



Isabela de Souza dos Santos

**Museus, Infância e Pertencimento:
Propostas do projeto Experimente Cultura para o acesso aos museus**

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho

Rio de Janeiro,
abril de 2024



Isabela de Souza dos Santos

**Museus, Infância e Pertencimento:
Propostas do projeto Experimente Cultura para o acesso aos museus**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação 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.

Profa. Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

Profa. Gilda Alves Batista

SEEDUC-RJ

Profa. Alexandra Coelho Pena

Departamento de Educação - PUC-Rio

Rio de Janeiro,

30 de abril de 2024

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Isabela de Souza dos Santos

Graduou-se em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá (2021). Foi bolsista no Programa de Iniciação a Divulgação e Popularização da Ciência/PROPOP pelo Museu da Vida/ Fiocruz (2018). Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GPEMCI) na PUCRio. Tem interesse na área de cultura, infância e educação em espaços não formais.

Ficha Catalográfica

Santos, Isabela de Souza dos

Museus, infância e pertencimento: propostas do projeto Experimente Cultura para o acesso aos museus / Isabela de Souza dos Santos ; orientadora: Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho. – 2024.

125 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2024.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Experimente Cultura. 3. Museus. 4. Democratização da cultura. 5. Pertencimento. 6. Infância I. Carvalho, Maria Cristina Monteiro Pereira de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

*Ao meu companheiro de vida,
Alyson, por todo o suporte, amor e
atenção nesta jornada e por todas as
outras que iremos viver.*

Agradecimentos

Ao meu companheiro Alyson, obrigada por todo apoio, paciência, amor e atenção dedicados a mim durante o percurso do mestrado. Sua presença ao meu lado foi fundamental, proporcionando os incentivos e o apoio necessários para que eu pudesse prosseguir com determinação.

A Sangha do Rio de Janeiro e à Sangha virtual da Daissen Ji, por todas as manhãs de práticas compartilhadas. Ao mestre Monge Kōmyō, por seus ensinamentos que foram fundamentais para que eu pudesse seguir meus objetivos com clareza e serenidade. Suas palavras iluminaram meu caminho e me ajudaram a enxergar as coisas como realmente são.

À minha família, por estarem presentes de diversas formas em minha vida. Minha mãe Cláudia e a minha irmã Ingrid, que sempre me apoiaram nas minhas escolhas acadêmicas. Agradeço a minha tia Aline por ser sempre a minha parceira, minha tia Sabrina e minha prima Laís que se fazem presentes independente de tudo, eu amo vocês.

Ao meu tio Edinho, em memória, que desde pequena me apoiou em minhas jornadas acadêmicas e profissionais, sempre alegrando as minhas festas de formatura. Todos os dias eu penso o quanto você ficaria feliz em me ver terminar o mestrado, da mesma maneira em que ficava feliz quando eu alcançava meus objetivos.

À minha amiga Natália Dantas, por ter me acompanhado e acreditado em mim desde sempre. Agradeço por todos os momentos felizes, pelo apoio incondicional nos momentos difíceis e pelas conquistas compartilhadas. Muito do que sou devo a você.

À minha melhor amiga, irmã, Julia de Castro. Somos irmãs e ninguém dirá ao contrário! Seguir o meu caminho com você torna as coisas muito mais especiais e divertidas.

À Gilda Batista, minha querida professora do Colégio Estadual Júlia Kubitschek. Agradeço por todo o aprendizado proporcionado durante os anos do meu ensino médio. Suas lições e reflexões sobre educação foram fundamentais no meu percurso acadêmico. Prometi a você que entraria na PUC-RIO, e estou cumprindo minha promessa fechando com chave de ouro, com a sua participação na banca desta pesquisa.

À Débora Vieira, você me fez enxergar que a vida acadêmica pode ser vivida de maneira leve, me fazendo acreditar no meu potencial. Você foi fundamental em todo o processo.

À minha orientadora, Cristina Carvalho, agradeço por estar presente em todos os momentos desta minha jornada. Mesmo diante dos desafios e atravessamentos da vida, você sempre demonstrou seu apoio, acreditando em mim e na pesquisa, com acolhimento e carinho.

À equipe do Projeto Experimente Cultura, por tornar esta pesquisa possível. Agradeço a todos os envolvidos que contribuíram e acreditaram que o acesso à cultura pode ser uma realidade.

A todos os membros do GEPEMCI, obrigada pelas contribuições, pelas trocas e debates que me fizeram aprender ainda mais sobre museus, cultura e infância.

Aos professores da banca por aceitarem dedicar seu tempo para ler e contribuir com esta pesquisa.

À CAPES, ao Departamento de Educação da PUC-Rio, à secretaria e à equipe docente, por todo suporte, atenção e auxílio para que essa pesquisa fosse concretizada.

