raramente*, *quase sempre* e *sempre*. As tabelas A25 e A26 (Anexo VII) mostram a distribuição percentual dos alunos segundo tipos de assunto tratados no diálogo familiar, tipos de troca cotidiana e o envolvimento dos pais ou responsáveis com os amigos e/ou pais dos amigos dos filhos, respectivamente.

Para os comentários seguintes, recodificamos essas categorias de resposta de forma a assumir valor um quando os pais ou responsáveis do aluno, *quase sempre* e *sempre* conversam com ele sobre os assuntos e as práticas cotidianas considerados, bem como o envolvimento com pais e/ou amigos dos filhos e valor zero para as categorias *nunca* e *raramente*.

Os alunos percebem seus pais ou responsáveis presentes no seu cotidiano: 84% informam que almoçam ou jantam com os pais, mas menos da metade (46%) diz que não ouve música junto com eles. Podemos supor que isto tem conexão com gostos distintos, mas também com a necessidade dos jovens de marcar diferenças. Um comentário feito por um aluno durante a aplicação do questionário ilustra esta situação: “*só ouço música junto com meus pais no carro. Não tem jeito... meu pai põe na estação que gosta e eu sou obrigado a ouvir. Isto não é ouvir música junto com eles, não é?*”.

Quanto aos assuntos das conversações, apuramos que sobre a continuidade dos estudos e sobre a futura profissão, o percentual de alunos que mantêm este tipo de diálogo é alto: 90% e 78%, respectivamente. Este fato demonstra a preocupação dos pais ou responsáveis com a formulação de estratégias que possam orientar a trajetória escolar dos filhos, sobretudo quando estão em jogo questões relacionadas à mudança de escola, continuação ou interrupção de estudos, definição de cursos universitários e profissão, inserção no mercado de trabalho, entre outras.

Bater-papo (conversar sobre qualquer outro assunto) é uma prática bastante presente no cotidiano familiar dos alunos: 85% afirmam que têm com os pais este tipo de entrosamento. O percentual de alunos que conversam sobre assuntos relacionados a programas de televisão é considerável (79%). Ainda que de forma

menos constante, as conversas sobre livros estão presentes no convívio familiar dos alunos (46%).

Esses dados indicam a presença de um vínculo sócio-afetivo-familiar. No entendimento de Coleman (1988), os contextos tipicamente privados, informais, intensos e duráveis das relações familiares, nos quais acontecem as interações face a face são preponderantes para a estruturação do capital social baseado na família. Especialmente importante para as medidas deste tipo de capital é a força e a qualidade das relações entre pais e filhos, o que depende da presença física de adultos na família e da atenção dispensada às crianças e aos jovens. Em particular, o trabalho desse autor mostra a importância do capital social dentro da família para a educação dos filhos. A presença do capital social é considerada vital para transferir o capital humano¹⁴ dos pais para os filhos: “*se o capital humano possuído pelos pais não é complementado pelo capital social enraizado nas relações familiares, o capital humano dos pais torna-se irrelevante para o crescimento educacional dos filhos*” (Ibid., p.111).

O conceito de capital social formulado por Bourdieu (1980) focaliza, mais especificamente, o papel das redes de relações sociais externas à família na mobilização e reprodução deste tipo de capital. Já seu conceito de capital cultural está enredado na malha familiar (relações intrafamiliares). Considerando as conversações entre pais e filhos, notadamente aquelas nas quais os assuntos predominantes são programas de televisão, filmes e livros, podemos dizer que elas indicam uma preocupação dos pais com a transmissão da herança cultural, adensando as trocas simbólicas entre as duas gerações. Estas e outras práticas usufruídas em conjunto proporcionam a aquisição de predisposições que facilitam a composição do *habitus*, consolidando o capital cultural incorporado (Bourdieu, 1979).

Observando os resultados encontrados sobre o envolvimento da família com amigos e/ou pais dos amigos dos filhos, é possível perceber que esses pais investem tempo e atenção no envolvimento com os jovens e os adultos que têm relação com seus filhos.

O percentual de alunos cujos pais conhecem e conversam com os amigos dos filhos (53%) é um pouco maior do que o encontrado para aqueles cujos pais

¹⁴ Coleman considera que o capital humano é medido aproximadamente pelo nível de instrução das pessoas. No caso de as famílias, o capital humano medido pela instrução dos pais é potencialmente importante para proporcionar um ambiente cognitivo propício à aprendizagem escolar de crianças e de jovens.

conversam com os responsáveis dos amigos dos filhos (48%). Há uma discreta queda quando as relações se estreitam, ou seja, os amigos dos filhos passam a fazer parte dos programas que fazem com sua prole (44%). Este estilo de vida familiar de maior proximidade entre as gerações, e também com os amigos e/ou pais dos amigos dos filhos,

aponta no sentido contrário do que as mídias vêm indicando sobre a ‘desestruturação das famílias’ e a ausência de diálogo familiar; também pode ser um reflexo da faixa etária dos jovens que em vista do contexto social de maior violência, característico das metrópoles, tem sua liberdade de ir e vir bastante limitada. Estes jovens encontram-se no limite da clivagem etária que permitirá uma maior autonomia no que concerne a opções de saída e lazer (Brandão et al., 2004b, p.7).

A relação entre os assuntos tratados no diálogo familiar e tipos de troca cotidiana e a variável dependente *número de museus visitados_qualquer temática restrito* está expressa na tabela 38 abaixo. Um indicador de diálogo familiar foi construído a partir das respostas dos alunos sobre os tipos de assunto que conversam com os pais ou responsáveis e sobre os tipos de troca cotidiana. Este indicador foi particionado em três percentis, resultando na variável *diálogo com os filhos* com três categorias: baixa, média e alta (Quadro 22).

Tabela 38: Distribuição percentual dos alunos que visitaram museus ao longo da vida, segundo diálogo familiar (%)

		Diálogo familiar		
		Baixo	Médio	Alto
Número de museus visitados (qualquer temática restrito)	Não visitou	30	23	13
	Visitou 1	30	28	27
	Visitou 2	19	20	24
	Visitou 3	9	13	14
	Visitou 4	8	8	11
	Visitou mais de 4	4	8	11
Total		100	100	100

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

A tabela mostra que o percentual de alunos que não visitaram museu é maior entre aqueles cujo diálogo familiar está abaixo da média (30%), em comparação com os que possuem esse indicador acima da média (13%). Observamos ainda que os estudantes cujas famílias possuem diálogo familiar alto (número médio de museus visitados: 2.18) visitaram uma quantidade de museus maior do que os inseridos

em contextos familiares com baixo nível de diálogo com os filhos (número médio de museus visitados: 1.46, respectivamente). Este resultado sugere que pode haver uma interferência positiva desta variável no número de museus visitados.

5.1.10

Característica associada ao entorno do aluno: posse de bens familiar

O capital econômico é usualmente mensurado por meio da renda ou riqueza familiar, assim como pela situação de bem-estar material dos domicílios expressa pelas condições de moradia. Há comprovações de que é inapropriado perguntar para alunos de 8ª série do ensino fundamental sobre a renda familiar, uma vez que as respostas são imprecisas. O *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes* (PISA) faz uma estimativa deste item com perguntas sobre a posse de bens e outras que ajudam a determinar o *status* do emprego e da ocupação dos pais ou responsáveis. Como esta última opção esbarra em problemas de codificação de respostas abertas, o *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica* (SAEB), por exemplo, usa itens sobre as condições de moradia quanto ao conforto e o acesso a recursos de urbanização. Nesta pesquisa, no questionário do aluno, há um item que pede informações sobre a posse de alguns bens duráveis e um outro sobre empregado doméstico.

Indagamos aos alunos sobre a existência e/ou disponibilidade, em suas residências, dos seguintes itens: número de banheiros, de rádios, de aparelhos de televisão, de aparelhos de videocassete ou DVD, de computadores, de telefones fixos (linha telefônica), de celulares, de máquinas de lavar roupa, de máquinas de lavar louça e de automóveis. O quantitativo foi medido a partir de quatro categorias de resposta: *não dispõe (zero)*, *dispõe de 1*, *2 e 3 ou mais*. A tabela A27 do Anexo VII mostra a distribuição percentual dos alunos segundo a posse de bens materiais familiar.

Para os comentários seguintes, recodificamos essas categorias de resposta de forma a assumir valor um quando o aluno informa que dispõe em sua residência, desses itens e valor zero para o caso contrário.

Na atualidade, a posse de determinados bens duráveis adquire importância, uma vez que garante um nível mais elevado de bem-estar em termos de conforto e acesso à informação. De acordo com a PNAD 2003, no que concerne à posse de rádio e televisão, na Região Sudeste, de 1998 para 2003, o percentual de moradias,

com rádio foi decrescente, passando de 94% para 92%. Este fato contrasta com a trajetória ascendente do percentual de domicílios com televisão que passou de 94% para 95%¹⁵. Portanto, não é surpresa o fato de todos os alunos participantes desta pesquisa terem, em suas residências, banheiro e televisão, além de 99% possuírem rádio e 89% videocassete ou DVD.

Quanto ao item telefone, a PNAD indica que o aumento da oferta do serviço de telefonia fez com que na Região Sudeste o percentual de moradias com linha telefônica (fixa ou móvel) que estava em 25% em 1993, alcançasse 72% em 2003. Apuramos que 94% dos alunos possuem celular e 92% telefone fixo (linha telefônica) em suas residências.

O número de moradias que possuem máquina de lavar, na Região Sudeste, subiu de 43% em 1998 para 46% em 2003 (PNAD). Observamos que em 84% das casas dos alunos participantes desta pesquisa existe máquina de lavar roupa. Quando o item em questão passa a ser a máquina de lavar louça, verificamos que apenas 20% dos estudantes possuem este utensílio doméstico. Durante a aplicação do questionário, a demonstração de desconhecimento deste item, por parte de muitos alunos, foi surpreendente.

Somente em 2001, a PNAD passou a pesquisar a existência de computadores nas residências. No Brasil, constatou-se que apenas 13% dos domicílios tinham este bem. Em 2003, o percentual de moradias, com computador, situou-se em 15%, sendo apenas 11% ligadas à Internet. No caso desta investigação, apuramos que 68% dos alunos têm disponibilidade deste recurso em suas moradias e 65% têm acesso à Internet (ver tabela A23 do Anexo VII, para este último item).

No que se refere à posse de automóvel, verificamos que 65% dos alunos informam que possuem este item. Vale destacar que este percentual não é muito diferente daquele encontrado para o item computador (68%).

Dispor de um empregado doméstico, principalmente no contexto das grandes cidades está associado a um alto poder aquisitivo. Portanto, não surpreende o fato de 62% dos alunos informarem que não contam com este tipo de serviço em suas residências. A tabela A28 do Anexo VII apresenta mais detalhes sobre este item.

¹⁵ No Brasil, esta tendência se mantém. O auge das habitações com rádio foi em 1996-98 (90%), passando para 88% em 2003. Em relação aos aparelhos de televisão, o percentual de moradias passou de 87% em 1998 para 90% em 2003.

A relação entre a existência e/ou disponibilidade de bens materiais nas residências dos alunos e a variável dependente *número de museus visitados_ qualquer temática restrito* está expressa na tabela 39 abaixo. Um indicador (medida de capital econômico) foi construído a partir das respostas dos alunos sobre a posse destes tipos de bem. Este indicador foi particionado em três percentis, resultando na variável *posse de bens materiais* com três categorias: baixa, média e alta (Quadro 22).

Tabela 39: Distribuição percentual dos alunos que visitaram museus ao longo da vida, segundo a posse de bens materiais familiar (%)

		Posse de bens materiais		
		Baixa	Média	Alta
Número de museus visitados (qualquer temática restrito)	Não visitou	31	19	14
	Visitou 1	33	29	21
	Visitou 2	20	23	20
	Visitou 3	9	14	14
	Visitou 4	5	8	17
	Visitou mais de 4	2	7	14
Total		100	100	100

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Essa tabela evidencia que o percentual de estudantes que não visitaram museus é maior entre aqueles cujas famílias dispõem de bens materiais abaixo da média (31%), em comparação com os que possuem esse indicador acima da média (14%). Verificamos ainda que o número de museus visitados pelos estudantes que têm alta disponibilidade de bens materiais é maior que o número dos que possuem baixa disponibilidade deste tipo de recurso: 2.41 (número médio de museus visitados) *versus* 1.31, respectivamente. Este resultado sugere que pode haver uma interferência significativa desta variável no número de museus visitados.

6

A promoção do acesso a museus: modelagem

Neste capítulo analisamos, a partir de um conjunto de variáveis selecionadas, a influência de fatores associados às oportunidades de acesso dos jovens a museus ou instituições culturais afins. O intuito é o de verificar a variação na razão de chance (*odds ratio* – OR) de acesso a estes locais em função da presença de cada fator, controlada pela presença dos demais, conforme características dos modelos de regressão logística.

6.1

Modelo de regressão para a promoção do acesso a museus

Nesta seção estimamos um modelo de regressão logística binária e um modelo de regressão logística ordinal para a promoção do acesso a museus, com base nos estudos exploratórios dos contextos escolar e familiar (capítulos 4 e 5, respectivamente).

Esses dois estudos, expressos por meio de gráficos de distribuição e de tabelas univariadas e bivariadas, mostraram a estatística descritiva do padrão de acesso das escolas municipais e particulares a museus, em 2003, considerando todas as turmas que visitaram, e a estatística descritiva do padrão de acesso dos alunos, considerando o número de museus visitados ao longo da vida e a frequência a estes locais nos últimos 12 meses (2003). Mais especificamente foram apresentados os resultados das relações bivariadas entre o número de museus visitados e as variáveis explicativas oriundas do contexto escolar, bem como aqueles encontrados para os alunos, considerando as variáveis explicativas associadas a eles e a seu entorno familiar.

Em primeiro lugar, apresentamos os modelos estimados com os fatores relativos à escola. Portanto, as análises foram realizadas levando-se em consideração características das redes de ensino. No capítulo 4, mostramos que as escolas municipais se diferenciam das particulares, notadamente em relação ao nível socioeconômico médio de seus alunos, mas não em relação ao acesso a museus ou à prática de visita. No que tange a este último ponto, vimos que as escolas municipais têm um papel equalizador. Estas particularidades nos estimularam a realizar a investigação dos fatores associados à promoção do acesso a museus, por rede de

ensino. Em segundo lugar, expomos os modelos estimados com os fatores relativos aos jovens e a seu entorno familiar.

O quadro 23 abaixo e a tabela 40 subsequente apresentam a definição e a estatística descritiva das variáveis usadas nos modelos para a promoção do acesso a museus relativos à escola. Cabe ressaltar que o processo de modelagem envolveu um número maior de fatores, mas face aos resultados obtidos, estes não foram incluídos nos modelos apresentados.

Quadro 23: Variáveis utilizadas nos modelos de regressão logística (contexto escolar)

Variável	Tipo de variável Codificação	Descrição
DEPENDENTES		
Visita museu (qualquer temática restrito)	Dicotômica (1 = Sim)	Se a escola visitou museus nos últimos 12 meses (2003), considerando todas as turmas que visitaram. Obtida a partir de resposta do questionário do profissional. Modificação da variável de contagem número de museus visitados pela escola (mínimo = 0 e máximo = 15).
Número de museus visitados (qualquer temática restrito)	Ordinal 0 = não visitou museu 1 = visitou 1 museu 2 = visitou 2 museus 3 = visitou 3 museus 4 = visitou 4 museus 5 = visitou mais de 4	Número de museus visitados nos últimos 12 meses (2003), considerando todas as turmas que visitaram. Obtida a partir de resposta do questionário do profissional. Modificação da variável de contagem número de museus visitados pela escola (mínimo = 0 e máximo = 15).
EXPLICATIVAS		
Disponibilidade de recursos educacionais/culturais escolar*	Contínua	Obtida por TRI Não Paramétrica a partir de itens dicotômicos do questionário do profissional e do diretor ou representante.
Prática cultural dos profissionais da escola*	Contínua	Obtida por TRI Não Paramétrica a partir de itens ordinais do questionário do profissional e do diretor ou representante.
Nível socioeconômico da escola*	Contínua	Nível socioeconômico médio dos alunos da escola**.

* Variável padronizada de forma a obter média zero e desvio padrão 1

** A descrição completa se encontra no Quadro 20: *Variáveis utilizadas na análise bivariada* (capítulo 4).

Tabela 40: Estatísticas descritivas das variáveis utilizadas na modelagem

Variável	Proporção ou média	D.p.	Min	Max
DEPENDENTES				
Visita museu (qualquer temática restrito)	0,87	0,340	0	1
Número de museus visitados (qualquer temática restrito)	3,75	1,849	0	5
Não visitou museu	0,13			
Visitou 1 museu	0,06			
Visitou 2 museus	0,03			
Visitou 3 museus	0,09			
Visitou 4 museus	0,10			
Visitou mais de 4 museus	0,59			
EXPLICATIVAS				
Disponibilidade de recursos educacionais/culturais escolar*	0	1	-1,959	1,494
Prática cultural dos profissionais da escola*	0	1	-2,844	2,000
Nível socioeconômico da escola*	0	1	-1,424	1,819

* Indica a média.

A seguir, descrevemos as informações sobre o número de parâmetros, o valor da *deviance* e a significância estatística de sua redução para os modelos de regressão logística construídos, considerando a rede de ensino (privada e municipal). Cabe informar que o estudo para o ajuste do melhor modelo foi feito com a variável dependente na sua forma dicotômica.

Tabela 41: Seqüência de modelos ajustados e redução da *deviance* (rede privada)

Modelos	Parâmetros	<i>Deviance</i>	Redução da <i>deviance</i>	p-valor para a redução da <i>deviance</i>
1 Nulo	1	23		0,000
2 DR	2	19	4	0,047
3 DR+PC	3	17	2	0,199
4 DR+NSE	3	12	7	0,007

Legenda: DR = Disponibilidade de recursos educacionais/culturais escolar; PC = Prática cultural dos profissionais da escola; NSE = Nível socioeconômico médio dos alunos da escola.

O modelo 1 é o modelo nulo, no qual nenhuma das variáveis explicativas foi incluída e assume-se que a probabilidade de acesso das escolas particulares a museus não varia em função dos fatores explorados. O modelo nulo é utilizado como base para a comparação dos modelos seguintes. O modelo 2 inclui a variável *disponibilidade de recursos educacionais/culturais escolar*. Observamos que a *deviance* sofre uma redução de quatro unidades e é significativa. Os efeitos da *prática*

cultural dos profissionais da escola são inseridos no modelo 3. Nesta etapa não há uma melhora no ajuste: a *deviance* sofre uma redução de duas unidades e não é significativa. No modelo 4 retiramos a variável *prática cultural dos profissionais da escola* e incluímos os efeitos do fator *nível socioeconômico médio dos alunos da escola*. A *deviance* reduz em sete unidades e é significativa. A análise da seqüência de modelos de regressão demonstra que a série de ajustes justifica a utilização do modelo 4.

Tabela 42: Seqüência de modelos ajustados e redução da *deviance* (rede municipal)

Modelos	Parâmetros	<i>Deviance</i>	Redução da <i>deviance</i>	p-valor para a redução da <i>deviance</i>
1 Nulo	1	13	-	0,000
2 DR	2	13	0	0,741
3 DR+PC	3	12	1	0,506
4 DR+NSE	4	11	2	0,306

Legenda: DR = Disponibilidade de recursos educacionais/culturais escolar; PC = Prática cultural dos profissionais da escola; NSE = Nível socioeconômico médio dos alunos da escola.

O modelo 1 é o modelo nulo, no qual nenhuma das variáveis explicativas foi incluída e assume-se que a probabilidade de acesso das escolas municipais a museus não varia em função dos fatores explorados. O modelo nulo é utilizado como base para a comparação dos modelos seguintes. O modelo 2 inclui a variável *disponibilidade de recursos educacionais/culturais escolar*. Observamos que a redução da *deviance* é nula, o que indica que a variável não tem propriedades explicativas quando incluída no modelo. Os efeitos da *prática cultural dos profissionais da escola* são inseridos no modelo 3. Nesta etapa a *deviance* sofre uma redução de uma unidade, mas não é significativa. No modelo 4 retiramos a variável *prática cultural dos profissionais da escola* e incluímos os efeitos do fator *nível socioeconômico médio dos alunos da escola*. A *deviance* reduz em duas unidades e não é significativa.