Resumo

Santos, Isabela de Souza; Carvalho, Cristina (orientadora). **Infância, Cultura e Pertencimento: Propostas do projeto Experimente Cultura para o acesso aos museus**. Rio de Janeiro, 2023. 125p Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O objetivo desta dissertação é investigar os recursos e estratégias pedagógicas adotadas pelo projeto Experimente Cultura que facilitam a visita de crianças de escolas públicas ao museu. A intenção é, portanto, analisar as estratégias implementadas para promover a identificação dos grupos escolares com as experiências disponibilizadas. O Experimente Cultura é um projeto apoiado pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e Secretaria Municipal da Cultura, direcionado aos estudantes da rede pública e jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica, que busca incentivar a visita a espaços culturais e proporcionar experiências de imersão em ambientes que expressam a história, arte e cultura na Cidade do Rio de Janeiro. Com base nos objetivos delineados para esta pesquisa, foram utilizados dois recursos metodológicos para a produção de dados: entrevista semiestruturada com a curadora do projeto, visando compreender a origem do projeto e sua proposta; e observação não participante das atividades do projeto com os grupos escolares nas escolas e nos museus, de modo a analisar o funcionamento efetivo do projeto e investigar as estratégias e recursos utilizados durante a visita. Fez-se a observação de dezenove visitas nos museus e nas escolas ao longo de novembro e dezembro de 2023. Com o intuito de responder aos objetivos da pesquisa, foram utilizados referenciais do campo da Cultura, como Bauman, Ortiz, Eagleton e Laraia, e do campo dos Estudos de Público, como Koptcke, Pereira, Mano e Bevilaqua. As pesquisas nesses campos buscam entender de que maneira os grupos sociais estabelecem conexões e interações com espaços culturais, como os museus. Além disso, busca-se compreender os modos pelos quais as práticas culturais influenciam as percepções, identidades e experiências nos diferentes contextos sociais. Os estudos de público destacam que nem todos os grupos sociais conseguem acessar os museus devido a

barreiras de ordem social, econômica e geográfica e, nessa perspectiva, tornam-se eficazes para investigar as causas e democratizar o acesso aos espaços de cultura.

Os dados obtidos na realização da pesquisa indicam que o Projeto Experimente Cultura, ao proporcionar recursos como transporte, alimentação, atividades culturais tanto nas escolas quanto nos museus, e implementar estratégias pedagógicas para promover a identificação dos grupos escolares com os espaços culturais, não apenas facilita a participação do público escolar, mas também estabelece uma aproximação significativa entre as crianças e os museus.

Palavras-chave

Experimente Cultura; Museus; Democratização da Cultura; Pertencimento; Infância

Abstract

Santos, Isabela de Souza; Carvalho, Cristina (orientadora). **Childhood, Museums and Approach: Proposals from the Experience Culture to access the museums** Rio de Janeiro, 2023. 125p. Dissertação de Mestrado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This dissertation aims to investigate the pedagogical resources and strategies adopted by the Experimente Cultura project that facilitate public school children to visit a museum. The purpose is, therefore, to analyze the strategies executed to promote the placing of school groups with available experiences. Experimente Cultura is a project supported by the Town Hall of Rio de Janeiro City and the Municipal Department of Culture, headed at public school students and young people in positions of socio-economic vulnerability, which seeks to encourage visits to cultural venues and provide experiences of immersion in environments that express the history, art, and culture of the city of Rio de Janeiro. Based on the objectives summarized for this research, two methodological resources were used to produce data: an interview with an elaborate script with the project's healer, to understand the origin of the project and its proposal; and non-participant observation of the project's activities with school groups in schools and museums, to analyze this project with an actual running to investigate the strategies and resources used during the visit. Nineteen visits to museums and schools were made throughout November and December of 2023. To respond to the research goals, we used references from the field of Culture, such as Bauman, Ortiz, Eagleton, and Laraia, and from the field of Public Audience Studies, such as Koptcke, Pereira, Mano, and Bevilaqua. Research in this field seeks to understand how social groups establish connections and interactions with cultural spaces, such as in museums. In addition, they aim to understand how cultural practices influence perceptions, identities, and experiences in different social contexts. Audience studies emphasize that not all social groups can access museums due to social, economic, and geographical barriers and, from this perspective, trying be effective in investigating the causes and democratizing access to these cultural spaces. The data obtained during this research show that the Experimente Cultura Project, if providing resources such as transportation, food, and cultural activities both in schools and museums, implementing pedagogical strategies to promote the identification of school groups in cultural spaces, not only facilitates the participation of

the public school, but also establishes a significant approach between children and museums.