A seqüência desses modelos ajustados demonstrou que eles apresentam redução da *deviance* pouco expressiva e não significativa. Em função disto, decidimos não expor os resultados da estimação do modelo de regressão para a promoção do acesso a museus relativo à rede municipal. As análises bivariadas implementadas no estudo exploratório já haviam evidenciado que, nesta rede de ensino, não existe relação entre o nível socioeconômico médio dos alunos da escola ou a disponibili-

dade de recursos educacionais/culturais ou a prática cultural dos profissionais e o número de museus visitados.

A recente pesquisa do *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes* (PISA/OECD), abrangendo 32 países participantes, comprovou que o Brasil apresenta um dos mais altos índices de correlação entre o nível socioeconômico médio dos alunos e a presença de recursos escolares relevantes para o aprendizado (OECD, 2001b). Estes resultados têm sido confirmados em estudos envolvendo os dados coletados pelo SAEB, que mostram que nível socioeconômico é uma variável definidora da segmentação do sistema de ensino, e que a alocação dos alunos nas escolas não é aleatória.

Nesta investigação, observamos que a distribuição das escolas das redes municipal e privada segundo o nível socioeconômico (gráfico 5/capítulo 4) está em consonância com as pesquisas acima mencionadas. Ou seja, há uma concentração de escolas municipais abaixo da média (NSE baixo), enquanto a maioria das particulares está acima da média (NSE alto). Além disto, considerando o nível socioeconômico dentro de cada rede (gráfico 6/capítulo 4), apuramos que dentro da rede municipal, o valor do nível socioeconômico alto é menor do que o valor do nível socioeconômico baixo da maioria das escolas da rede privada.

A despeito dessas constatações, o número médio de museus visitados (qualquer temática restrito) pelas unidades municipais de NSE baixo e alto é maior do que o número médio das escolas particulares de nível socioeconômico baixo. Só não suplanta o número médio de museus visitados pelas escolas particulares de NSE alto (gráfico 7/capítulo 4).

Na rede municipal de ensino, a prática de visita a museus ou instituições culturais afins ocorre tanto nas unidades de NSE baixo como nas de NSE alto. Os estudantes pertencentes a ambas têm garantido não só o acesso a este tipo de instituição, mas um número médio considerável de museus visitados. Portanto, no que se refere a museus, não pesa tanto para os alunos pertencer à rede municipal. Vimos que a situação é bem distinta, quando deslocamos o foco para o desempenho escolar (gráfico 8/capítulo 4). O valor do desempenho em matemática das escolas municipais de NSE baixo e de NSE alto está abaixo da média e é menor do que o das escolas particulares de NSE baixo e de NSE alto, ambas acima da média. Neste caso, é mais vantajoso para os alunos estudar em escolas da rede privada de nível socioeconômico baixo do que pertencer à rede municipal.

Observando a distribuição das escolas das redes municipal e privada segundo a disponibilidade de recursos educacionais/culturais (gráfico 9/capítulo 4) ou a prática cultural dos profissionais (gráfico 10/capítulo 4), ficou também evidenciado que embora as unidades da rede municipal tenham baixa disponibilidade destes recursos ou profissionais com baixa prática cultural não existe uma relação entre estes indicadores e o número de museus visitados. O fomento para o acesso a museus ou instituições culturais afins é uma política geral desta rede de ensino, reafirmando que ações, mobilização, investimentos e trocas que são estabelecidas para instituir a prática de visita estão associados às unidades escolares.

Mostramos a seguir os resultados da estimação do modelo de regressão logística binária e ordinal para a rede privada. São expressos em termos da *odds ratio* (OR ou $\exp\beta$) entre um determinado fator e a sua categoria de referência, controlado pelos outros fatores presentes. Cabe lembrar que se $OR=1$, a chance de acesso a museus não sofre alteração em função da presença do fator; se $OR>1$, a chance de acesso a museus sofre um aumento, ou seja, o valor do coeficiente associado ao fator é positivo; e se $OR<1$, a chance de acesso a museus sofre uma redução, ou seja, o valor do coeficiente associado ao fator é negativo.

A tabela 43 abaixo expõe, simultaneamente, as ORs estimadas por ambos os modelos de regressão (binária e ordinal).

Tabela 43: Parâmetros estimados pelos modelos de promoção de acesso a museus para a rede privada

Rede	Variáveis Explicativas	Variável Dependente Binária	Variável Dependente Ordinal
		Visita museu (qualquer tema restrito)	Número museus visitados (qualquer tema restrito)
	Disponibilidade de recursos educacionais/culturais escolar	0,589 (ns)	1,445 (ns)
	Nível socioeconômico da escola	335,492 (ns)	44,389***

Legenda: (***) p-valor $\leq 0,010$; (ns) resultado não significativo, com p-valor $\geq 0,100$.

As análises bivariadas implementadas no estudo exploratório evidenciaram que na rede privada de ensino existe relação entre o nível socioeconômico médio dos alunos da escola ou a disponibilidade de recursos educacionais/culturais ou a prática cultural dos profissionais e o número de museus visitados. Portanto, a prática de visita a museus ou instituições culturais afins nesta rede assume traços dis-

tintos. Vimos que o número médio de museus visitados pelas escolas particulares de NSE alto é bem maior do que o número médio das unidades de NSE baixo.

Em relação ao nível socioeconômico da escola, os resultados encontrados, tanto na regressão binária como na ordinal, indicam que as chances de acesso a museus aumentam à medida que o nível socioeconômico médio dos alunos também aumenta (OR = 335,492; não significativo e OR = 44,389; significativo a 1%), confirmando os achados do estudo exploratório.

Para o fator disponibilidade de recursos educacionais/culturais, observando o parâmetro encontrado na regressão ordinal (OR = 1,445; não significativo), podemos verificar que este aumenta as chances de acesso a museus. O fato de a OR não ser estatisticamente significativa tem relação com o pequeno número de escolas da amostra (23 unidades).

Quanto ao fator prática cultural dos profissionais, a análise bivariada evidenciou a sua influência no número de museus visitados pelas escolas particulares. No entanto, vimos que no ajuste do modelo (tabela 41) a *deviance* sofre uma redução de duas unidades e não é significativa. Por conta disto, este fator foi retirado da análise multivariada.

O quadro 24 e a tabela 44 subseqüentes apresentam a definição e a estatística descritiva das variáveis usadas no modelo para a promoção do acesso a museus relativo aos jovens e a seu entorno familiar. Devido aos nossos objetivos, classificamos as variáveis explicativas entre os tipos de capital, a saber: econômico, social e cultural. Cabe ressaltar que o processo de modelagem envolveu um número maior de variáveis, mas face aos resultados obtidos, estas não foram incluídas nos modelos apresentados.

Quadro 24: Variáveis utilizadas nos modelos de regressão logística (contexto familiar)

Tipo de Capital	Variável	Tipo de variável Codificação	Descrição
DEPENDENTES			
	Visita museu (qualquer temática restrito)	Dicotômica 1 = sim	Se o aluno visitou museu ao longo da vida. Obtida a partir de resposta do questionário sobre os museus visitados. Modificação da variável de contagem número de museus visitados pelo aluno (mínimo = 0 e máximo = 8).
	Número de museus visitados (qualquer temática restrito)	Ordinal 0= não visitou 1= visitou 1 2= visitou 2 3= visitou 3 4= visitou 4 5= visitou + de 4	Número de museus visitados pelo aluno ao longo da vida. Obtida a partir de resposta do questionário sobre os museus visitados. Modificação da variável de contagem número de museus visitados pelo aluno (mínimo = 0 e máximo = 8).
EXPLICATIVAS			
	Masculino	Dicotômica 1 = masculino	Gênero do aluno. Obtida a partir de resposta do questionário.
	Composição familiar	Catégorica 1= nuclear 2= monoparental 3= sem os pais	Composição familiar do aluno. Obtida a partir de resposta do questionário. A variável foi recodificada em três <i>dummies</i> .
Capital Cultural	Escolaridade familiar	Ordinal 0 = até 8ª EF 1 = até EM 2 = até ES	Escolaridade familiar do aluno. Obtida a partir de resposta do questionário. Modificação do item sobre até que série mãe e pai estudaram. A variável foi recodificada em três <i>dummies</i> .
	Disponibilidade de recursos educacionais/culturais familiar*	Contínua	Disponibilidade de recursos educacionais/culturais familiar. Obtida por TRI Não Paramétrica a partir de itens dicotômicos do questionário.
	Diversidade de leitura dos pais*	Contínua	Diversidade de leitura dos pais do aluno. Obtida por TRI Não Paramétrica a partir de itens ordinais do questionário.
	Leitura de jornais (matérias sobre assuntos sociocientíficos)	Dicotômica 1 = sim	Se o aluno leu nos jornais matérias sobre assuntos sociocientíficos nos últimos 12 meses (2003). Obtida a partir de resposta do questionário. Modificação do item sobre a frequência com que utilizou este meio para obter este tipo de informação.
	Prática cultural*	Contínua	Prática cultural do aluno nos últimos 12 meses (2003). Obtida por TRI Não Paramétrica a partir de itens ordinais do questionário.

Continua na página seguinte.

Continuação do Quadro 24

Capital Social	Diálogo familiar*	Contínua	Diálogo com os filhos e trocas cotidianas. Obtida por TRI Não Paramétrica a partir de itens ordinais do questionário.
Capital Econômico	Posse de bens familiar*	Contínua	Posse de bens familiar. Obtida por TRI Não Paramétrica a partir de itens ordinais do questionário.

* Variável padronizada de forma a obter média zero e desvio padrão 1.

Tabela 44: Estatísticas descritivas das variáveis utilizadas na modelagem

Variável	Proporção/ média	D.p.	Min	Max
DEPENDENTES				
Visita museu (qualquer temática restrito)	0,78	0,413	0	1
Número de museus visitados (qualquer temática restrito)	1,83	1,526	0	5
Não visitou museu	0,22			
Visitou 1 museu	0,28			
Visitou 2 museus	0,21			
Visitou 3 museus	0,12			
Visitou 4 museus	0,09			
Visitou mais de 4 museus	0,08			
EXPLICATIVAS				
Gênero				
Masculino	0,50	0,500	0	1
Composição familiar				
Família sem os pais (referência)	0,12	0,323		
Família nuclear	0,59	0,492	0	1
Família monoparental	0,29	0,454	0	1
Posse de bens familiar*	0	1	-2,914	3,046
Diálogo familiar*	0	1	-3,730	1,533
Escolaridade familiar				
Até 8ª série ensino fundamental (referência)	0,32	0,467	0	1
Até ensino médio	0,21	0,410	0	1
Até ensino superior	0,47	0,499	0	1
Disponibilidade de recursos educacionais/culturais escolar*	0	1	-2,976	1,281
Diversidade de leitura dos pais*	0	1	-2,019	2,178
Leitura de jornais (matérias sobre assuntos científicos)				
Sim	0,83	0,379	0	1
Prática cultural dos alunos*	0	1	-1,979	3,468

* Indica a média.

A seguir, descrevemos as informações sobre o número de parâmetros, o valor da *deviance* e a significância estatística de sua redução para os modelos de regressão logística construídos. Cabe informar que o estudo para o ajuste do melhor modelo foi feito com a variável dependente na sua forma dicotômica. A tabela 45 abaixo mostra a seqüência de dez modelos.

Tabela 45: Seqüência de modelos ajustados e redução da *deviance*

	Modelos	Parâmetros	<i>Deviance</i>	Redução da <i>deviance</i>	p-valor p/ a redução da <i>deviance</i>
1	Nulo	1	2198		0,000
2	G	2	2169	29	0,000
3	G+CF	4	2156	13	0,002
4	G+CF+EF	6	2085	71	0,000
5	G+CF+EF+PB	7	2064	21	0,000
6	G+CF+EF+PB+DR	8	2010	54	0,000
7	G+CF+EF+PB+DR+DF	9	1980	30	0,000
8	G+CF+EF+PB+DR+DF+J	10	1964	16	0,000
9	G+CF+EF+PB+DR+DF+J+DL	11	1959	5	0,032
10	G+CF+EF+PB+DR+DF+J+DL+PC	12	1935	24	0,000

Legenda: G = Gênero; CP = Composição familiar; EF = Escolaridade familiar; PB = Posse de bens familiar; DR = Disponibilidade de recursos educacionais/culturais familiar; DF = Diálogo com os filhos; J = Leitura jornais – matérias sobre assuntos científicos; DL = Diversidade de leitura dos pais; PC = Prática cultural dos alunos.

O modelo 1 é o modelo nulo, no qual nenhuma das variáveis explicativas foi incluída e assume-se que a probabilidade de acesso a museus não varia em função dos fatores explorados. O modelo nulo é utilizado como base para a comparação dos modelos seguintes. O modelo 2 inclui a variável *gênero*. Observamos que a *deviance* sofre uma redução de 29 unidades e é significativa. No modelo 3, quando introduzimos a variável *composição familiar*, a *deviance* sofre uma redução de 13 unidades e é significativa. A introdução dos efeitos da *escolaridade familiar* no modelo 4 promove uma redução na *deviance* de 71 unidades e significativa. Os efeitos da *posse de bens familiar* são inseridos no modelo 5, e também nesta etapa é obtida uma melhora no ajuste: a *deviance* sofre uma redução de 21 unidades e é significativa. No modelo 6 a inclusão do fator *disponibilidade de recursos educacionais/culturais familiar* também é significativa, com uma redução da *deviance* de 54 unidades, mais importante que a da *posse de bens familiar*.

Com a inclusão do fator relativo ao *diálogo com os filhos* (modelo 7), constatamos uma redução de 30 unidades na *deviance*, representativa de um melhor ajuste, pois somente um novo parâmetro é introduzido. No modelo 8 é incluído o fator relacionado à *leitura de jornais_matérias sobre assuntos sociocientíficos* e, neste caso, o ajuste sofre melhoria, embora a redução da *deviance* seja de 16 unidades e significativa. No modelo 9 a inclusão da variável relativa à *diversidade de leitura dos pais* promove uma redução da *deviance* de 5 unidades, mas é significativa. Finalmente, a introdução da *prática cultural dos alunos*, no modelo 10, promove uma melhora no ajuste: a *deviance* diminui 24 unidades e é significativa. A análise da seqüência de modelos de regressão demonstra que a série de ajustes justifica a utilização do modelo mais complexo, ou seja, com maior número de parâmetros (modelo 10).

Mostramos agora os resultados da estimação do modelo de regressão logística binária e ordinal. Estes resultados são expressos em termos da *odds ratio* (OR ou $\exp\beta$) entre um determinado fator e a sua categoria de referência, controlado pelos outros fatores presentes. Cabe lembrar que se $OR=1$, a chance de acesso a museus não sofre alteração em função da presença do fator; se $OR>1$, a chance de acesso a museus sofre um aumento, ou seja, o valor do coeficiente associado ao fator é positivo; e se $OR<1$, a chance de acesso a museus sofre uma redução, ou seja, o valor do coeficiente associado ao fator é negativo.

A tabela 46 subsequente apresenta, simultaneamente, os coeficientes estimados por ambos os modelos de regressão (binária e ordinal), com todas as variáveis explicativas selecionadas. Discutimos os resultados anunciados nesta tabela, comentando individualmente a interpretação dos coeficientes para cada fator incluído no modelo. Iniciamos pelos fatores que não estão associados aos diferentes tipos de capital: gênero e composição familiar.

Tabela 46: Modelo de regressão para a promoção do acesso a museus

Tipos Capital	Variáveis Explicativas	Variável Dependente Binária	Variável Dependente Ordinal
		Visita museu (qualquer tema restrito)	Número museus visitados (qualquer tema restrito)
	Gênero		
	Feminino (referência)	-	-
	Masculino	0,619****	0,567****
	Composição familiar		
	Família sem os pais (referência)	-	-
	Família nuclear	1,131 (ns)	1,422***
	Família monoparental	0,889 (ns)	1,398**
Capital Econômico	Posse de bens familiar	1,042 (ns)	1,051 (ns)
Capital Social	Diálogo familiar	1,239****	1,151***
	Escolaridade familiar		
	Até 8ª série EF (referência)	-	-
	Até ensino médio	0,939 (ns)	0,969 (ns)
	Até ensino superior	1,237 (ns)	1,560****
Capital Cultural	Disponibilidade de recursos educacionais/culturais familiar	1,361****	1,441****
	Diversidade de leitura dos pais	1,081 (ns)	1,084*
	Leitura de jornais (assuntos científicos)		
	Não (referência)	-	-
	Sim	1,658****	1,636****
	Prática cultural dos alunos	1,445****	1,315****

Legenda: (****) p-valor $\leq 0,001$; (***) p-valor $\leq 0,010$; (**) p-valor $\leq 0,050$; (*) p-valor $\leq 0,100$; (ns) resultado não significativo, com p-valor $> 0,100$.

■ Gênero

Tanto na regressão binária como na ordinal, as chances de acesso a museus dos estudantes do gênero masculino são menores que a dos estudantes do sexo feminino (OR = 0,619 e 0,567; ambos significativos a 0,1%), confirmando os resultados da análise bivariada que indicam que a proporção de meninos que visitaram museu é menor do que a de meninas: 73% e 83%, respectivamente.

Para apoiar a interpretação desse resultado, vamos considerar outras investigações. Existem estudos nacionais na área educacional que analisam e discutem mais especificamente os efeitos da variável gênero. Os desenvolvidos no setor da educação básica indicam, por exemplo, que a repetência está associada à caracterís-

tica de gênero dos alunos. Considerando a 8ª série, estudantes do sexo masculino têm maiores chances de repetir do que as alunas mulheres. Estes estudos dizem que os resultados favoráveis às meninas podem estar relacionados com algumas dimensões específicas da cultura da escola fundamental. A ampla presença de docentes do sexo feminino, a valorização escolar de modelos de aprendizagem que implicam comportamentos como prestar atenção, cumprir com o dever de casa, permanecer sentado, etc., são encontrados com maior frequência entre as meninas e fazem parte da cultura escolar (Bonamino, Franco e Fernandes, 2002, p.39).

Não existem estudos de âmbito nacional sobre a caracterização sociocultural do público visitante de museus. Merecem destaque os que foram desenvolvidos pela Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE/IBGE) que traçaram o perfil do público visitante de alguns museus situados na cidade do Rio de Janeiro: Museu Nacional de Belas Artes, Museu da República, Centro Cultural do Banco do Brasil e Museu da Vida¹. Os resultados associados à distribuição percentual dos visitantes segundo o gênero são apresentados considerando a amostra como um todo, não subdividida, por exemplo, por faixa etária (jovens de 15 a 24 anos). Portanto, não há como saber se houve participação igual ou desigual entre jovens do sexo masculino e feminino. Na população em geral, os achados foram os seguintes: Museu Nacional de Belas Artes = proporção de visitantes do sexo feminino (52%) é maior do que a do masculino (48%); Museu da República = o público feminino (58%) é maior que o masculino (42%); Museu da Vida = 65% de visitantes do sexo feminino *versus* 35% do masculino.

Já o estudo sobre a dinâmica da ocupação do tempo livre pelos jovens – uma parte da pesquisa nacional *Perfil da Juventude Brasileira*² – indica que a frequência a museus (pelo menos uma vez na vida) é atividade já realizada por 31% dos jovens entrevistados. Deste total, não há participação desigual quando se con-

¹ As pesquisas sobre o perfil dos visitantes do Museu Nacional de Belas Artes, Museu da República e Centro Cultural do Banco do Brasil foram desenvolvidas na década de 1990. A pesquisa *Conhecimento do Museu da Vida* – COMVIDA foi realizada em 2002.

² A pesquisa *Perfil da Juventude Brasileira* foi uma iniciativa do *Projeto Juventude/Instituto Cidadania*, com a parceria do *Instituto de Hospitalidade* e do *Sebrae*. Foi realizada sob a responsabilidade técnica da *Criterion Assessoria em Pesquisas*, retomando e ampliando temas e questões investigados em outubro de 1999 pela *Fundação Perseu Abramo*. Entre novembro e dezembro de 2003, foram entrevistados 3.501 jovens de 15 a 24 anos, de ambos os sexos e de todos os segmentos sociais, em 198 municípios, estratificados por localização geográfica (capital e interior, áreas urbanas e rurais) e em tercís de porte (pequenos, médios e grandes), contemplando 25 estados do país, mais o Distrito Federal.

sidera o fator gênero: 31% dos jovens do sexo masculino e 32% do sexo feminino tiveram acesso a este tipo de instituição cultural.

Stuart (2005) em um artigo que apresenta resultados de sua pesquisa de doutoramento realizada na Grã-Bretanha (2000) sobre três exposições interativas, planejadas para o público infantil: *All Hands Gallery*, no *National Maritime Museum*, em Greenwich, distrito de Londres; *Launch Pad*, no *Science Museum*, localizado no centro de Londres; e *Me & My Body*, no *Eureka! The Museum for Children*, na cidade de Halifax, norte da Inglaterra mostra que o aspecto de gênero afeta a experiência da criança e/ou adulto neste tipo de exposição. “As meninas preferiram usar os aparatos ‘junto com alguém’, enquanto os meninos ‘não tiveram preferência’, sugerindo a probabilidade de serem estes mais independentes do que as meninas em exposições interativas”. Além disto, entre as meninas houve também tendência há uma maior probabilidade de ‘sentimentos negativos’ ou ‘neutros’, ao interagir com os aparatos (Ibid., p.68). A autora infere que as exposições interativas são mais atraentes para meninos do que para meninas, uma vez que estas demonstram menos entusiasmo do que aqueles, embora a hipótese mereça ser investigada mais a fundo. Os assuntos abordados ou a natureza das atividades podem interferir. “Na *All Hands Gallery*, por exemplo, os meninos e os homens mostraram mais interesse em um jogo interativo denominado *gunnery*, sobre ‘munições antigas de guerra’, do que as meninas e as mulheres” (Ibid., 69).

O fato de as chances de acesso a museus serem maiores para as meninas do que para os meninos, provavelmente está relacionado com situações de vida e processos sociais que reafirmam a inserção em expressões culturais distintas.

■ *Composição familiar*

Para a análise do arranjo familiar no qual os alunos estão inseridos, a categoria de referência foi *famílias sem os pais*. Observando os parâmetros encontrados na regressão ordinal, constatamos que os estudantes que pertencem tanto às famílias nucleares (OR = 1,422; significativo a 1%) como às monoparentais (OR = 1,398; significativo a 5%) têm chances de acesso a museus maiores que os inseridos em arranjos familiares sem os pais. A relação bivariada indicou que havia alguma influência deste fator no número de museus visitados pelos alunos. Como a modelagem potencializa a análise, os resultados são mais precisos. Ou seja, os

efeitos da composição familiar na promoção do acesso a museus tornaram-se mais claros, proporcionando maior segurança e consistência na interpretação.

Como não há estudos que indiquem os efeitos dos tipos de arranjo familiar no desenvolvimento de estratégias de diferenciação cultural, como promover o acesso a museus, vamos tomar como referência as investigações desenvolvidas nas áreas educacional e sociológica.

No estudo exploratório a partir dos dados do contexto familiar, vimos que para Coleman (1988) a família é rede chave na construção do capital social, o qual se traduz na força das relações entre pais e filhos, o que depende da presença física de adultos e da atenção que é dispensada às crianças e jovens.

Usando uma amostra de estudantes do *survey High School and Beyond*, esse autor mostra as taxas de não-conclusão esperadas para estudantes inseridos em diferentes tipos de arranjo familiar. Em relação à variável “*presença dos pais*” (*proxy* de capital social), os resultados indicam que o percentual de alunos que saem da escola secundária (ensino médio) entre o fim do ano letivo da segunda série e o fim do ano letivo da quarta série é 6% maior para estudantes de famílias de pais separados. Para a variável “*número de irmãos*” a taxa de não-conclusão é 6.4% maior para alunos da segunda série com quatro irmãos do que para aqueles com somente um irmão. Juntando esta última medida com a anterior, o estudo mostra que para alunos da segunda série com quatro irmãos e a presença de um dos pais (pai ou mãe), a taxa de não-conclusão é 22.6%. Já com um irmão e a presença dos dois pais (pai e mãe) a taxa é de 10.1% (Ibid., p.112-113).

Desse modo, famílias nas quais os pais vivem juntos e concedem atenção especial às crianças e aos jovens podem não só acompanhar cotidianamente a escolarização dos filhos, mas criar um ambiente de socialização mais denso, pela multiplicação de atividades extra-escolares e pelo desenvolvimento de estratégias de diferenciação cultural. Este contexto promove um apoio sociocultural capaz de aumentar as chances de acesso a museus ou instituições culturais afins.

Os resultados mostram ainda que os jovens estudantes inseridos em famílias monoparentais (mãe ou pai presente) têm chances de acesso a museus maiores que os inseridos em arranjos familiares sem os pais. Nesta perspectiva, uma mãe ou um pai separados também podem, com esforço dobrado, dispensar atenção e proporcionar um ambiente dotado de condições que favoreça o acesso às instituições museológicas.

■ *Posse de bens familiar*

No estudo exploratório vimos que a proporção de estudantes que não visitaram museus é maior entre aqueles cujas famílias dispõem de bens materiais abaixo da média (31%), em comparação com os que possuem este indicador acima da média (14%). No entanto, os resultados encontrados na regressão binária e na ordinal (OR = 1,042 e OR = 1,051; ambos não significativos) indicam que as chances de acesso a museus não sofrem alterações em função da presença de capital econômico no meio familiar (o valor da OR é praticamente igual a um).

É importante lembrar que há situações nas quais o teste de Wald e a redução da *deviance* apresentam resultados contraditórios. O teste de Wald, freqüentemente falha ao rejeitar coeficientes que são estatisticamente significativos. Aconselha-se que os coeficientes identificados pelo teste de Wald, estatisticamente não significativos, sejam avaliados novamente pelo teste da razão de máxima verossimilhança (*deviance*). Babbie (op. cit.) ressalta que os testes de significância estatística podem ser úteis na análise e interpretação dos dados, mas é necessário ter cuidado para não interpretar a significância do teste com demasiada ênfase. Embora as ORs para o fator em questão não sejam estatisticamente significativas, vimos que no ajuste do modelo (tabela 45) a *deviance* sofreu uma redução de 21 unidades e significativa, quando o fator *posse de bens familiar* foi inserido. Por conta disto, decidimos mantê-lo no modelo.

Essa decisão está ancorada em Bourdieu e Coleman que introduziram o conceito de capital na análise social para referir-se não apenas à sua forma econômica, mas também à sua forma cultural e social. Estes autores utilizaram o termo “*capital*” como metáfora para falar das vantagens culturais e sociais que indivíduos possuem e que geralmente os conduzem a um nível socioeconômico mais elevado. Achados de estudos recentes têm sugerido que a relação entre capital econômico e bom resultado educacional, por exemplo, parece evidente, mas somente este tipo de capital não explica plenamente esta relação. Uma explicação admissível é que outras formas de capital contribuem diretamente e interagem com o capital econômico para fortalecer esta associação.

Nesta perspectiva, contextos familiares que possuem outras formas de capital como alto nível educacional e fortes laços sociais podem ter uma inserção na cultura legitimada, promovendo o acesso dos jovens a museus.

■ *Diálogo familiar*

Os parâmetros relativos ao diálogo com os filhos, tanto na regressão binária (OR = 1,239; significativo a 0,1%) como na ordinal (OR = 1,151; significativo a 1%) mostram resultados esperados. Ou seja, as chances de acesso a museus são maiores para os estudantes inseridos em contextos familiares nos quais pais conversam com os filhos sobre vários assuntos e interagem durante as trocas cotidianas nos momentos das refeições (almoço ou jantar) e das atividades de lazer e entretenimento de dentro de casa (ouvir música). Estes resultados confirmam os encontrados na análise bivariada (a proporção de alunos que não visitaram museus é maior entre aqueles cujo diálogo familiar está abaixo da média: 30%, em comparação com os que possuem esse indicador acima da média: 13%).

Vimos que no entendimento de Coleman (op. cit.), os contextos tipicamente privados, informais, intensos e duráveis das relações familiares, nos quais acontecem as interações face a face são preponderantes para a estruturação do capital social baseado na família. A força e a qualidade das relações entre pais e filhos, o que depende da presença física de adultos na família e da atenção dispensada às crianças e aos jovens intensificam a presença de um vínculo sócio-afetivo-familiar. O trabalho deste autor e de outros (Teachman, Paasch e Carver, 1997; Smith, Beaulieu e Seraphine, 1995 e Smith, Beaulieu e Israel, 1992) demonstram a importância do capital social baseado na família para a educação dos filhos, uma vez que a presença deste tipo de capital é considerada vital para transferir o capital humano³ dos pais para os filhos.

Na investigação *Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e Coleman*, Franco et al. (2004) avaliam os méritos relativos às abordagens destes dois sociólogos, explorando o potencial explicativo dos capitais econômico, social e cultural na análise do desempenho educacional. Mais especificamente analisam os efeitos destas diferentes formas de capital e de sua mobilização no contexto familiar sobre a proficiência em leitura dos estudantes brasileiros participantes do *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes* (PISA 2000).

³ Coleman considera que o capital humano é medido aproximadamente pelo nível de instrução das pessoas. No caso de as famílias, o capital humano medido pela instrução dos pais é potencialmente importante para proporcionar um ambiente cognitivo propício à aprendizagem escolar de crianças e de jovens.

Um dos achados relacionados com o conceito de capital social familiar pode ser destacado, notadamente o que aponta o diálogo familiar como um fator com grande poder explicativo do desempenho escolar, uma vez que, em média, os estudantes pertencentes a todos os grupos sociais se beneficiaram de seu efeito positivo. Este resultado está em consonância com o pressuposto de Coleman a respeito da importância da qualidade da rede intrafamiliar de capital social, especificamente da qualidade das relações que se estabelecem entre pais e filhos.

Além dessas questões associadas à estruturação do capital social baseado na família, vimos também que o conceito de capital cultural de Bourdieu (1979) está enredado na malha familiar (relações intrafamiliares). Considerando as conversações entre pais e filhos, notadamente aquelas nas quais os assuntos predominantes são programas de televisão, filmes e livros, podemos dizer que elas indicam uma preocupação dos pais com a transmissão da herança cultural, adensando as trocas simbólicas entre as duas gerações.

Jovens estudantes que usufruem um ambiente familiar pleno dessas interações (Bourdieu ressalta que práticas usufruídas em conjunto proporcionam a aquisição de predisposições que facilitam a composição do *habitus*) têm maiores chances de acesso a expressões culturais como museus, em comparação com aqueles inseridos em ambientes nos quais predominam a ausência de diálogo familiar e outras carências.

■ *Escolaridade familiar*

Com relação ao efeito da escolaridade familiar sobre as chances de acesso a museus, podemos notar (considerando os parâmetros encontrados na regressão ordinal) que os alunos cujos pais cursaram até o ensino superior (OR = 1,560; significativo a 0,1%) apresentam chances de acesso bem maiores do que os alunos cujas famílias têm escolaridade até a 8ª série do ensino fundamental (categoria de referência). O valor encontrado para o ensino médio (OR = 0,969, praticamente igual a 1), embora não significativo, indica que as chances de acesso a museus não sofrem alterações em sua presença.

Para apoiar a interpretação desse resultado, vamos considerar outras investigações. Inúmeros estudos desenvolvidos na área educacional comprovam a estreita relação entre nível de escolaridade dos pais e desempenho escolar dos filhos.

Bourdieu (1978)⁴ destaca, por um lado, os efeitos dos processos sutis de seleção escolar que valorizam as heranças culturais familiares, sejam de informação escolar, de saberes não escolares, do uso da linguagem ou das preferências artísticas e culturais, de tal forma que as desigualdades de origem social são replicadas e legitimadas na instituição escolar. Por outro lado, os efeitos dos diferentes níveis de motivação familiar para o investimento na escolarização, baseados em um sistema de valores que anteciparia as diferentes possibilidades de êxito e de ascensão social provenientes deste investimento, determinaria as escolhas em relação às trajetórias escolares em função das expectativas familiares. Estes efeitos combinados constituiriam, assim, o princípio de eliminação desigual dos estudantes de diferentes grupos sociais.

Willms (1998) destaca que pais de classe média se sentem confortáveis na relação com profissionais da escola e no envolvimento com atividades nela desenvolvidas, além de possuírem uma gama de estratégias para que seus filhos se adaptem à vida escolar, gostem do currículo (que normalmente valoriza os padrões de linguagem da cultura legítima) e alcancem o que eles consideram ser o melhor para eles.

As pesquisas que buscam caracterizar o perfil sociocultural de público visitante de instituições museológicas desenvolvidas pela Escola Nacional de Ciências Estatísticas (ENCE/IBGE) no Museu Nacional de Belas Artes, Museu da República, Centro Cultural do Banco do Brasil e Museu da Vida (situados na cidade do Rio de Janeiro) indicaram que em todas estas instituições, o percentual de visitantes é maior entre os que possuem nível superior, marcando a forte relação entre escolaridade superior e frequência a museus (notadamente os de artes plásticas ou as exposições artísticas dos centros culturais).

A pesquisa nacional *Perfil da Juventude Brasileira* que buscou quantificar o acesso dos jovens entrevistados (15 a 24 anos) a expressões culturais como cinema, teatro, *show* de música brasileira, concerto de música clássica, museu, balé ou espetáculo de dança e biblioteca fora da escola confirmou que escolaridade foi fator determinante para a ida a *shows* de música brasileira (dos 64% que foram, 56% possuem ensino fundamental, ante 90% dos que cursaram ensino superior) e

⁴ O trabalho de BOURDIEU, P. “Classement, déclassement, reclassement” foi originalmente publicado na revista *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 24:3-22, 1978. Aqui está sendo usado: BOURDIEU, P. Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) *Escritos de Educação*, 3ª ed., Petrópolis: Vozes, 2001, p.145-183.

a teatro (dos 38% que já freqüentaram pelo menos uma vez na vida, 19% têm ensino fundamental e 70% possuem ensino superior).

Os números são claros: o acesso aos bens e aos circuitos considerados como da cultura cultivada depende, em larga medida, da existência de capital cultural institucionalizado elevado. Concluimos, então, que contextos familiares que possuem alto nível deste tipo de capital estão mais aptos a propiciar à sua prole um ambiente cognitivo dotado de recursos relacionados à informação, cultura e relações sociais. Portanto, são nítidos seus efeitos significativos no aumento das chances de acesso a expressões culturais como museus.

■ *Disponibilidade de recursos educacionais/culturais familiar*

Os resultados encontrados na regressão binária (OR = 1,361; significativo a 0,1%) e na ordinal (OR = 1,441; significativo a 0,1%) indicam que a disponibilidade de recursos educacionais/culturais no contexto familiar é um fator que aumenta as chances de acesso a museus. Estes achados confirmam os que foram evidenciados no estudo exploratório (a proporção de alunos que não visitaram museus é maior entre aqueles cujas famílias possuem disponibilidade deste tipo de recurso abaixo da média: 33%, em comparação com os que possuem este indicador acima da média: 11%).

Cabe lembrar que optamos pela expressão *recursos educacionais/culturais* para nomear o indicador de disponibilidade deste tipo de recurso na residência dos jovens, porque a escala gerada (capítulo 3) a partir das respostas dos estudantes envolve recursos de caráter educacional (dicionário, Atlas, enciclopédia, *softwares* educativos, acesso à Internet) e cultural (livro de literatura, CD de música clássica). Isto torna a classificação desse fator próximo, tanto do conceito de capital cultural objetivado de Bourdieu, como de capital social familiar de Coleman.

Do ponto de vista de Bourdieu (1979), ambientes dotados de bens educacionais/culturais (capital cultural objetivado, transmissível na sua materialidade, mas que necessita, para a sua apropriação, de um volume homólogo de capital cultural incorporado) possibilitam que neles seja exercida uma ação tanto educativa como cultural.

Do ponto de vista de Coleman (1988), a disponibilidade de recursos educacionais/culturais no ambiente familiar e, principalmente, o movimento para a sua aquisição revela a mobilização da rede de apoio social imbricada nas relações familiares, que proporciona um ambiente cognitivo favorável ao desenvolvimento dos filhos. O

exemplo a seguir (mencionado no capítulo 2) ilustra bem o aspecto da mobilização. Investigações realizadas em um distrito educacional americano mostraram que famílias asiáticas compravam livros didáticos em duplicata, um dos quais era usado para o aprendizado das mães, com o propósito de melhor apoiar a escolarização dos filhos. Para este autor, o capital social não pode ser entendido apenas como o apoio recebido, uma vez que mobilizar a rede de apoio social é parte integrante deste conceito.

Outro estudo que mostra com clareza esse aspecto da mobilização da rede de apoio social familiar é o de Franco et al. (2004), citado na discussão sobre o fator *diálogo familiar*. O segundo achado sociologicamente significativo deste estudo foi o resultado oriundo da análise de conglomerados que permitiu investigar como arranjos estruturais diferenciados de capital econômico e social se relacionam com o desempenho escolar, complementando análises tipicamente baseadas nos efeitos do volume dos capitais. Os efeitos mais ilustrativos da potencialidade deste tipo de análise para a compreensão da mobilização de capital social baseado na família foram os relacionados com os arranjos: (i) *Alta Posse de Bens/Baixa Posse de Recursos Educacionais Familiares* e (ii) *Baixa Posse de Bens/Alta Posse de Recursos Educacionais Familiares*.

O primeiro arranjo permitiu concluir que apesar de as famílias possuírem alto capital econômico, este não é disponibilizado na forma de recursos educacionais para apoiar a escolarização dos filhos. Neste grupo, os estudantes tiveram, em média, desempenho abaixo da média geral, indicando baixa mobilização de capital social familiar. Em contraste, o segundo arranjo mostrou que a despeito de as famílias deterem baixo capital econômico, disponibilizaram para seus filhos recursos educacionais que redundaram em um desempenho acima da média geral. O que, na verdade, este segundo achado mostra não é a importância dos recursos educacionais em si mesmos, mas a relevância do capital social familiar para a educação dos filhos.

Os pressupostos de Bourdieu e Coleman e os estudos mencionados nos dão suporte para confirmar nossos resultados. Ou seja, disponibilizar e mobilizar recursos dessa natureza são significativos no aumento das chances de acesso dos jovens estudantes às instituições museológicas.

■ *Diversidade de leitura dos pais*

No estudo exploratório apuramos que a proporção de estudantes que não visitaram museus é maior entre aqueles cujos pais ou responsáveis possuem diversidade de leitura abaixo da média (32%), em comparação com os que possuem este indicador acima da média (12%). No entanto, os resultados encontrados na regressão binária e na ordinal (OR = 1,081; não significativo e OR = 1,084; significativo a 10%) indicam que as chances de acesso a museus não sofrem alterações em função da presença deste fator (o valor da OR é praticamente igual a um).

Se essa dimensão do capital cultural familiar não é significativa para o aumento das chances de acesso a museus, vimos que outras formas deste capital, no estado institucionalizado (pais ou responsáveis com nível de escolaridade elevado) e no estado objetivado (disponibilidade de recursos educacionais/culturais familiar), não só viabilizam o acesso como garantem uma quantidade maior de museus visitados.

É interessante mencionar o estudo de De Graaf e De Graaf (2001), uma vez que ele está associado a hábitos de leitura e práticas culturais familiares. Os autores, com o objetivo, entre outros, de investigar as influências do capital cultural familiar no sucesso educacional das crianças, tendo como referência os trabalhos de Bourdieu (teoria da reprodução cultural) e os de DiMaggio (teoria da mobilidade cultural), propõem um modelo de regressão no qual são incluídos fatores que procuram explorar de forma ampla aspectos relacionados às duas concepções teóricas.

Esses autores (trabalham com dados da Holanda) utilizaram uma escala construída a partir de itens referentes aos hábitos de leitura familiares e à participação em atividades relacionadas com a cultura cultivada. A escala de capital cultural proposta pelos autores inclui visitas a museus de arte e históricos, frequência a espetáculos de ópera, balés e concertos de música clássica e teatro; e sob o aspecto dos hábitos de leitura dos pais, a frequência de leitura de romances históricos ou regionais; romances de suspense, ficção científica ou de guerra; literatura nacional; literatura estrangeira traduzida e literatura estrangeira em língua original.

Os resultados da pesquisa, entre outros, indicam: (i) uma maior importância dos recursos culturais familiares em detrimento dos fatores econômicos no bom desempenho educacional das crianças; (ii) a decomposição dos recursos culturais em cultura cultivada (participação dos pais em atividades relacionadas às expressões da cultura legitimada e hábitos de leitura de caráter mais literário) *versus*

cultura popular (hábitos de leitura de caráter mais popular: romances de suspense, ficção científica ou de guerra) mostram que ambas as teorias, a do capital cultural e a da competência em leitura, afetam os resultados educacionais das crianças; e (iii) o comportamento de leitura dos pais tem efeito positivo (mais forte) para crianças inseridas em contextos familiares com nível de escolaridade mais baixo. Crianças cujos pais possuem alto nível educacional têm bom desempenho escolar, independentemente dos hábitos de leitura de seus pais.

■ *Leitura de jornais*

Tanto na regressão binária como na ordinal, as chances de acesso às instituições museológicas dos estudantes que lêem jornais para adquirir informações sociocientíficas são bem maiores do que para aqueles que não lêem (OR = 1,658 e 1,636; significativos a 0,1%).

Esses resultados confirmam a relevância da leitura no aumento das chances de acesso a museus. Um contexto familiar no qual pais ou responsáveis lêem frequentemente na frente dos filhos e têm uma leitura diversificada é um diferencial no sentido de criar condições que possam facilitar o desenvolvimento do hábito de leitura dos jovens. Em outras palavras, o alto capital literário familiar incide diretamente nas possibilidades de consolidação da prática de leitura como hábito juvenil. Ambientes dotados de condições associadas à informação, cultura e relações sociais explicam significativamente o aumento das chances de acesso a museus.

■ *Prática cultural*

A análise bivariada sugeriu que a prática cultural dos jovens estudantes (as relacionadas à cultura cultivada: frequência à ópera/concerto de música clássica, balé/espetáculo de dança, teatro, cinema, livraria e biblioteca fora da escola) tem impacto significativo no número de museus visitados, isto é, o percentual de alunos que não visitaram estes locais é bem maior entre aqueles cuja prática cultural está abaixo da média (36%), em comparação com os que possuem este indicador acima da média (10%). Os resultados encontrados tanto na regressão binária como na ordinal (OR = 1,445 e OR = 1,315; significativos a 0,1%) indicam que jovens estudantes que possuem este tipo de prática cultural acima da média apresentam chances bem maiores de acesso a expressões culturais como museus.

DiMaggio (1982 e 1985) considera que o gosto pela alta cultura, por exemplo, facilita as relações entre pessoas com um elevado *status* social, o que poderá ser útil às intenções de quem se encontra em uma trajetória de mobilidade ascendente. Este autor desenvolveu estudos que demonstram que os estudantes americanos familiarizados com os rituais da alta cultura se encontram associados a elevados níveis de sucesso escolar; ao estabelecimento de conversas sobre seu destino profissional, com adultos bem posicionados no mercado de trabalho; e, ainda, a um *status* promissor do futuro cônjuge.

A título de síntese, o capital cultural no estado incorporado (conjunto de disposições incorporadas por meio de um trabalho de inculcação/assimilação que deve o seu volume a uma transmissão hereditária), no institucionalizado (diplomas) e no objetivado (posse de bens culturais), somado ao capital social entrelaçado nas relações familiares (diálogo e mobilização do apoio social), têm particular relevância no aumento das chances de acesso não só a museus, mas também às distintas expressões da cultura cultivada.

Do ponto de vista do contexto escolar, vimos que o nível socioeconômico é um fator que segmenta a rede de ensino em duas partes: as unidades de NSE baixo (rede municipal) e as de NSE alto (rede privada). Além disto, a disponibilidade de recursos educacionais/culturais é o fator escolar que está relacionado à promoção do acesso a museus ou instituições culturais afins na rede privada (tabela 41: seqüência de modelos ajustados e redução da *deviance*). Os modelos de regressão estimados evidenciaram, na rede privada de ensino, a dominância do nível socioeconômico médio dos alunos em relação à presença dos outros fatores. E, na rede municipal, a não-existência de relação entre estes fatores e a promoção do acesso a museus, significando que o fomento para este acesso é uma política geral desta rede e está associada às unidades escolares.

Portanto, para os jovens estudantes pertencentes à rede municipal, a escola é um contexto muitíssimo importante, não só para promover o acesso, mas para garantir um número maior de museus visitados. Além disto, considerando a situação de visita, o percentual de alunos das escolas municipais que visitaram o museu que mais gostaram *apenas com a escola* é bem maior do que o dos alunos das unidades particulares.

7

Considerações Finais

Os contrastes socioeconômicos da sociedade brasileira também se manifestam na desigualdade do acesso a bens, produtos, serviços, informações, meios de produção e espaços públicos de cultura. Em um quadro de restrições orçamentárias tanto do Estado como das famílias, a cultura, inúmeras vezes, é vista como algo secundário ou privilégio de poucos. Os espaços de cultura com todas as suas potencialidades, principalmente para os jovens, são momentos privilegiados de construção de relacionamentos sociais com múltiplas mediações, desde os mais orientados para a satisfação de necessidades pessoais até aqueles voltados para o estabelecimento de vínculos sociais.

A pesquisa *Informações Básicas Municipais* (IBGE, 2001) contribui para a compreensão de um dos fortes motivos para a baixa taxa de participação em atividades culturais de ocupação do tempo livre. Constatou-se que em 92% dos municípios brasileiros não existe um cinema; em 83% não há um museu; 81% não dispõem de teatros; 57% não contam com uma livraria e 21% não possuem bibliotecas públicas. Os dados sobre a distribuição dos equipamentos, segundo o tamanho do município, revelam que, quanto menor o município, menor também a existência de equipamentos culturais.

Da mesma forma, o levantamento de Coelho, com base em dados do Instituto Pereira Passos (2003), mostra o retrato da distribuição dos equipamentos culturais no município do Rio de Janeiro. Apesar de ser um dos mais importantes centros culturais do país, não conseguiu ainda dar acesso à cultura de maneira equânime para seus moradores. Museus, centros culturais, teatros, cinemas e bibliotecas estão, quase todos, no Centro, Zona Sul, Tijuca e Barra. Estes equipamentos de expressão da cultura cultivada estão concentrados nas áreas menos populosas da cidade, e mais providas de capital cultural, entre outros. Esta distribuição desigual coincide com o distanciamento sociocultural existente entre moradores da Zona Sul e os das Zonas Norte e Oeste.

Políticas culturais públicas devem ser capazes de atuar sobre essas condições desiguais, favorecendo a criação de situações materiais que possam aumentar as possibilidades de fruição do tempo livre, bem como democratizar o acesso a espaços, equipamentos, instituições e serviços de cultura.

Museus ou instituições culturais afins, expressões da cultura cultivada, estão presentes na experiência cultural dos jovens? Quais são as chances de acesso dos jovens às instituições museológicas? Quais são as condições socioculturais que promovem o acesso a estes locais? Estas questões nortearam os objetivos desta pesquisa de doutorado que procurou investigar o impacto de algumas características associadas aos jovens e a seu entorno, tanto familiar como escolar, nas chances de acesso a museus ou instituições culturais afins. Mais especificamente explorou o potencial explicativo dos capitais econômico, social e cultural no aumento ou diminuição destas chances, examinando os efeitos destes capitais e sua mobilização nos contextos familiar e escolar.

Uma das primeiras conclusões que podemos destacar é que os jovens brasileiros, residentes no município do Rio de Janeiro, visitam museus e têm acesso a eles por meio de suas famílias ou da escola na qual estudam.

Considerando as características associadas aos jovens e a seu entorno familiar – gênero e composição familiar –, no que se refere a gênero, verificamos que as chances de acesso a museus dos meninos são menores do que a das meninas. Os efeitos da variável gênero, provavelmente estão associados com situações de vida e processos sociais que reafirmam a inserção em expressões culturais distintas. Alguns exemplos podem ser destacados. Estudantes de 8ª série do sexo masculino têm maiores chances de repetir do que as alunas mulheres. Os resultados favoráveis às meninas podem estar relacionados com algumas dimensões específicas da cultura da escola fundamental: a valorização de modelos de aprendizagem que implicam comportamentos, como prestar atenção, cumprir com o dever de casa, permanecer sentado, encontrados com maior frequência entre as meninas. Nos museus, as exposições interativas são mais atraentes para meninos do que para meninas, uma vez que estas demonstram menos entusiasmo do que aqueles.

Arranjos familiares do tipo nuclear, nos quais os pais vivem juntos e concedem atenção especial às crianças e aos jovens, permitem não só o acompanhamento cotidiano da escolarização dos filhos, mas a criação de um ambiente de socialização mais denso, pela multiplicação de atividades extra-escolares e pelo desenvolvimento de estratégias de diferenciação cultural. Para jovens inseridos neste contexto, observamos que as chances de acesso a museus ou instituições culturais afins são maiores. Apuramos também que jovens inseridos em famílias monoparentais (mãe ou pai presente) têm chances de acesso a museus maiores que os inseridos em ar-

ranjos familiares sem os pais. Nesta perspectiva, uma mãe ou um pai separados conseguem, com esforço dobrado, dispensar atenção e proporcionar um ambiente dotado de condições que favoreça o acesso às instituições museológicas.

Uma das conclusões marcantes, do ponto de vista do contexto familiar, guarda estreita relação com a mobilização das redes de apoio social promovidas em seu interior, ou seja, capital social familiar – expresso no diálogo com os filhos sobre vários assuntos e nas interações durante as trocas cotidianas nos momentos das refeições e das atividades de lazer e entretenimento de dentro de casa. Isto confirma, os pressuposto de Coleman a respeito da importância da qualidade da rede intrafamiliar de capital social, especificamente da qualidade das relações que se estabelecem entre pais e filhos. Também os pressupostos de Bourdieu referentes ao conceito de capital cultural, enredado na malha familiar, na qual as conversações entre pais e filhos, notadamente aquelas sobre assuntos associados aos programas de televisão, filmes e livros, indicam uma preocupação dos pais com a transmissão da herança cultural, adensando as trocas simbólicas entre as duas gerações.

Desse modo, o capital social baseado na família somado ao capital cultural no estado incorporado (leitura nos jornais de matérias sobre assuntos sociocientíficos e prática cultural), institucionalizado (escolaridade familiar) e objetivado (disponibilidade de recursos educacionais/culturais) têm efeitos bastante significativos no aumento das chances de acesso dos jovens a museus ou instituições culturais afins.

Podemos dizer que os recursos culturais do contexto familiar (capital cultural) são muito mais importantes do que os econômicos (capital econômico) na promoção do acesso dos jovens às instituições museológicas. Constatamos, nas análises multivariadas, que as chances de acesso a museus não sofrem alterações em função da presença de capital econômico no meio familiar.

No que se refere à prática cultural relacionada à cultura cultivada: frequência à ópera/concerto de música clássica, balé/espetáculo de dança, teatro, cinema, livraria e biblioteca fora da escola, concluímos que jovens que possuem este tipo de prática acima da média apresentam chances bem maiores de acesso a expressões culturais como museus.

Do ponto de vista do contexto escolar, as desigualdades relacionadas à prática de visita se manifestam, notadamente, quando considerada a variável rede de ensino. O nível socioeconômico é condicionante que segmenta esta rede em duas partes: as unidades escolares de NSE baixo (rede municipal) e as de NSE alto (rede priva-

da). As escolas municipais visitam museus mais freqüentemente que as escolas particulares que possuem nível socioeconômico inferior ao NSE médio da rede privada, ainda que o nível socioeconômico destas escolas seja maior que o das escolas da rede municipal. Além disto, o quantitativo dos jovens das unidades municipais que afirmaram que visitaram o museu que mais gostaram *apenas com a escola* é bem maior do que o das unidades particulares. Podemos concluir que o capital social baseado na escola – ações, mobilizações, investimentos, trocas – contribui para o alargamento da experiência cultural dos jovens em geral e dos jovens pertencentes às escolas públicas em particular. Em outras palavras, as escolas municipais possuem um papel ativo e equalizador, particularmente relevante para os jovens cujas famílias têm menor volume de capital cultural.

Os resultados, especialmente o relativo ao fomento que a escola concede às visitas a instituições museológicas, reforçam a relevância de uma política mais ativa e mais efetiva de aprimoramento dos acervos, da preservação de coleções e dos programas educacionais de museus. Este tipo de política, certamente potencializa a promoção de equidade cultural, uma vez que as instituições escolares facilitam a aproximação dos jovens com os museus, considerados pela sociedade como uma das mais importantes expressões da cultura cultivada.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (orgs.) (2005) *Retratos da juventude brasileira: análise de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania e Editora Fundação Perseu Abramo.
- ABROMOVAY, M. (coord.); LEITE, A. M.; ANDRADE, E. R.; GIL ESTEVES, L. C.; NUNES, M. F. R.; BONFIM, M. I. do R.; FARAH NETO, M. (2001) *Escolas de Paz*. Brasília: UNESCO e Governo do Estado do Rio de Janeiro.
- ALBERNAZ, A.; FERREIRA, F. e FRANCO, C. (2002) Qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro. *Pesquisa e Planejamento Econômico* (IPEA), v.32, n.3. p. 453-476.
- ALMEIDA, A. M. (1995) *A relação do público com o Museu do Instituto Butantan: análise da exposição 'Na natureza não existem vilões'*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- ALMEIDA, A. M. (2002) Evaluation of school visits to the long-term exhibition 'Lasar Segall: construction and poetics of an oeuvre'. In: DUFRESNE-TASSÉ, C. (ed.). *Evaluation: multi-purpose applied research*. Paris: CECA/ICOM, p.307-321.
- ALMEIDA, A. M. (2003) *Quem visita nossos museus? Pesquisa de público no Brasil* (palestra apresentada na Oficina de trabalho, Observatório de públicos de museus e centros de ciência). (mimeo.)
- ALMEIDA, A. M. (2005) O contexto do visitante na experiência museal: semelhanças e diferenças entre museus de ciência e de arte. *História, Ciências, Saúde: Manguinhos*, v.12 (Suplemento), p.31-53.
- ALMEIDA, A. M.; VASCONCELOS, C. M. (2002) Por que visitar museus. In: BITTENCOURT, C. (org.). *O saber histórico na sala de aula*, 6.ed., São Paulo: Contexto, p.104-116.
- AURICCHIO, A. L. R. (1999) Potencial da educação ambiental nos zoológicos brasileiros. *Publicações Avulsas do Instituto Pau Brasil de História Natural*, n.1, p.1-40.
- BABBIE, E. (1999) *Métodos de pesquisa de survey*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- BECK, U. (1997) A reinvenção da política: rumo a uma teoria da modernização reflexiva. In: BECK, U., GIDDENS, A., LASH, S. (orgs.). *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Editora da UNESP, p.11-71.
- BONAMINO, A.; FRANCO, C.; FERNANDES, C. (2002) *Repetência escolar e apoio social familiar: um estudo a partir dos dados do SAEB 2001*. PUC-Rio/LAED/INEP: Relatório Técnico.

BORUN, M. (1995) Family learning in museums: a bibliographic review. *Curator*, v.38, n.4, p.262-270.

BORUN, M.; CHAMBERS, M.; DRITSAS, J.; JOHNSON, J. (1997) Enhancing family learning through exhibits. *Curator*, v.40, n.4, p.279-295.

BOURDIEU, P. (1978) Classificação, desclassificação, reclassificação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) *Escritos de Educação*, 3ª ed., 2001. Petrópolis, RJ: Vozes, p.145-183.

BOURDIEU, P. (1979) Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) *Escritos de Educação*, 3ª ed., 2001. Petrópolis, RJ: Vozes, p.73-79.

BOURDIEU, P. (1980) O capital social: notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.) *Escritos de Educação*, 3ª ed., 2001. Petrópolis, RJ: Vozes, p.65-69.

BOURDIEU, P. (1989) *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

BOURDIEU, P. (1997) *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus.

BOURDIEU, P. (1999) *La Distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

BOURDIEU, P. ; DARBEL, A. (1969) *L'amour de l'art: les musées d'art européens et leur public*. Paris: Les Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P.; DARBEL, A. (2003) *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Zouk.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. (1964) *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. (1970) *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.

BRANDÃO, Z.; MANDELERT, D.; PAULA, L. de (2004b) *A circularidade virtuosa: investigação sobre duas escolas de prestígio na cidade do Rio de Janeiro*. (mimeo.)

BRANDÃO, Z.; VARGAS, H.; PAULA, L. de; MANDELERT, D.; CARVALHO, C.; CAZELLI, S. (2004a) Processos de produção de qualidade de ensino: escola, família e cultura. In: 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, Novembro/2004, Caxambu – Minas Gerais. CD-Rom da 27ª Reunião Anual da Anped.

BRENNER, A. K.; DAYRELL, J.; CARRANO, P. (2005) Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (orgs.). *Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, p.175-214.

CANDAU, V. M. (org.) (2005) *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A editora.

CARVALHO, M. M. de (1994) *Perfil dos visitantes do Museu Nacional de Belas Artes*. Projeto de final de curso (graduação) – Escola Nacional de Ciências Estatísticas – ENCE/IBGE, Rio de Janeiro.

CASTRO, M. G. (2004) Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (orgs.). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, p.275-303.

CASTRO, M. G.; ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G.; ANDRADE E. R. (2001) *Cultivando vida, desarmando violências: experiências em educação, cultura, lazer, esporte e cidadania com jovens em situações de pobreza*. Brasília: UNESCO, Brasil Telecom, Fundação Kellogg, Banco Interamericano de Desenvolvimento.

CAZELLI, S.; FRANCO, C. (2001) Alfabetismo científico: novos desafios no contexto da globalização. *Revista Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*, v.3, n.2, p.145-159.

CAZELLI, S.; GOUVÊA, G.; FRANCO C.; SOUSA C. N. (1997) Padrões de Interação e Aprendizagem Compartilhada na Exposição Laboratório de Astronomia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v.78, n.188/189/190, p.413-471, jan./dez.

CAZELLI, S.; GOUVÊA, G.; VALENTE M. E.; MARANDINO, M.; FRANCO, C. (2000) Museum-school relationship and the broadening of scientific culture. In: DUFRESNE-TASSÉ, C. (ed.). *Cultural Diversity, Distance and Learning*. Paris: CECA/ICOM, p.66-73.

CAZELLI, S.; VALENTE, M. E.; GOUVÊA, G.; MARANDINO, M.; FRANCO, C. (1998) A relação museu-escola: avanços e desafios na (re)construção do conceito de museu. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 21ª, Caxambu. *Atas...* Caxambu, Anped, 1998. 1 Disquete.

COELHO, E. (2005) *A cultura merece respeito* (encarte). Rio de Janeiro.

COLEMAN, J. S. (1966) *Equality of Educational Opportunity*. Office of Education, U.S., Washington D.C.

COLEMAN, J. S. (1988) Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, v.94, p.S95-S120.

COSTA, M. V. (2003) A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, M. V. (org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A Editora, p.23-52.

DE GRAAF, P. M.; DE GRAAF, N. D. (2001) *The effects of parental resources in the educational career in the Netherlands: parental income, beaux arts participation, and reading behavior*. Paper presented at the ISA Research Committee (28) on Social Stratification in Mannheim, April 26-29.

DIMAGGIO, P. (1982) Cultural capital and school success: the impact of status culture participation on the grades of US high school students. *American Sociological Review*, v.47, n.2 (Apr.), p.189-201.

DIMAGGIO, P.; MOHR, J. (1985) Cultural capital, educational attainment, and marital selection. *American Journal of Sociology*, 90(6), p.1231-61.

ELIAS, N. (1994) *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
ENCE/IBGE. (1990) *Perfil de visitantes de museus*. Relatórios Técnicos, n.1. Rio de Janeiro: IBGE.

ENCE/IBGE. (2002) *Pesquisa conhecimento do Museu da Vida – COMVIDA*. Relatórios de Pesquisa, n.9. Rio de Janeiro: IBGE.

FALCÃO, D. (1999) *Padrões de interação e aprendizagem em museus de ciência*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

FALK, J.; DIERKING, L. (1992) *The Museum Experience*. Washington, DC: Whalesback Books.

FALK, J.; DIERKING, L. (1995) *Public institutions for personal learning: establishing a research agenda*. Washington, DC: American Association of Museums.

FALK, J.; DIERKING, L. (2000) *Learning from museums: visitor experiences and the making of meaning*. Boston/Maryland: Altamira Press.

FRANCO, C. (org.). (2001). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed.

FRANCO, C.; BONAMINO, A.; CAZELLI, S.; ALVES, F. (2004) Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e Coleman. In: FRANCO, C.; BONAMINO, A. (coords.). *Eficácia e equidade na escola fundamental brasileira*. Relatório Final apresentado ao Fondo de Investigaciones Educativas / PREAL – Gdn.

FRANCO, C.; ORTIGÃO, M. I. R.; ALBERNAZ, A. (2004) *Características escolares associadas à eficácia e à equidade socioeconômica: evidências do SAEB 2001*. LAED/PUC-Rio/INEP/MEC: Relatório Técnico.

- GARCÍA CANCLINI, N. (2000) *Culturas híbridas*. São Paulo: EDUSP.
- GASPAR, A. (1993) *Museus e centros de ciências: conceituação e proposta de um referencial teórico*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- GIDDENS, A. (1991) *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Editora da UNESP.
- GIDDENS, A. (1997) Risco, confiança, reflexividade. In: BECK, U., GIDDENS, A., LASH, S. (orgs.). *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: Editora da UNESP, p. 219-234.
- GIDDENS, A. (2000) *Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós*. Rio de Janeiro: Record.
- GOUVÊA, G.; VALENTE, M. E.; CAZELLI, S.; MARANDINO, M. (2001) Redes cotidianas de conhecimento e os museus de ciência. *Parcerias Estratégicas*, Brasília, v.11, pp.169-174.
- GRINSPUM, D. (2000) *Educação para o patrimônio: museu de arte e escola, responsabilidade compartilhada na formação de públicos*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- GUILAM, M. C. R.; CASTIEL, L. D. (2003) Risco e Saúde. Apostila do curso *Gestão em Vigilância Sanitária para Dirigentes Municipais do Rio de Janeiro*, realizado em 2003, na Escola Nacional de Saúde Pública da FIOCRUZ.
- HEIN, G. (1998) *Learning in the museum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- HERIKSEN, K.; FROYLAND, M. (2000). The contribution of museums to scientific literacy. *Public Understanding of Science*, v.9, n.3, p.393-415.
- HOGAN, D.; OWEN, D. (2000) Social capital, active citizenship and political equality in Australia. In: WINTER, I. (ed.) *Social capital and public policy in Australia*. Austrália: Australia Institute of Family Studies, p.74-104.
- IBGE. (2000) Síntese de Indicadores Sociais 1999. *Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica*, nº 4, IBGE, Rio de Janeiro.
- IBGE. (2001) *Informações Básicas Municipais (MUNIC)*. www.ibge.gov.br.
- IBGE. (2004) *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2003*. Rio de Janeiro: IBGE.
- IBGE. (2004) *Síntese de indicadores sociais 2003*. Rio de Janeiro: IBGE.
- INEP. (1998) *Informe estatístico da educação básica: evolução recente das estatísticas da educação básica no Brasil*. Brasília: INEP.

INEP. (1999) *O perfil do aluno brasileiro: um estudo a partir dos dados do SAEB 97*. Brasília: INEP.

KEHL, M. R. (2004) A juventude como sintoma da cultura. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (orgs.). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, p.89-114.

LAREAU, A. (1987) Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*, v.60, p.73-85.

LEE, V.; CRONINGER, R. (1998) *Elements of social capital in the context of six high schools* (mimeo.).

LIBÂNEO, J. C. (2003) A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In: COSTA, M. V. (org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A Editora, p.23-52.

LOPES, J. T. (2000) *A cidade e a cultura: um estudo sobre as práticas culturais urbanas*. Portugal/Porto: Edições Afrontamento e Câmara Municipal do Porto.

LOPES, M. M. (2003) Museus e educação na América Latina: o modelo parisiense e os vínculos com as universidades. In: GOUVÊA, G.; MARANDINO, M.; LEAL, M. C. (orgs.). *Educação e museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciência*. Rio de Janeiro: Access, p.63-82.

MEDEIROS, M.; OSÓRIO, R. (2002) *Mudanças nas famílias brasileiras: a composição dos arranjos domiciliares entre 1978 e 1998*. Brasília: IPEA. (Texto para Discussão, n. 886)

MELLO, J. C. R. da S. (2005) Ingresso e evasão na expansão recente do ensino superior. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MERRIMAM, N. (1989) The social basis of museum and heritage visiting. In: PEARCE, S. (ed.). *Museums studies in material culture*. London: Leicester University Press, p.153-171.

MINAYO, M. C. de S.; ASSIS, S. G. de; SOUZA, E. R. (1999) *Fala galera: juventude, violência e cidadania na cidade do Rio de Janeiro*. Brasília: UNESCO, Instituto Airton Senna, Fundação Ford, Fundação Oswaldo Cruz e Garamond.

MOLENAAR, I.W. (1997). Nonparametric models for polytomous responses. In: W.J. van der Linden & R.K. Hambleton (eds.). *Handbook of Modern Item Response Theory*, New York: Springer, p.369-380.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. (2002) A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n.78, Abril, p.15-36.

- NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (orgs.) (2004) *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Instituto Cidadania e Editora Fundação Perseu Abramo.
- OECD. (2001a) *PISA Technical Report*. Paris: Author.
- OECD. (2001b) *Knowledge And skills for life: first results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris: Author.
- ORTIZ, R. (1983) *Pierre Bourdieu. Sociologia*. São Paulo: Ática.
- ORTIZ, R. (2000) *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense.
- PACHECO, A. (2004) Museus: um novo conceito em gestação? In: Seminários de Capacitação Museológica, 2002, Belo Horizonte. Seminários de Capacitação Museológica, *Anais...* . Belo Horizonte: Instituto Cultural Flávio Gutierrez, p.170-181.
- PAES DE CARVALHO, C. (2004) *Entre as promessas da escola e os desafios da reprodução social: famílias de camadas médias do ensino fundamental à universidade*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- PASTORE, J.; SILVA, N. V. (2000) *Mobilidade social no Brasil*. São Paulo: Makron Books.
- PERRENOUD, P. (1996) *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESSE.
- PNAD. (2002) *Síntese de indicadores 2002*. Rio de Janeiro: IBGE/PNAD.
- POCHMANN, M. (2004) Juventude em busca de novos caminhos no Brasil. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (orgs.). *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo e Instituto Cidadania, p.217-241.
- PORTES, A. (1998) *Social capital: its origins and applications in modern sociology. Annual Review Sociology*, n.24, p.1-24.
- SARLO, B. (2000) *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- SEPÚLVEDA, L. (2003) A análise da parceria museu-escola como experiência social e espaço de afirmação do sujeito. In: GOUVÊA, G.; MARANDINO, M.; LEAL, M. C. (orgs.). *Educação e museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciência*. Rio de Janeiro: Access, p.107-128.
- SEPÚLVEDA, L.; PEREIRA, M.; SANTO, M.; DAMICO, S. (2003) *Observatório de públicos de museus e centros de ciência*. (mimeo.)
- SETTON, M. G. J. (2004) A educação popular no Brasil: a cultura de massa. *Revista Usp*, São Paulo, n.61, p.58-77, março/maio 2004.

SEVCENKO, N. (2001) *A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa*. São Paulo, Companhia das Letras. (Virando séculos, 7)

SILVA, N. V.; HASENBALG, C. (2000) Tendências da Desigualdade Educacional no Brasil. *Dados*, v.43, n.3.

SMITH, M.; BEAULIEU, L. J.; ISRAEL, G. D. (1992) Effects of human capital and social capital on dropping out of high school in the south. *Journal of Research in Rural Education*, 8(1), p.75-87.

SMITH, M.; BEAULIEU, L. J.; SERAPHINE, A. (1995). Social capital, place or residence, and college attendance. *Rural Sociology*, 60(3), p.363-380.

SOARES, F. (2002) *SAEB 2001*. GAME/UFMG/INEP: Relatório Técnico.

STUDART, D. C. (2000) *The perceptions and behavior of children and their families in child-orientated museum exhibitions*. Tese de Doutorado, Museum Studies Department, University College London, 2000.

STUDART, D. C. (2005) Museus e famílias: percepções e comportamentos de crianças e seus familiares em exposições para o público infantil. *História, Ciências, Saúde: Manguinhos*, v.12 (Suplemento), p.55-77.

TEACHMAN, J. D.; PAASCH, K.; CARVER, K. (1997) Social Capital and the Generation of Human Capital. *Social Forces*, v.75, n.4, p. 1343-59.

TORCHE, F. (2002). *Educational Expansion, Educational Reform and Persistent Barriers in Chile*. Paper prepared for the RC28 ISA Conference “Social Stratification and Mobility: Integrating Theory and Research”. Nuffield College, Oxford, April 10-14.

UNESCO (2004) *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna.

UNESCO (2004) *Políticas públicas de/para/com juventudes*. Brasília: UNESCO.

VALENTE, M. E. (1995) *Educação em museu: o público de hoje no museu de ontem*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

WILLMS, D. J. (1998) *Proposal for the measurement of socio-economic status for the focused component of the student questionnaire for the OECD programme for international student assessment (OECD-PISA)*. (mimeo.)

WINTER, I. (2000) Towards a theorized understanding of family life and social capital. *Working paper* (Australia Institute of Family Studies), n.21, April, p.1-18.

ANEXO I

Quadro-resumo dos conceitos do questionário do diretor ou representante

Quadro A1: Quadro-resumo dos conceitos do questionário do diretor, considerando a especificação e operacionalização como item do questionário

Tema	Conceito	Especificação	Item
Padrão de acesso	Visita a museus ou instituições culturais afins	Visita a museus ou instituições culturais afins nos últimos 12 meses (2003)	D.1
	Organização da visita	Motivação para a visita	D.2
Dificuldades encontradas para a execução da prática de visita		D.4	
Capital social	Agente(s) de mobilização da visita	Incentivador(es) da prática de visita.	D.3
Capital cultural	Posse de bens culturais	Recursos culturais disponíveis na escola.	D.5 → D.16
	Práticas culturais	Práticas culturais.	D.17 → D.28
Formação profissional	Caracterização da instituição formadora	Tipo de instituição do curso superior	D.29
	Pós-graduação	Curso de mais alta titulação	D.30
Experiência profissional	Anos na escola	Anos na escola	D.31
		Anos como diretor da escola	D.32
Caracterização sociodemográfica	Gênero	Gênero	D.33
	Idade	Idade (faixa etária)	D.34

ANEXO II

Questionários

Caro aluno,

- Este questionário faz parte de uma pesquisa desenvolvida na PUC-Rio sobre a frequência de estudantes brasileiros a museus ou instituições culturais afins.
- Você deve responder assinalando com um “x” o parêntese referente à sua resposta. Se você errar, circule a alternativa errada e assinale normalmente o parêntese correto.
- Para algumas questões será necessário que você escreva uma resposta curta. Se você errar, risque a resposta errada e escreva a resposta correta logo em seguida.
- Por favor, leia cuidadosamente cada questão. Não existem respostas “certas” ou “erradas”. Suas respostas devem ser aquelas que parecem “certas” para você.
- Suas respostas serão confidenciais. Não existe identificação no questionário.

Obrigada pela colaboração.

QUESTIONÁRIO

ALUNO DA 8ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

1. VOCÊ VISITOU MUSEUS, JARDINS BOTÂNICOS, ZOOLOGICOS OU EXPOSIÇÕES EM ALGUM MOMENTO DE SUA VIDA?

- (A) Sim.
 (B) Não. → PASSE PARA A QUESTÃO 13 NA PÁGINA 2.

PENSE NO MUSEU, JARDIM BOTÂNICO, ZOOLOGICO OU EXPOSIÇÃO QUE VOCÊ MAIS GOSTOU.

2. ESCREVA O NOME DESSE LOCAL.

(Caso você não lembre o nome, mencione algo que viu ou peça ajuda à pessoa que está aplicando o questionário)

Nome:.....

3. A VISITA A ESSE LOCAL FOI NOS ÚLTIMOS 12 MESES?

- (A) Sim.
 (B) Não, a visita foi há mais de 12 meses.

4. QUANTAS VEZES VOCÊ VISITOU ESSE LOCAL?

- (A) 1 vez.
 (B) mais de 1 vez.

5. COM QUEM VISITOU ESSE LOCAL?

(Você pode marcar MAIS DE UMA OPÇÃO caso tenha ido a esse local MAIS DE UMA VEZ. Caso contrário, marque apenas UMA opção)

- (A) Sozinho.
 (B) Com a família.
 (C) Com a escola.
 (D) Com o/a(s) amigo/a(s).
 (E) Com o(a) namorado(a).
 (F) Com outras pessoas.

6. ALÉM DO LUGAR QUE VOCÊ MENCIONOU, VOCÊ JÁ VISITOU OUTRO MUSEU, JARDIM BOTÂNICO, ZOOLOGICO OU EXPOSIÇÃO?

- (A) Sim.
 (B) Não. → PASSE PARA A QUESTÃO 13 NA PÁGINA 2.

PENSE EM OUTRO MUSEU, JARDIM BOTÂNICO, ZOOLOGICO OU EXPOSIÇÃO QUE VOCÊ VISITOU.

7. ESCREVA O NOME DESSE LOCAL.

(Caso você não lembre o nome, mencione algo que viu ou peça ajuda à pessoa que está aplicando o questionário)

Nome:.....

8. A VISITA A ESSE LOCAL FOI NOS ÚLTIMOS 12 MESES?

- (A) Sim.
 (B) Não, a visita foi há mais de 12 meses.

9. QUANTAS VEZES VOCÊ VISITOU ESSE LOCAL?

- (A) 1 vez.
 (B) mais de 1 vez.

10. COM QUEM VISITOU ESSE LOCAL?

(Você pode marcar MAIS DE UMA OPÇÃO caso tenha ido a esse local MAIS DE UMA VEZ. Caso contrário, marque apenas UMA opção)

- (A) Sozinho.
 (B) Com a família.
 (C) Com a escola.
 (D) Com o/a(s) amigo/a(s).
 (E) Com o(a) namorado(a).
 (F) Com outras pessoas.

11. VOCÊ VISITOU OUTROS MUSEUS, JARDINS BOTÂNICOS, ZOOLOGICOS OU EXPOSIÇÕES ALÉM DOS DOIS QUE VOCÊ JÁ MENCIONOU?

- (A) Sim, mais 1.
 (B) Sim, mais 2.
 (C) Sim, vários outros.
 (D) Não. → PASSE PARA A QUESTÃO 13 NA PÁGINA 2.

12. ESCREVA O(S) NOME(S) DESSE(S) OUTRO(S) LOCAL(IS) QUE VOCÊ VISITOU.

(Caso você não lembre o nome, mencione algo que viu ou peça ajuda à pessoa que está aplicando o questionário)

.....

NOS ÚLTIMOS 12 MESES, COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ PARTICIPOU DAS SEGUINTE ATIVIDADES:

(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	Não	1 a 2 vezes neste último ano	3 a 4 vezes neste último ano	Mais de 4 vezes neste último ano
13. Foi ao cinema?	(A)	(B)	(C)	(D)
14. Foi ao teatro?	(A)	(B)	(C)	(D)
15. Foi a uma ópera ou a um concerto de música clássica?	(A)	(B)	(C)	(D)
16. Foi a um balé ou a um espetáculo de dança?	(A)	(B)	(C)	(D)
17. Visitou museu?	(A)	(B)	(C)	(D)
18. Visitou jardim botânico?	(A)	(B)	(C)	(D)
19. Visitou zoológico?	(A)	(B)	(C)	(D)
20. Visitou exposição?	(A)	(B)	(C)	(D)
21. Visitou centro cultural?	(A)	(B)	(C)	(D)
22. Foi a um show de música?	(A)	(B)	(C)	(D)
23. Foi à livraria?	(A)	(B)	(C)	(D)
24. Foi à biblioteca fora da escola?	(A)	(B)	(C)	(D)
25. Foi a eventos esportivos?	(A)	(B)	(C)	(D)

NOS ÚLTIMOS 12 MESES, COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ:

(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	Nunca	Raramente	Quase sempre	Sempre
26. Leu nos jornais matérias sobre assuntos científicos?	(A)	(B)	(C)	(D)
27. Assistiu na televisão programas e/ou reportagens sobre temas relacionados à ciência?	(A)	(B)	(C)	(D)
28. Assistiu filmes de ficção científica?	(A)	(B)	(C)	(D)
29. Leu revistas e/ou livros sobre ciências?	(A)	(B)	(C)	(D)
30. Usou a Internet para saber mais sobre assuntos científicos?	(A)	(B)	(C)	(D)
31. Conversou com seus amigos e/ou colegas de escola ou seus professores sobre assuntos ligados à área científica?	(A)	(B)	(C)	(D)

EM SUA CASA VOCÊ TEM:
(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	SIM	NÃO
32. Um jornal diário?	(A)	(B)
33. Um jornal no fim de semana?	(A)	(B)
34. Revistas de informação geral (Veja, Isto é, Época, etc.)?	(A)	(B)
35. Uma enciclopédia?	(A)	(B)
36. Um Atlas?	(A)	(B)
37. Um dicionário?	(A)	(B)
38. Acesso à Internet?	(A)	(B)
39. Livros de literatura?	(A)	(B)
40. CD de música clássica?	(A)	(B)
41. CD de música brasileira?	(A)	(B)
42. Programas educativos (<i>software</i>) de computador?	(A)	(B)
43. Instrumentos musicais (piano, violão, flauta, cavaquinho, etc.)?	(A)	(B)

NOS ÚLTIMOS 12 MESES, VOCÊ FEZ ALGUM DOS CURSOS EXTRACURRICULARES RELACIONADOS ABAIXO:

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	SIM	NÃO
44. Língua estrangeira?	(A)	(B)
45. Computação/Informática?	(A)	(B)
46. Esportes (futebol, vôlei, etc.)?	(A)	(B)
47. Dança?	(A)	(B)
48. Música?	(A)	(B)
49. Teatro?	(A)	(B)
50. Fotografia?	(A)	(B)
51. Artesanato/Pintura?	(A)	(B)

NOS ÚLTIMOS 12 MESES, VOCÊ EXERCEU REGULARMENTE ALGUMA ATIVIDADE ARTÍSTICA/ CULTURAL RELACIONADA A:

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	SIM	NÃO
52. Cinema?	(A)	(B)
53. Teatro?	(A)	(B)
54. Dança?	(A)	(B)
55. Música/Canto?	(A)	(B)
56. Literatura/Poesia?	(A)	(B)
57. Artes Plásticas?	(A)	(B)

QUEM MORA NA SUA CASA COM VOCÊ?
(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	SIM	NÃO
58. Avó(s) e/ou avô(s)?	(A)	(B)
59. Mãe ou outra mulher responsável por você (companheira do pai ou madrasta ou mãe de criação)?	(A)	(B)
60. Pai ou outro homem responsável por você (companheiro da mãe ou padrasto ou pai de criação)?	(A)	(B)
61. Irmão(s) ou irmã(s), incluindo meio-irmão(s) /meio-irmã(s) ou irmão(s) / irmã(s) de criação?	(A)	(B)
62. Outras pessoas?	(A)	(B)

63. QUANTAS PESSOAS MORAM COM VOCÊ?
(Marque apenas UMA opção)

- (A) Moro com mais 1 pessoa.
(B) Moro com mais 2 pessoas.
(C) Moro com mais 3 pessoas.
(D) Moro com mais 4 a 5 pessoas.
(E) Moro com mais 6 a 8 pessoas.
(F) Moro com mais de 8 pessoas.

64. ATÉ QUE SÉRIE A RESPONSÁVEL POR VOCÊ (SUA MÃE OU COMPANHEIRA DO PAI OU MADRSTA OU MÃE DE CRIAÇÃO OU AVÓ) ESTUDOU?

(Marque a alternativa que contém a ÚLTIMA SÉRIE que ela chegou)

- (A) Nunca estudou.
(B) Ensino fundamental (1ª, 2ª, 3ª, 4ª série).
(C) Ensino fundamental (5ª, 6ª, 7ª, 8ª série).
(D) Ensino médio incompleto.
(E) Ensino médio completo.
(F) Ensino superior incompleto (Faculdade).
(G) Ensino superior completo (Faculdade).
(H) Não sei.

65. ATÉ QUE SÉRIE O RESPONSÁVEL POR VOCÊ (SEU PAI OU COMPANHEIRO DA MÃE OU PADRSTO OU PAI DE CRIAÇÃO OU AVÓ) ESTUDOU?

(Marque a alternativa que contém a ÚLTIMA SÉRIE que ele chegou)

- (A) Nunca estudou.
(B) Ensino fundamental (1ª, 2ª, 3ª, 4ª série).
(C) Ensino fundamental (5ª, 6ª, 7ª, 8ª série).
(D) Ensino médio incompleto.
(E) Ensino médio completo.
(F) Ensino superior incompleto (Faculdade).
(G) Ensino superior completo (Faculdade).
(H) Não sei.

EM GERAL, COM QUE FREQUÊNCIA SEUS PAIS OU OS RESPONSÁVEIS QUE MORAM COM VOCÊ:

(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	Nunca	Raramente	Quase sempre	Sempre
66. Conversam sobre livros com você?	(A)	(B)	(C)	(D)
67. Conversam sobre filmes com você?	(A)	(B)	(C)	(D)
68. Conversam sobre programas de TV com você?	(A)	(B)	(C)	(D)
69. Conversam sobre museus e exposições com você?	(A)	(B)	(C)	(D)
70. Conversam sobre a continuidade de seus estudos?	(A)	(B)	(C)	(D)
71. Conversam sobre sua futura profissão?	(A)	(B)	(C)	(D)
72. Conversam sobre outros assuntos com você?	(A)	(B)	(C)	(D)
73. Almoçam ou jantam com você?	(A)	(B)	(C)	(D)
74. Ouvem música com você?	(A)	(B)	(C)	(D)
75. Conversam com seus amigos?	(A)	(B)	(C)	(D)
76. Conversam com os pais ou responsáveis de seus amigos?	(A)	(B)	(C)	(D)
77. Levam seus amigos nos programas que fazem com você?	(A)	(B)	(C)	(D)

NOS ÚLTIMOS 2 MESES, COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ VIU SEU PAI OU SUA MÃE OU O(A) RESPONSÁVEL POR VOCÊ:

(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	Nunca	Poucas vezes (1 ou 2 vezes no período)	Algumas vezes (3 a 6 vezes no período)	Muitas vezes (mais de 7 vezes no período)
78. Lendo jornal.	(A)	(B)	(C)	(D)
79. Lendo revistas.	(A)	(B)	(C)	(D)
80. Lendo a Bíblia ou outros Livros Sagrados.	(A)	(B)	(C)	(D)
81. Lendo livros de literatura.	(A)	(B)	(C)	(D)
82. Lendo livros de poesia.	(A)	(B)	(C)	(D)

QUANTOS DOS SEGUINTE ITENS HÁ NA SUA CASA?

(Marque a quantidade correspondente a cada item ou zero quando não houver nenhum)

ITENS	QUANTOS?
83. Banheiro.	(0) (1) (2) (3 ou mais)
84. Rádio.	(0) (1) (2) (3 ou mais)
85. Televisão.	(0) (1) (2) (3 ou mais)
86. Videocassete ou DVD.	(0) (1) (2) (3 ou mais)
87. Computador.	(0) (1) (2) (3 ou mais)
88. Telefone fixo.	(0) (1) (2) (3 ou mais)
89. Telefone celular.	(0) (1) (2) (3 ou mais)
90. Máquina de lavar roupa.	(0) (1) (2) (3 ou mais)
91. Máquina de lavar louça.	(0) (1) (2) (3 ou mais)
92. Automóvel.	(0) (1) (2) (3 ou mais)

93. EM SUA CASA TRABALHA ALGUMA EMPREGADA DOMÉSTICA? QUANTAS?

- (A) Nenhuma.
 (B) Diarista uma ou duas vezes por semana.
 (C) Uma todos os dias úteis.
 (D) Duas ou mais todos os dias úteis.

94. QUANTOS ANOS VOCÊ TEM? anos.**95. QUANDO É O SEU ANIVERSÁRIO?**

..... /

Dia Mês

96. QUAL É O SEU SEXO?

- (A) masculino.
 (B) feminino.

Caro professor,

As perguntas deste questionário foram elaboradas com o objetivo de conhecer os padrões de acesso de jovens brasileiros que estão cursando a 8ª série do ensino fundamental das escolas públicas e privadas do município do Rio de Janeiro a museus ou instituições culturais afins, bem como as características familiares e escolares promotoras deste acesso.

Sendo assim, solicito que responda os itens abaixo com base em sua experiência como profissional da escola envolvido com a prática de visita a esses locais de educação não formal.

Os dados coletados por este questionário serão analisados de forma conjunta. Deste modo, o anonimato e o sigilo dos respondentes serão garantidos.

Obrigada pela colaboração.

QUESTIONÁRIO

PROFISSIONAL DA ESCOLA ENVOLVIDO COM A PRÁTICA DE VISITA

1. QUAL É O SEU SEXO?

- (A) Masculino.
(B) Feminino.

2. QUAL É A SUA IDADE?

- (A) Até 24 anos.
(B) De 25 a 29 anos.
(C) De 30 a 39 anos.
(D) De 40 a 49 anos.
(E) 50 anos ou mais.

3. EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ FEZ O CURSO SUPERIOR?

(Caso tenha estudado em mais de uma instituição, assinale aquela em que obteve o seu título profissional)

- (A) Não fiz ou ainda não completei o curso superior.
(B) Pública federal.
(C) Pública estadual.
(D) Pública municipal.
(E) Privada laica.
(F) Privada confessional.

4. ENTRE AS MODALIDADES DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LISTADAS ABAIXO, ASSINALE A OPÇÃO QUE CORRESPONDE AO CURSO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI:

- (A) Não fiz ou ainda não completei o curso de pós-graduação.
(B) Extensão.
(C) Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas).
(D) Especialização (mínimo de 360 horas).
(E) Mestrado.
(F) Doutorado.

5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?

- (A) Há menos de 5 anos.
(B) De 5 a 10 anos.
(C) De 11 a 15 anos.
(D) De 16 a 20 anos.
(E) Há mais de 20 anos.

NOS ÚLTIMOS 12 MESES, COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ PARTICIPOU DAS SEGUINTE ATIVIDADES:

(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	Não	1 a 2 vezes por ano	3 a 4 vezes por ano	Mais de 4 vezes por ano
6. Foi ao cinema?	(A)	(B)	(C)	(D)
7. Foi ao teatro?	(A)	(B)	(C)	(D)
8. Foi a uma ópera ou a um concerto de música clássica?	(A)	(B)	(C)	(D)
9. Foi a um balé ou a um espetáculo de dança?	(A)	(B)	(C)	(D)
10. Visitou museus?	(A)	(B)	(C)	(D)
11. Visitou jardins botânicos?	(A)	(B)	(C)	(D)
12. Visitou jardins zoológicos?	(A)	(B)	(C)	(D)
13. Visitou exposições?	(A)	(B)	(C)	(D)
14. Visitou centros culturais?	(A)	(B)	(C)	(D)
15. Foi a um show de música?	(A)	(B)	(C)	(D)
16. Foi à livraria?	(A)	(B)	(C)	(D)
17. Foi a eventos esportivos?	(A)	(B)	(C)	(D)

NESTA ESCOLA, ALÉM DO MATERIAL DIDÁTICO USUAL EXISTEM OUTROS RECURSOS DISPONÍVEIS?

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	SIM	NÃO
18. Jornais?	(A)	(B)
19. Revistas de informação geral (Veja, Isto é, Época, etc.)?	(A)	(B)
20. Revistas de divulgação científica (Superinteressante, Galileu, Ciência Hoje das Crianças)?	(A)	(B)
21. Televisão?	(A)	(B)
22. Vídeo cassete ou DVD?	(A)	(B)
23. Vídeos educativos?	(A)	(B)
24. Aparelho de som?	(A)	(B)
25. Retroprojektor?	(A)	(B)
26. Projetor multimídia?	(A)	(B)
27. Computador?	(A)	(B)
28. Programas educativos (<i>software</i>) de computador?	(A)	(B)
29. Acesso à Internet?	(A)	(B)

30. COM QUE FREQUÊNCIA ACONTECE, NESTA ESCOLA, A PRÁTICA DE VISITA A MUSEUS OU INSTITUIÇÕES CULTURAIS AFINS* PARA AS TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 1ª A 4ª SÉRIE?

(Marque apenas UMA opção)

- (A) Esta escola não possui o 1º ciclo do ensino fundamental.
- (B) Nunca.
- (C) Raramente.
- (D) 1 vez por ano.
- (E) 2 a 3 vezes por ano.
- (F) 4 a 5 vezes por ano.
- (G) Mais de 5 vezes por ano.

31. COM QUE FREQUÊNCIA ACONTECE, NESTA ESCOLA, A PRÁTICA DE VISITA A MUSEUS OU INSTITUIÇÕES CULTURAIS AFINS* PARA AS TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 5ª A 8ª SÉRIE?

(Marque apenas UMA opção)

- (A) Nunca.
- (B) Raramente.
- (C) 1 vez por ano.
- (D) 2 a 3 vezes por ano.
- (E) 4 a 5 vezes por ano.
- (F) Mais de 5 vezes por ano.

*CONSIDERE COMO INSTITUIÇÕES CULTURAIS AFINS, JARDINS BOTÂNICOS, JARDINS ZOOLOGICOS, PLANETÁRIOS, CENTROS CULTURAIS OU EXPOSIÇÕES.

NOS ÚLTIMOS 12 MESES, QUE MUSEUS OU INSTITUIÇÕES CULTURAIS AFINS ESTA ESCOLA VISITOU?

(Considere TODAS as turmas que visitaram. Marque TODAS as instituições visitadas)

	SIM	NÃO
32. Museu da Vida (FIOCRUZ)?	(A)	(B)
33. Fundação Planetário da Cidade (Planetário da Gávea)?	(A)	(B)
34. Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST)?	(A)	(B)
35. Casa da Ciência?	(A)	(B)
36. Museu Nacional de História Natural (Quinta da Boa Vista)?	(A)	(B)
37. Jardim Botânico (Museu Botânico)?	(A)	(B)
38. Jardim Zoológico (Museu da Fauna)?	(A)	(B)
39. Museu de Arte Moderna (MAM)?	(A)	(B)
40. Museu Nacional de Belas Artes (MNBA)?	(A)	(B)
41. Centro Cultural do Banco do Brasil (CCBB)?	(A)	(B)
42. Centro Cultural Moreira Sales?	(A)	(B)
43. Casa França Brasil?	(A)	(B)
44. Museu da República?	(A)	(B)
45. Museu do Índio?	(A)	(B)
46. Museu Histórico Nacional (Praça Quinze)?	(A)	(B)
47. Casa de Rui Barbosa?	(A)	(B)
48. Museu Naval?	(A)	(B)
49. Museu do Folclore?	(A)	(B)

50. OUTROS MUSEUS OU INSTITUIÇÕES CULTURAIS AFINS VISITADOS. QUAL(IS)?

.....

51. QUEM FAZ O CONTATO COM O MUSEU OU A INSTITUIÇÃO CULTURAL AFIM A SER VISITADO?

(Considere as últimas visitas. Marque apenas UMA opção)

- (A) Diretor.
- (B) Coordenador(es).
- (C) Professor(es).
- (D) Diretor e Coordenador(es).
- (E) Coordenador(es) e Professor(es).
- (F) Secretária.
- (G) Pais/Associação de Pais.
- (H) Agência, agente ou empresa que elabora projetos educacionais/culturais.

52. QUAL É O TRANSPORTE UTILIZADO PARA LEVAR OS ALUNOS AO MUSEU OU À INSTITUIÇÃO CULTURAL AFIM ESCOLHIDO PARA SER VISITADO?

(Considere as últimas visitas. Marque apenas UMA opção)

- (A) Transporte especial.
- (B) Transporte da escola.
- (C) Transporte público.
- (D) Não houve necessidade de meio de transporte.

53. NO CASO DE O MUSEU OU DE A INSTITUIÇÃO CULTURAL AFIM A SER VISITADO EXIGIR A PARTICIPAÇÃO EM REUNIÃO PARA A PREPARAÇÃO DE ROTEIRO, QUEM PARTICIPA?

(Considere as últimas visitas. Marque apenas UMA opção)

- (A) Não houve exigência.
- (B) Diretor.
- (C) Coordenador(es).
- (D) Professor(es).
- (E) Diretor e Coordenador(es).
- (F) Coordenador(es) e Professor(es).
- (G) Pais/Associação de Pais.
- (H) Agência, agente ou empresa que elabora projetos educacionais/culturais.

54. QUAL DAS OPÇÕES ABAIXO MELHOR REPRESENTA A(S) PESSOA(S) QUE MAIS MOBILIZA(M) A ESCOLA PARA A PRÁTICA DE VISITA?

(Considere as últimas visitas. Marque apenas UMA opção)

- (A) Diretor.
- (B) Coordenador(es).
- (C) Professor(es).
- (D) Diretor e Coordenador(es).
- (E) Coordenador(es) e Professor(es).
- (F) Alunos.
- (G) Pais/Associação de Pais.
- (H) Agência, agente ou empresa que elabora projetos educacionais/culturais.

PARA LEVAR OS ALUNOS A MUSEUS OU INSTITUIÇÕES CULTURAIS AFINS, ESTA ESCOLA ENCONTRA DIFICULDADES EM:

(Considere as ÚLTIMAS visitas. Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	SIM	NÃO
55. Entrar em contato com a instituição escolhida para ser visitada.	(A)	(B)
56. Marcar a visita com a instituição escolhida no período desejado.	(A)	(B)
57. Resolver o problema do transporte no caso de a escola não ter ônibus próprio.	(A)	(B)
58. Conseguir motivar os alunos para visitar esse tipo de instituição.	(A)	(B)
59. Conseguir autorização dos pais dos alunos para sair da escola.	(A)	(B)
60. Conseguir recursos com os pais e/ou a escola para despesas relacionadas à visita.	(A)	(B)
61. Conseguir liberação das aulas com os outros professores.	(A)	(B)
62. Controlar os alunos durante a saída da escola.	(A)	(B)
63. Superar a preocupação relativa à violência urbana	(A)	(B)

OS ITENS ABAIXO APRESENTAM ALGUMAS AFIRMAÇÕES. PARA CADA ITEM, INDIQUE ATÉ QUE PONTO VOCÊ:

	Concordo totalmente	Concordo	Discordo	Discordo totalmente
64. Os coordenadores facilitam as visitas.	(A)	(B)	(D)	(E)
65. Os outros professores da escola se envolvem com os temas das visitas.	(A)	(B)	(D)	(E)
66. A proposta pedagógica da escola estimula as visitas.	(A)	(B)	(D)	(E)
67. Se eu não trabalhasse nesta escola, provavelmente visitas não seriam realizadas.	(A)	(B)	(D)	(E)

AS AFIRMAÇÕES ABAIXO LISTAM VÁRIOS PROPÓSITOS QUE EDUCADORES MENCIONAM COMO RAZÕES PARA VISITAR MUSEUS OU INSTITUIÇÕES CULTURAIS AFINS. MARQUE A ALTERNATIVA QUE REFLETE SUA PREFERÊNCIA.

68. ESCOLHA UMA DAS ALTERNATIVAS.

- (A) Ver “coisas” novas e diferentes.
- (B) Exemplificar temas já abordados em sala de aula.

69. ESCOLHA UMA DAS ALTERNATIVAS.

- (A) Ampliar a cultura dos estudantes.
- (B) Motivar para futuros temas a serem abordados em sala de aula.

70. ESCOLHA UMA DAS ALTERNATIVAS.

- (A) Exemplificar temas já abordados em sala de aula.
- (B) Interagir com diferentes áreas do conhecimento tratadas de forma integrada.

71. ESCOLHA UMA DAS ALTERNATIVAS.

- (A) Motivar para futuros temas a serem abordados em sala de aula.
- (B) Criar nos estudantes hábitos de visita a espaços não formais de educação.

72. ESCOLHA UMA DAS ALTERNATIVAS.

- (A) Ampliar a cultura dos estudantes.
- (B) Exemplificar temas já abordados em sala de aula.

73. ESCOLHA UMA DAS ALTERNATIVAS.

- (A) Ver “coisas” novas e diferentes.
- (B) Motivar para futuros temas a serem abordados em sala de aula.

74. ESCOLHA UMA DAS ALTERNATIVAS.

- (A) Exemplificar temas já abordados em sala de aula?
- (B) Criar nos estudantes hábitos de visita a espaços não formais de educação.

75. ESCOLHA UMA DAS ALTERNATIVAS.

- (A) Motivar para futuros temas a serem abordados em sala de aula.
- (B) Interagir com diferentes áreas do conhecimento tratadas de forma integrada.

SE SUA ESCOLA **UTILIZA** AGÊNCIA, AGENTE OU EMPRESA QUE ELABORA PROJETOS EDUCACIONAIS/CULTURAIS PARA **ORGANIZAR ALGUMAS VISITAS** A MUSEUS OU INSTITUIÇÕES CULTURAIS AFINS, **CONTINUE A RESPONDER ESTE QUESTIONÁRIO.**

76. QUEM SELECIONA A AGÊNCIA, AGENTE OU EMPRESA?

(Considere as últimas visitas. Marque apenas UMA opção)

- (A) Diretor.
- (B) Coordenador(es).
- (C) Professor(es).
- (D) Diretor e Coordenador(es).
- (E) Coordenador(es) e Professor(es).
- (F) Secretária.
- (G) Pais/Associação de Pais.
- (H) Outros.

77. QUEM FAZ A MEDIAÇÃO COM A AGÊNCIA, AGENTE OU EMPRESA SELECIONADA?

(Considere as últimas visitas. Marque apenas UMA opção)

- (A) Diretor.
- (B) Coordenador(es).
- (C) Professor(es).
- (D) Diretor e Coordenador(es).
- (E) Coordenador(es) e Professor(es).
- (F) Secretária.
- (G) Pais/Associação de Pais.
- (H) Outros.

EM RELAÇÃO À ELABORAÇÃO DO PROJETO PARA VISITAR MUSEUS OU INSTITUIÇÕES CULTURAIS AFINS:

(Considere as ÚLTIMAS visitas. Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	SIM	NÃO
78. A agência, agente ou empresa apresenta seus projetos e a escola seleciona de acordo com seus interesses.	(A)	(B)
79 A agência, agente ou empresa elabora o projeto de acordo com as diretrizes fornecidas pela escola.	(A)	(B)
80 A agência, agente ou empresa juntamente com a escola elabora de forma integrada o projeto.	(A)	(B)

AS AFIRMAÇÕES ABAIXO LISTAM VÁRIAS RAZÕES QUE ESCOLAS MENCIONAM PARA JUSTIFICAR SUA OPÇÃO EM TRABALHAR COM AGÊNCIAS, AGENTES OU EMPRESAS. MARQUE A ALTERNATIVA QUE REFLETE SUA PREFERÊNCIA.**81. ESCOLHA UMA DAS ALTERNATIVAS.**

- (A) A agência, agente ou empresa se encarrega dos aspectos relacionados à organização da visita.
- (B) A agência, agente ou empresa tem projetos que associam o conteúdo curricular com a temática dos museus ou instituições culturais afins existentes no Rio de Janeiro.

82. ESCOLHA UMA DAS ALTERNATIVAS.

- (A) A agência, agente ou empresa tem profissionais mais capacitados para fazer a mediação entre os alunos e o que é apresentado nos museus ou instituições culturais afins existentes no Rio de Janeiro.
- (B) A agência, agente ou empresa se encarrega dos aspectos relacionados à organização da visita.

83. ESCOLHA UMA DAS ALTERNATIVAS.

- (A) A agência, agente ou empresa tem antecipadamente acesso ao calendário atualizado da programação dos museus ou instituições culturais afins existentes no Rio de Janeiro.
- (B) A agência, agente ou empresa tem projetos que promovem a interdisciplinaridade.

84. ESCOLHA UMA DAS ALTERNATIVAS.

- (A) A agência, agente ou empresa tem projetos que promovem a interdisciplinaridade.
- (B) A agência, agente ou empresa se encarrega dos aspectos relacionados à organização da visita.

85. ESCOLHA UMA DAS ALTERNATIVAS.

- (A) A agência, agente ou empresa conhece a maioria dos museus ou instituições culturais afins existentes no Rio de Janeiro.
- (B) A agência, agente ou empresa tem profissionais mais capacitados para fazer a mediação entre os alunos e o que é apresentado nos museus ou instituições culturais afins existentes no Rio de Janeiro.

86. ESCOLHA UMA DAS ALTERNATIVAS.

- (A) A agência, agente ou empresa tem projetos que associam o conteúdo curricular com a temática dos museus ou instituições culturais afins existentes no Rio de Janeiro.
- (B) A agência, agente ou empresa conhece a maioria dos museus ou instituições culturais afins existentes no Rio de Janeiro.

Caro diretor,

As perguntas deste questionário foram elaboradas com o objetivo de conhecer os padrões de acesso de jovens brasileiros que estão cursando a 8ª série do ensino fundamental das escolas públicas e privadas do município do Rio de Janeiro a museus ou instituições culturais afins, bem como as características familiares e escolares promotoras deste acesso.

Sendo assim, solicito que responda os itens abaixo com base em sua experiência como diretor de escola.

Os dados coletados por este questionário serão analisados de forma conjunta. Deste modo, o anonimato e o sigilo dos respondentes serão garantidos.

Obrigada pela colaboração.

QUESTIONÁRIO

REPRESENTANTE DA ESCOLA

1. **NOS ÚLTIMOS 12 MESES, ESTA ESCOLA ORGANIZOU VISITA A MUSEUS OU INSTITUIÇÕES CULTURAIS AFINS*?**

(A) Sim.

(B) Não → PASSE PARA A QUESTÃO 4.

*CONSIDERE COMO INSTITUIÇÕES CULTURAIS AFINS, JARDINS BOTÂNICOS, JARDINS ZOOLOGICOS, PLANETÁRIOS, CENTROS CULTURAIS OU EXPOSIÇÕES.

2. **QUAL(IS) A(S) PRINCIPAL(IS) MOTIVAÇÃO(ÕES) PARA A VISITA?**

.....

.....

.....

.....

3. **QUEM TEM SIDO O(S) PRINCIPAL(IS) INCENTIVADOR(ES) DA PRÁTICA DE VISITA?**

.....

.....

.....

.....

→ PASSE PARA A QUESTÃO 5.

4. **QUAL(IS) A(S) PRINCIPAL(IS) DIFICULDADE(S) ENFRENTADA(S) PARA A EXECUÇÃO DESSE TIPO DE ATIVIDADE?**

.....

.....

.....

.....

NESTA ESCOLA, ALÉM DO MATERIAL DIDÁTICO USUAL EXISTEM OUTROS RECURSOS DISPONÍVEIS?

(Marque SIM ou NÃO em cada linha)

	SIM	NÃO
5. Jornais?	(A)	(B)
6. Revistas de informação geral (Veja, Isto é, Época, etc.)?	(A)	(B)
7. Revistas de divulgação científica (Superinteressante, Galileu, Ciência Hoje das Crianças)?	(A)	(B)
8. Televisão?	(A)	(B)
9. Vídeo cassete ou DVD?	(A)	(B)
10. Vídeos educativos?	(A)	(B)
11. Aparelho de som?	(A)	(B)
12. Retroprojektor?	(A)	(B)
13. Projetor multimídia?	(A)	(B)
14. Computador?	(A)	(B)
15. Programas de computador (<i>software</i>) educativos?	(A)	(B)
16. Acesso à Internet?	(A)	(B)

NOS ÚLTIMOS 12 MESES, COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ PARTICIPOU DAS SEGUINTE ATIVIDADES:

(Marque apenas UMA opção em cada linha)

	Nunca	1 a 2 vezes por ano	3 a 4 vezes por ano	Mais de 4 vezes por ano
17. Foi ao cinema?	(A)	(B)	(C)	(D)
18. Foi ao teatro?	(A)	(B)	(C)	(D)
19. Foi a uma ópera ou a um concerto de música clássica?	(A)	(B)	(C)	(D)
20. Foi a um balé ou a um espetáculo de dança?	(A)	(B)	(C)	(D)
21. Visitou museus?	(A)	(B)	(C)	(D)
22. Visitou jardins botânicos?	(A)	(B)	(C)	(D)
23. Visitou zoológicos?	(A)	(B)	(C)	(D)
24. Visitou exposições?	(A)	(B)	(C)	(D)
25. Visitou centros culturais?	(A)	(B)	(C)	(D)
26. Foi a um show de música?	(A)	(B)	(C)	(D)
27. Foi à livraria?	(A)	(B)	(C)	(D)
28. Foi a eventos esportivos?	(A)	(B)	(C)	(D)

29. EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ FEZ O CURSO SUPERIOR?

(Caso tenha estudado em mais de uma instituição, assinale aquela em que obteve o seu título profissional)

- (A) Não fiz ou ainda não completei o curso superior.
- (B) Pública federal.
- (C) Pública estadual.
- (D) Pública municipal.
- (E) Privada laica.
- (F) Privada confessional.

30. ENTRE AS MODALIDADES DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO LISTADAS ABAIXO, ASSINALE A OPÇÃO QUE CORRESPONDE AO CURSO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI:

- (A) Não fiz ou ainda não completei o curso de pós-graduação.
- (B) Extensão.
- (C) Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas).
- (D) Especialização (mínimo de 360 horas).
- (E) Mestrado.
- (F) Doutorado.

31. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?

- (A) Há menos de 5 anos.
 - (B) De 5 a 10 anos.
 - (C) De 11 a 15 anos.
 - (D) De 16 a 20 anos.
 - (E) Há mais de 20 anos.
-

32. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ É DIRETOR DESTA ESCOLA?

- (A) Há menos de 5 anos.
- (B) De 5 a 10 anos.
- (C) De 11 a 15 anos.
- (D) De 16 a 20 anos.
- (E) Há mais de 20 anos.

33. QUAL É O SEU SEXO?

- (A) Masculino.
 - (B) Feminino.
-

34. QUAL É A SUA IDADE?

- (A) Até 24 anos.
- (B) De 25 a 29 anos.
- (C) De 30 a 39 anos.
- (D) De 40 a 49 anos.
- (E) 50 anos ou mais.

ANEXO III

Relação numérica das escolas amostradas com a distribuição das turmas de 8^a série

Tabela A1: Relação das escolas municipais amostradas, considerando a distribuição das turmas de 8ª série nos turnos e as turmas sorteadas

Número da escola	Turmas 8ª série	Turno Manhã	Turno Tarde	Turmas sorteadas	
				Manhã	Tarde
1	5	81, 83 e 85	82 e 84	83	82
2	3	81 e 83	82	83	82
3	4	81 e 83	82 e 84	83	84
4	2	81	82	81	82
5	2	81	82	81	82
6	2	81	82	81	82
7	1	81	-	81	-
8	4	81, 82 e 83	84	83	84
9	3	81 e 83	82	83	82
10	2	81	82	81	82
11	7	85 a 87	81 a 84	86	83
12	1	81	-	81	-
13	4	82 e 83	81 e 84	83	81
14	8	81 a 88	-	83 e 86	-
15	5	81, 83 e 85	82 e 84	83	84
16	5	81 a 85	-	84 e 85	-
17	3	81 e 82	83	82	83
18	2	81 e 82	-	81 e 82	-
19	3	81 e 83	82	83	82
20	6	81 a 86	-	81 e 83	-
21	4	81 e 82	83 e 84	81	84
22	3	83	81 e 82	83	82
23	1	81	-	81	-
24	3	81	82 e 83	81	82
25	7	81 a 87	-	83 e 85	-
Total	90			47	

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Tabela A2: Relação das escolas particulares amostradas, considerando a distribuição das turmas de 8ª série nos turnos e as turmas sorteadas

Número da escola	Turmas 8ª série	Turno Manhã	Turno Tarde	Turmas sorteadas	
				Manhã	Tarde
1	1	81	-	81	-
2	1	81	-	81	-
3	1	81	-	81	-
4	4	81, 82 e 83	84	82	84
5	1	-	81	-	81
6	1	81	-	81	-
7	1	81	-	81	-
8	1	81	-	81	-
9	1	81	-	81	-
10	1	81	-	81	-
11	3	81, 82 e 83	-	81 e 83	-
12	1	81	-	81	-
13	1	81	81	81	81
14	2	81 e 82	-	81 e 82	-
15	1	81	-	81	-
16	3	81, 82 e 83	-	81 e 82	-
17	1	81	-	81	-
18	2	81 e 82	-	81 e 82	-
19	1	81	-	81	-
20	2	81 e 82	-	81 e 82	-
21	4	81 a 84	-	83 e 84	-
22	4	81 a 84	-	83 e 84	-
23	2	81 e 82	-	81 e 82	-
Total	40			33	

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

ANEXO IV

Tabelas relacionadas às escalas

■ *Posse de bens familiar*

A tabela A3 a seguir reproduz os itens, as opções, bem como o percentual em cada opção de resposta.

Tabela A3: Percentual de resposta segundo a posse de bens familiar (%)

Item	Categorias de Resposta			
	Nenhum	Um	Dois	Três ou mais
Banheiro	-	40	35	25
Rádio	1	21	39	39
Televisão	-	13	32	55
Videocassete ou DVD	11	51	27	11
Computador	32	48	14	6
Telefone fixo	8	44	30	18
Telefone celular	6	16	25	53
Máquina de lavar roupa	10	84	5	1
Máquina de lavar louça	80	19	1	-
Automóvel	36	42	16	6

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

■ *Diálogo com os filhos*

A tabela A4 a seguir reproduz os itens, as opções, bem como o percentual em cada opção de resposta.

Tabela A4: Percentual de resposta segundo o diálogo com filhos (%)

Item	Categorias de Resposta			
	Nunca	Raramente	Quase sempre	Sempre
Conversam sobre livros com você	17	42	27	14
Conversam sobre filmes com você	6	22	41	31
Conversam sobre programas de TV com você	4	17	36	43
Conversam sobre a continuidade de seus estudos	2	8	21	69
Conversam sobre sua futura profissão	4	18	27	51
Conversam sobre outros assuntos com você	3	12	24	61
Almoçam ou jantam com você	3	13	26	58
Ouvem música com você	19	35	26	20

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

■ *Prática cultural*

A tabela A5 a seguir reproduz os itens, as opções, bem como o percentual em cada opção de resposta.

Tabela A5: Percentual de resposta segundo a prática cultural dos alunos (%)

Item	Categorias de Resposta			
	Não	1 a 2 vezes	3 a 4 vezes	Mais de 4 vezes
Foi ao cinema	11	23	16	50
Foi ao teatro	57	34	5	4
Foi a ópera ou concerto	87	12	-	1
Foi a balé ou espetáculo de dança	67		4	4
Foi a show de música	30	37	14	19
Foi a livraria	30	34	13	23
Foi a biblioteca fora da escola	60	26	6	8

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

■ *Participação em cursos extracurriculares*

A tabela A6 a seguir reproduz os itens, as opções, bem como o percentual em cada opção de resposta.

Tabela A6: Percentual de resposta segundo a participação dos alunos em cursos extracurriculares (%)

Item	Categorias de Resposta	
	Não	Sim
Língua estrangeira	52	48
Computação/Informática	70	30
Esportes	35	65
Dança	74	26
Música	78	22
Teatro	88	12
Fotografia	95	5
Artesanato/Pintura	84	16

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

■ *Disponibilidade de recursos educacionais/culturais familiar*

A tabela A7 a seguir reproduz os itens, as opções, bem como o percentual em cada opção de resposta.

Tabela A7: Percentual de resposta segundo a disponibilidade de recursos educacionais/culturais familiar (%)

Item	Categorias de Resposta	
	Sim	Não
Um jornal diário	54	46
Um jornal no fim de semana	80	20
Revista de informação geral	59	41
Uma enciclopédia	76	24
Um Atlas	87	13
Um dicionário	98	2
Acesso à Internet	65	35
Livros de literatura	76	24
CD de música clássica	46	54
CD de música brasileira	91	9
Programas educativos (<i>software</i>) de computador	41	59
Instrumentos musicais	59	41

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

■ *Diversidade de leitura dos pais*

A tabela A8 a seguir reproduz os itens, as opções, bem como o percentual em cada opção de resposta.

Tabela A8: Percentual de resposta segundo a frequência com que os alunos viram os pais ou responsáveis lendo nos últimos 2 meses (%)

Item	Categorias de Resposta			
	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
Lendo jornal	8	19	21	52
Lendo revistas	10	26	28	36
Lendo bíblia ou outros livros sagrados	36	23	15	26
Lendo livros de literatura	38	29	18	15
Lendo livros de poesia	61	24	9	6

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

■ *Disponibilidade de recursos educacionais/culturais escolar*

A tabela A9 a seguir reproduz os itens, as opções, bem como o percentual em cada opção de resposta.

Tabela A9: Percentual de resposta segundo a disponibilidade de recursos educacionais/culturais escolar (%)

Item	Categorias de Resposta	
	Sim	Não
Jornais	62	38
Revistas de informação geral	68	32
Revistas de divulgação científica	72	28
Televisão	100	-
Vídeo ou DVD	100	-
Vídeos educativos	98	2
Aparelho de som	100	-
Retroprojektor	86	14
Projektor multimídia	28	72
Computador	97	3
Programas educativos (software) de computador	73	27
Acesso à Internet	77	23

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

■ *Prática cultural dos profissionais da escola*

A tabela A10 a seguir reproduz os itens, as opções, bem como o percentual em cada opção de resposta.

Tabela A10: Percentual de resposta segundo a prática cultural dos profissionais (%)

Item	Categorias de Resposta			
	Não	1 a 2 vezes	3 a 4 vezes	Mais de 4 vezes
Foi ao cinema	11	23	16	50
Foi ao teatro	57	34	5	4
Foi a ópera ou concerto	87	12	-	1
Foi a balé ou espetáculo de dança	67	25	4	4
Foi a show de música	30	37	14	19
Foi a livraria	30	34	13	23

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Ciência, Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

ANEXO V

O perfil dos profissionais da escola

O perfil dos profissionais da escola

Na seqüência será apresentado o perfil dos profissionais das 48 escolas amostradas, ou seja, professores e/ou coordenadores pedagógicos envolvidos com a organização de visita a museus ou instituições culturais afins (81, sendo 49 das escolas municipais e 32 das particulares) e diretores ou representantes (48, sendo 25 das escolas municipais e 23 das particulares), identificado com base nas informações coletadas pelos itens comuns de seus respectivos questionários. Estes itens operacionalizam os atributos contidos nos conceitos: gênero; idade; experiência profissional (anos na escola) e formação profissional (caracterização da instituição formadora e pós-graduação)

Caracterização sociodemográfica

A tabela A11 abaixo apresenta a distribuição percentual dos profissionais das escolas em relação ao gênero, faixa etária e anos na escola.

Tabela A11: Distribuição percentual dos profissionais segundo o gênero, faixa etária e anos na escola (%)

Gênero	%	Faixa etária	%	Anos na Escola	%
Masculino	20	Até 24 anos	-	5 anos ou menos	22
Feminino	80	De 25 a 29 anos	4	De 5 a 10 anos	24
		De 30 a 39 anos	23	De 11 a 15 anos	21
		De 40 a 49 anos	32	De 16 a 20 anos	13
		50 anos ou mais	41	20 anos ou mais	20
	100		100		100

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Reiterando o caráter de uma profissão marcadamente feminina, apenas 20% dos profissionais pertencem ao sexo masculino. Este achado não difere daquele encontrado pelo estudo *O Perfil da Escola Brasileira* (INEP, 1999), a partir dos dados do SAEB 97, que informa que somente 28% dos alunos de 8ª série têm aulas ministradas por professores homens. A investigação *Retrato da Escola: a realidade sem retoques da educação no Brasil* realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2003)¹ indica igualmente a predominância feminina (83%). E finalmente, a pesquisa *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...* desenvolvida pela UNESCO² que reafirma a participação desigual de homens e mulheres nos diferentes níveis de ensino: dentre os professores brasileiros, 81% são mulheres e 19% são homens.

Com relação à faixa etária, constatamos que 73% dos profissionais têm mais de 40 anos (sendo que 41% estão acima dos 50 anos), o que indica um corpo docente bastante experiente. De acordo com a UNESCO (2004), a grande maioria dos docentes dos países pertencentes à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e os de alguns países da União Européia, por exemplo, têm mais de 40 anos de idade. No Brasil, conforme aponta seu recente estudo sobre o perfil dos professores do ensino fundamental e médio, há uma concentração significativa destes profissionais nas faixas de 26 a 35 anos e de 36 a 45 anos: 34% e 36%, respectivamente (idem, p.47).

No que concerne ao tempo de trabalho dos profissionais (anos na escola), a distribuição percentual encontrada nesta pesquisa é bastante equitativa, uma vez que 22% estão a 5 anos ou menos na escola; 24% têm de 5 a 10 anos; 21% de 11 a 15 anos; 13% de 16 a 20 anos e 20% trabalham há 20 anos ou mais na mesma escola. Considerando o período de 5 a 15 anos, observamos que pouco menos da metade (45%) está concentrada nesta faixa. Este dado pode ser entendido como um indicador da constituição de quadros profissionais mais permanentes, ou seja, que formam vínculos com a escola. Quando equipe pedagógica e direção conseguem estabelecer um clima institucional e pedagógico satisfatório ou muito bom e criar um ambiente no qual se sentem entrosados e satisfeitos, as possibilidades de mudança de uma escola para outra diminuem.

Os resultados quanto à formação profissional – caracterização da instituição formadora e os cursos de pós-graduação – estão expressos na tabela A12 subsequente.

Os dados relacionados à formação dos profissionais mostram que 41% obtiveram sua graduação em instituições públicas federais e 15% em públicas estaduais (totalizando 55%), enquanto 38% fizeram o curso superior em instituições privadas. Este resultado está em consonância com os achados da pesquisa da UNESCO (2004) que afirma que praticamente metade dos professores brasileiros obteve seus diplomas de

¹ A pesquisa da CNTE atinge trabalhadores de dez estados brasileiros: Tocantins, Espírito Santo, Rio Grande do Norte, Paraná, Alagoas, Mato Grosso, Piauí, Minas Gerais, Goiás e Rio Grande do Sul. O levantamento abordou dados pessoais, funcionais e aspectos relacionados ao trabalho, lazer e saúde por meio da aplicação de questionário a 4.656 professores e funcionários de escolas públicas e privadas nos referidos estados. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/>

² A pesquisa visou levantar o perfil dos professores brasileiros do ensino fundamental e médio, em escolas públicas e privadas da área urbana de 27 Unidades da Federação. A amostra é de 5.000 professores e o trabalho de campo foi realizado entre os meses de abril e maio de 2002.

graduação em instituições públicas de ensino (50,2%). O referido estudo ainda chama a atenção para a participação de instituições públicas de ensino ao longo da carreira dos docentes, computando-se desde o local onde obtiveram sua titulação até onde iniciaram sua prática docente e, por fim, onde trabalham atualmente.

As titulações obtidas são indicadoras de um bom grau de qualificação dos profissionais das escolas, visto que 73% declararam ter pelo menos um curso de pós-graduação, com destaque para os cursos de especialização (37%) e mestrado (14%).

Tabela A12: Distribuição percentual dos profissionais segundo a caracterização da instituição formadora e os cursos de pós-graduação (%)

Caracterização Instituição Formadora	%	Pós-Graduação	%
Não fez/Não completou curso superior	6	Não fez/Não completou curso pós-graduação	37
Pública Federal	41	Extensão	4
Pública Estadual	15	Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas)	6
Privada Laica	34	Especialização (mínimo de 360 horas)	37
Privada Confessional	4	Mestrado	14
		Doutorado	2
	100		100

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

ANEXO VI

Quadro de Classificação dos Museus e Quadro dos museus mais visitados

Quadro A2: Quadro de classificação dos museus ou instituições culturais afins de temática científica

Nome	Subcategoria temática	Localização
Casa da Ciência	Ciência	Região metropolitana do RJ
Museu da Vida	"	"
Museu de Astronomia e Ciências Afins	"	"
Museu da COMLURB	"	"
Museu do Telephone	"	"
Museu do Trem	"	"
Instituto de Pesos e Medidas	"	"
Museu do Trem (MG)	"	Fora da região metropolitana do RJ
Museu de Ciência e Tecnologia (Porto Alegre)	"	"
<i>Science Museum</i> (Londres)	"	Exterior
<i>Deutsch Museum</i> (Munique)	"	"
Museu da Fauna / Zoológico (RJ)	Zoológico	Região metropolitana do RJ
Zoológico (São Paulo)	"	Fora da região metropolitana do RJ
Zoológico (Belo Horizonte)	"	"
Zoológico (Salvador)	"	"
Zoológico (Brasília)	"	"
Zoológico (Buenos Aires)	"	Exterior
Zoológico (Venezuela)	"	"
Zoológico (Nova York)	"	"
Circuito Baía de Guanabara	Marítimo	Região metropolitana do RJ
Museu Oceanográfico (Cabo Frio)	"	Fora da região metropolitana do RJ
Aquário de Guriri (ES)	"	"
Aquário (SP)	"	"
Museu Oceanográfico (Santos)	"	"
Museu Oceanográfico (Porto Alegre)	"	"
Museu Oceanográfico (Portugal)	"	"
Museu Botânico do Jardim Botânico (RJ)	Botânico	Região metropolitana do RJ
Parque Nacional da Tijuca	"	"
Parque Nacional da Serra dos Órgãos (RJ)	"	Fora da região metropolitana do RJ
Jardim Botânico (SP)	"	"
Jardim Botânico (Curitiba)	"	"
Jardim Botânico (Brasília)	"	"
Museu Nacional	História Natural	Região metropolitana do RJ
Museu de Ciência da Terra	"	"
Museu de História Natural (Londres)	"	Exterior
Museu de História Natural (Nova York)	"	"
Planetário da Gávea	Planetário	Região metropolitana do RJ
Planetário (Venezuela)	Planetário	Exterior

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Quadro A3: Quadro de classificação dos museus ou instituições culturais afins de caráter histórico

Nome	Subcategoria temática	Localização
Fundação Biblioteca Nacional	História	Região metropolitana do RJ
Museu Numismático e Filatélico	"	"
Ilha Fiscal	"	"
Museu da Imagem e do Som	"	"
Museu da República	"	"
Museu Histórico Nacional	"	"
Museu do Primeiro Reinado	"	"
Museu do Paço Imperial	"	"
Palácio Tiradentes – ALERJ	"	"
Museu Imperial (Petrópolis)	"	Fora da região metropolitana do RJ
Fazendas de Café do Vale da Paraíba (RJ)	"	"
Museu da Inconfidência (MG)	"	"
Capela dos Ossos (Portugal)	"	Exterior
Museu da Revolução (Cuba)	"	"
Museus-Palácios-Residências (Munique)	"	"
Museu Casa de Benjamim Constant	"	Região metropolitana do RJ
Casa de Burle Marx	"	"
Museu Casa de Rui Barbosa	"	"
Museu do Negro (Casa da Tia Ciata)	"	"
Museu Carmem Miranda	"	"
Museu Universitário Gama Filho	"	"
Museu Villa Lobos	"	"
Toca do Vinicius	"	"
Casa de Santos Dumont (Petrópolis)	"	Fora da região metropolitana do RJ
Casa de Casimiro de Abreu (RJ)	"	"
Museu Tancredo Neves (MG)	"	"
Museu Assis Chatobrian (PE)	"	"
Memorial JK (Brasília)	"	"
Museu Histórico da Cidade do Rio de Janeiro	Cidade	Região metropolitana do RJ
Centro Histórico do Rio de Janeiro	"	"
Museu Paulista (São Paulo)	"	Fora da região metropolitana do RJ
Museu da Cidade de Canela (RGS)	"	"
Centro Histórico de Parati	"	"
Centro Histórico de Salvador	"	"
Museu do Índio	Etnográfico	Região metropolitana do RJ
Museu do Homem (Paris)	"	Exterior

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Quadro A4: Quadro de classificação dos museus ou instituições culturais afins de arte

Nome	Subcategoria temática	Localização
Museu Nacional de Belas Artes	Belas Artes	Região metropolitana do RJ
Museu de Arte Moderna – MAM	"	"
Museu de Arte Contemporânea – MAC	"	"
Museu da Imagem e do Inconsciente	"	"
Museu da Chácara do Céu	"	"
Museu do Açude	"	"
Espaço Hélio Oiticica	"	"
Teatro Municipal	"	"
Museu de Arte de São Paulo – MASP	"	Fora da região metropolitana do RJ
Museu de Arte Moderna (São Paulo)	"	"
Capitania das Artes de Natal (RGN)	"	"
Museu do Louvre (Paris)	"	Exterior
Museu D'Orsay (Paris)	"	"
Museu Rodin (Paris)	"	"
Metropolitan Museum (Nova York)	"	"
Guggenheim (Nova York)	"	"
Museu de Arte Naïf do Brasil	Arte Popular	Região metropolitana do RJ
Museu do Folclore Edison Carneiro	"	"
Museu Casa do Pontal	"	"
Museu da Igreja da Cadenlária	Arte Sacra	"
Museu de Arte Sacra de Cabo Frio (RJ)	"	Fora da região metropolitana do RJ
Museu do Aleijadinho (MG)	"	"

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Quadro A5: Quadro de classificação dos centros culturais

Nome	Localização
Centro Cultural do Banco do Brasil	Região metropolitana do RJ
Centro Cultural Moreira Sales	"
Centro Cultural da Light	"
Centro Cultural de Santa Cruz Dr Antônio Nicolau Jorge	"
Casa França Brasil	"
Casa de Cultura Lauro Alvin	"
Espaço Cultural dos Correios	"
Parque Lage	"
Parque das Ruínas	"
Lona Cultural Hermeto Pascoal	"
Lona Cultural Elza Osborne	"
Lona Cultural Terra	"
Lona Cultural Gilberto Gil	"
Centro Cultural de Conservatória (RJ)	Fora da região metropolitana do RJ
Centro Cultural Renato Russo (Brasília)	"

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Quadro A6: Quadro de classificação dos museus militares

Nome	Localização
Museu Aeroespacial	Região metropolitana do RJ
Museu da Marinha (Museu Histórico Naval)	"
Museu Navio Bauru	"
Museu do Exército	"
Museu aos Mortos da II Guerra Mundial (Monumento dos Pracinhas)	"
Museu do Forte de Copacabana	"
Museu do Forte do Leme	"
Fortaleza de Santa Cruz	"
Forte Orange (PE)	Fora da região metropolitana do RJ
Museu Aeroespacial (Venezuela)	Exterior
Museu Aeroespacial (Ohio)	"
Museu de Armas (Itália)	"

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Quadro A7: Os dez museus ou instituições culturais afins de temática científica mais visitados pelos alunos

- ① Museu da Fauna / Zoológico do Rio de Janeiro
- ② Museu Botânico do Jardim Botânico do Rio de Janeiro
- ③ Museu Nacional
- ④ Planetário da Gávea
- ⑤ Museu da Vida
- ⑥ Parque Nacional da Tijuca
- ⑦ Casa da Ciência
- ⑧ Museu de Astronomia e Ciências Afins
- ⑨ Museu do Trem
- ⑩ Museu do Telephone

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Quadro A8: Os dez museus ou instituições culturais afins de caráter histórico mais visitados pelos alunos

- ① Museu Imperial de Petrópolis
- ② Museu da República
- ③ Casa de Santos Dumont (Petrópolis)
- ④ Museu Histórico Nacional
- ⑤ Museu do Índio
- ⑥ Museu da Inconfidência (Minas Gerais)
- ⑦ Palácio Tiradentes (Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro)
- ⑧ Paço Imperial

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Quadro A9: Os cinco museus ou instituições culturais afins de arte mais visitados pelos alunos

- ① Museu Nacional de Belas Artes
- ② Museu de Arte Moderna
- ③ Museu de Arte Contemporânea (Niterói)
- ④ Teatro Municipal
- ⑤ Museu de Arte Nãif do Brasil

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Quadro A10: Os cinco centros culturais mais visitados pelos alunos

- ① Centro Cultural do Banco do Brasil
- ② Casa França Brasil
- ③ Espaço Cultural dos Correios
- ④ Parque Laje
- ⑤ Centro Cultural da Light

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Quadro A11: Os cinco museus militares mais visitados pelos alunos

- ① Museu da Marinha (Museu Histórico Naval)
- ② Museu Aeroespacial
- ③ Museu Navio Bauru
- ④ Museu do Forte de Copacabana
- ⑤ Museu do Exército

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

ANEXO VII

Tabelas (contexto escolar e familiar)

Tabela A13: Distribuição percentual das escolas segundo o número de museus visitados nos últimos 12 meses (2003), considerando todas as turmas que visitaram, a temática destes espaços e a rede de ensino (%)

Rede	Número de museus	Qualquer temática_A	Qualquer temática_R	C&T_A	C&T_R	Artes	Centro cultural	História	Militar
Municipal	não visitou	8	12	16	16	40	28	32	52
	visitou 1	8	8	4	24	20	24	48	48
	visitou 2	-	8	24	32	24	28	12	-
	visitou 3	16	8	28	16	16	20	4	-
	visitou 4	4	4	8	4	-	-	-	-
	visitou 5	4	8	12	8	-	-	4	-
	visitou 6	12	16	8	-	-	-	-	-
	visitou 7	24	20	-	-	-	-	-	-
	visitou 8	8	4	-	-	-	-	-	-
	visitou 9	-	8	-	-	-	-	-	-
	visitou 10	8	-	-	-	-	-	-	-
	visitou 11	-	-	-	-	-	-	-	-
	visitou 12	-	-	-	-	-	-	-	-
	visitou 13	-	-	-	-	-	-	-	-
	visitou 14	4	-	-	-	-	-	-	-
	visitou 15	-	4	-	-	-	-	-	-
	visitou 16	-	-	-	-	-	-	-	-
	visitou 17	4	-	-	-	-	-	-	-
Total		100	100	100	100	100	100	100	100
Privada	não visitou	14	14	18	18	36	27	23	73
	visitou 1	4	4	5	14	50	41	32	23
	visitou 2	-	-	5	18	14	27	18	-
	visitou 3	4	9	23	27	-	5	14	4
	visitou 4	14	14	9	14	-	-	4	-
	visitou 5	9	9	27	9	-	-	9	-
	visitou 6	4	9	4	-	-	-	-	-
	visitou 7	18	14	9	-	-	-	-	-
	visitou 8	-	9	-	-	-	-	-	-
	visitou 9	-	-	-	-	-	-	-	-
	visitou 10	14	5	-	-	-	-	-	-
	visitou 11	9	5	-	-	-	-	-	-
	visitou 12	5	4	-	-	-	-	-	-
	visitou 13	-	4	-	-	-	-	-	-
	visitou 14	5	-	-	-	-	-	-	-
	visitou 15	-	-	-	-	-	-	-	-
	visitou 16	-	-	-	-	-	-	-	-
	visitou 17	-	-	-	-	-	-	-	-
Total		100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Tabela A14: Distribuição percentual dos alunos segundo o número de museus visitados ao longo da vida e a temática destes espaços (%)

NÚMERO DE MUSEUS VISITADOS	VARIÁVEIS DEPENDENTES							
	Qualquer temática_A	Qualquer temática_R	C&T_A	C&T_R	História	Arte	Centro Cultural	Militar
Não visitou	9	22	22	60	63	72	77	82
Visitou 1	17	28	34	32	26	22	18	16
Visitou 2	25	21	29	7	7	5	4	2
Visitou 3	16	12	11	1	3	1	1	-
Visitou 4	13	9	3	-	1	-	-	-
Visitou 5	10	5	1	-	-	-	-	-
Visitou 6	6	2	-	-	-	-	-	-
Visitou 7	2	1	-	-	-	-	-	-
Visitou 8	2	-	-	-	-	-	-	-
	100	100	100	100	100	100	100	100

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Tabela A15: Distribuição percentual dos alunos segundo o número de museus ou instituições culturais afins visitados ao longo da vida e a localização geográfica destes espaços (%)

Número de museus visitados	Localização Geográfica			
	Todas as localizações	No região metropolitana do RJ	Fora da região metropolitana do RJ	No exterior
Não visitou	9	11	75	97
Visitou 1	17	21	19	2
Visitou 2	25	27	4	1
Visitou 3	16	18	2	-
Visitou 4	13	12	-	-
Visitou 5	10	6	-	-
Visitou 6	6	3	-	-
Visitou 7	2	1	-	-
Visitou 8	2	-	-	-
	100	100	100	100

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Tabela A16: Distribuição percentual dos alunos segundo o período da visita, o número de vezes que visitou e o contexto da visita, considerando o outro museu visitado, por rede de ensino (%)

		Rede	
		Privada	Municipal
Período da visita (últimos 12 meses / 2003)	Não	54	56
	Sim	46	44
Total		100	100
Número de vezes que visitou	Uma vez	44	58
	Mais de uma vez	56	42
Total		100	100
Contexto da visita (com quem visitou)	Apenas com família	41	27
	Apenas com a escola	24	41
	Apenas com amigos ou sozinho	6	6
	Apenas com outras pessoas	1	3
	Com a família e com a escola	12	8
	Com a família e com amigos ou sozinho	6	4
	Outras combinações	10	10
Total		100	100

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Tabela A17: Distribuição percentual dos professores e/ou coordenadores pedagógicos segundo a mobilização para a prática de visita a museu (%)

Item	Categorias de Resposta			
	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
Os coordenadores facilitam as visitas	-	-	34	66
Os outros professores da escola se envolvem com os temas das visitas	4	19	53	24
O projeto político pedagógico da escola estimula as visitas	-	5	40	55
Se eu não trabalhasse nesta escola, provavelmente visitas não seriam realizadas	33	53	5	9

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Tabela A18: Distribuição percentual dos profissionais da escola segundo a prática cultural nos últimos 12 meses/2003 (%)

Item	Categorias de Resposta			
	Não	1 a 2 vezes	3 a 4 vezes	Mais de 4 vezes
Foi ao cinema	11	23	16	50
Foi ao teatro	57	34	5	4
Foi a ópera ou concerto	87	12	-	1
Foi a balé ou espetáculo de dança	67	25	4	4
Foi a show de música	30	37	14	19
Foi a livraria	30	34	13	23

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Tabela A19: Distribuição percentual dos alunos segundo os diferentes meios de acesso à informação sociocientífica, nos últimos 12 meses/2003 (%)

Categorias de Resposta	Meios de acesso					
	Assistiu programas televisão	Assistiu filmes ficção científica	Leu matérias jornais	Leu revistas/livros	Conversou colegas e/ou professores	Usou Internet
Não	6	11	17	23	27	49
Raramente	42	39	58	46	46	31
Quase sempre	38	32	18	22	19	13
Sempre	14	18	7	9	8	7
	100	100	100	100	100	100

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Tabela A20: Distribuição percentual dos alunos segundo a participação em cursos extracurriculares nos últimos 12 meses/2003 (%)

Item	Categorias de Resposta	
	Não	Sim
Língua estrangeira	52	48
Computação/Informática	70	30
Esportes	35	65
Dança	74	26
Música	78	22
Teatro	88	12
Fotografia	95	5
Artesanato/Pintura	84	16

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Tabela A21: Distribuição percentual dos alunos segundo a prática cultural nos últimos 12 meses/2003 (%)

Item	Categorias de Resposta			
	Não	1 a 2 vezes	3 a 4 vezes	Mais de 4 vezes
Foi ao cinema	11	23	16	50
Foi ao teatro	57	34	5	4
Foi a ópera ou concerto	87	12	-	1
Foi a balé ou espetáculo de dança	67	25	4	4
Foi a show de música	30	37	14	19
Foi a livraria	30	34	13	23
Foi a biblioteca fora da escola	60	26	6	8

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Tabela A22: Distribuição percentual dos alunos segundo a composição familiar e o número de pessoas residentes (%)

Composição Familiar	(%)	Número de pessoas que residem com o aluno	(%)
Nuclear	59	Mais 1 pessoa	8
Monoparental	29	Mais 2 pessoas	19
Sem os pais	12	Mais 3 pessoas	32
		Mais 4 a 5 pessoas	31
		Mais 6 a 8 pessoas	8
		Mais de 8 pessoas	2
	100		100

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Tabela A23: Distribuição percentual dos alunos segundo a disponibilidade de recursos educacionais/culturais em suas residências (%)

Item	Categorias de Resposta	
	Sim	Não
Um jornal diário	54	46
Um jornal no fim de semana	80	20
Revista de informação geral	59	41
Uma enciclopédia	76	24
Um Atlas	87	13
Um dicionário	98	2
Acesso à Internet	65	35
Livros de literatura	76	24
CD de música clássica	46	54
CD de música brasileira	91	9
Programas educativos (<i>software</i>) de computador	41	59
Instrumentos musicais	59	41

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Tabela A24: Distribuição percentual dos alunos segundo a frequência com que viram pais ou responsáveis lendo, nos últimos 2 meses (%)

Item	Categorias de Resposta			
	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
Lendo jornal	8	19	21	52
Lendo revistas	10	26	28	36
Lendo bíblia ou outros livros sagrados	36	23	15	26
Lendo livros de literatura	38	29	18	15
Lendo livros de poesia	61	24	9	6

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Tabela A25: Distribuição percentual dos alunos segundo os tipos de assunto tratados no diálogo familiar e os tipos de troca cotidiana (%)

Item	Categorias de Resposta			
	Nunca	Raramente	Quase sempre	Sempre
Conversam sobre livros com você	17	42	27	14
Conversam sobre filmes com você	6	22	41	31
Conversam sobre programas de TV com você	4	17	36	43
Conversam sobre a continuidade de seus estudos	2	8	21	69
Conversam sobre sua futura profissão	4	18	27	51
Conversam sobre outros assuntos com você	3	12	24	61
Almoçam ou jantam com você	3	13	26	58
Ouvem música com você	19	35	26	20

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Tabela A26: Distribuição percentual dos alunos segundo o envolvimento dos pais ou responsáveis com os amigos e/ou amigos dos filhos (%)

Item	Categorias de Resposta			
	Nunca	Raramente	Quase sempre	Sempre
Conversam com seus amigos	10	37	30	23
Conversam c/ os pais ou responsáveis de seus amigos	13	39	30	18
Levam seus amigos nos programas que fazem com você	20	36	29	15

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Tabela A27: Distribuição percentual dos alunos segundo a disponibilidade de bens materiais em suas residências (%)

Item	Categorias de Resposta			
	Nenhum	Um	Dois	Três ou mais
Banheiro	1	39	35	25
Rádio	1	21	39	39
Televisão	-	13	32	55
Videocassete ou DVD	11	51	27	11
Computador	32	48	14	6
Telefone fixo	8	44	30	18
Telefone celular	6	16	25	53
Máquina de lavar roupa	10	84	5	1
Máquina de lavar louça	80	19	1	-
Automóvel	36	42	16	6

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004

Tabela A28: Distribuição percentual dos alunos segundo a disponibilidade de empregado doméstico em suas residências (%)

Item	(%)
Nenhuma	62
Diarista uma ou duas vezes por semana	14
Uma todos os dias úteis	20
Dois ou mais todos os dias úteis	4
	100

Fonte: Puc-Rio – Pesquisa *Cultura, Museus, Jovens e Escolas: quais as relações?*, 2004