Keywords

Experience Culture; Museums; Democratization of Culture; Approach; Childhood

Sumário

1.	Introdução	15
1.2	Justificativa	17
1.3	Objetivos da Pesquisa	19
1.4	Metodologia	20
1.5	Levantamento bibliográfico e principais referenciais teóricos	24
1.6	Estrutura da Dissertação	32
2.	Infância Cultura e Pertencimento	34
2.1	Público e Cultura: Origem e Relevância dos Estudos de Público	46
2.2	Uma Análise dos Possíveis Obstáculos à Participação de Grupo Escolares ao Museu	52
2.3	Quem são os “Não público da cultura?”	56
3	O Projeto Experimente Cultura	62
3.1	Como que é dentro do museu?	67
3.2	Outras maneiras de Experimentar Cultura	72
3.3	Experimentando Culturas nas escolas	76
3.4	Experimentando Cultura nos Museus	91
3.5	Entre Telas e obras: o Desafio na experiência em museus	98
4	Considerações finais	104
5	Referências bibliográficas	108
6.	Apêndice	121
6.1	Roteiro da Entrevista	121
6.2	Roteiro da Observação nas escolas e nos museus	123
6.3	Termo de consentimento livre e esclarecido	124

Lista de quadros, figuras e imagens

Quadro 1. Revisão de Literatura	26
Quadro 2. Revisão de Literatura	29
Imagem 1- Notícia no site Band.com.br	64
Imagem 2 - Notícia no site Extra	65
Imagem 3 - Ilustrações feita pela IA	78
Imagem 4 - Educadores conversando sobre a IA	78
Imagem 5 – Parangolé	82
Imagem 6- Parangolé	82
Imagem 7- Parangolé	82
Imagem 8 - Criança visitando a galeria de Parangolé no MAR	84
Imagem 9 - Criança visitando a galeria de Parangolé no Centro Municipal de Arte Hélio Oiticica	84
Imagem 10 - Parangolé repleto de informações de perfis de redes sociais	88
Imagem 11 – Crianças experimentando o óculo RV	90
Imagem 12 – Crianças experimentando o óculo RV	
Imagem 13 – Educador do Experimente Cultura conversando sobre a cultura do Funk	92
Imagem 14 – Educador do museu conversando sobre a cultura do Funk	92
Imagem 15 – Crianças entrando na exposição	95
Imagem 16 – Crianças dançando Funk na exposição	95
Imagem 17 – Exposição Tesouros do Peru no CCBB	97
Imagem 18 – Dispositivo utilizado para visitar a galeria virtual de Parangolé nos museus	97

Lista de siglas

CCBB – Centro Cultural Banco do Brasil

MAR – Museu de Arte do Rio

RV – Realidade Virtual

RVI – Realidade Virtual Imersiva

IA – Inteligência Artificial

A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente.

Jorge Larrosa

1

Introdução

Ao pensar em um museu, é possível que este local apresente algum tipo de identificação padronizada dentro do imaginário das pessoas. Características como: ambientes restritos a prédios históricos, em seu interior a presença de ilustres pinturas e valiosos objetos em exposição, assim como as paredes podem apresentar placas de distanciamento. Para certas classes sociais, onde o fator limitante é o nível socioeconômico, a imagem estereotipada de um museu ligado ao eruditismo ainda pode causar um afastamento.

Segundo Martins, Nava e Contier (2013), o museu, em sua origem conhecido como “gabinete de curiosidade”, foi um espaço construído para “Guardar as ciências, as artes e os tesouros da cultura” (p. 12), onde a aristocracia apresentava as suas coleções. Assim, este espaço ficou instituído como um símbolo da classe erudita. Porém, no decorrer dos anos, com a ampliação dos gabinetes de curiosidades e com outros grupos sociais demonstrando interesse em usufruir dos conhecimentos expostos neste local, a burguesia se empenhou para manter os gabinetes destinados apenas a sua classe social (Valente, 2003). Mesmo que outros grupos sociais, como os cientistas, tenham ido à procura da pesquisa, o museu era reservado apenas à burguesia (Studart, 2012). Depois de algumas décadas, o significado de museu foi tomando outras formas e, assim, buscando aos poucos construir um espaço que viabiliza o lazer e conhecimento para todos os públicos, bem como ambientes inclusivos, acessíveis, oferecendo experiências para todos os públicos.¹

Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade, que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial. Os museus, abertos ao público, acessíveis e inclusivos, fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Os museus funcionam e comunicam ética, profissionalmente e, com a participação das comunidades, proporcionam experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimento. (ICOM, nova definição de museu)

O conjunto de características que formam a origem do museu corrobora para uma reflexão importante sobre o presente trabalho. O nascimento dos gabinetes de cultura foi permeado por classes eruditas, objetos de grande valor e uma ampla restrição para as outras classes econômicas (Martins 2013; Valente 2003). Dessa forma, durante décadas, o museu foi abrindo as suas portas para que todos pudessem visitá-lo, incluindo as classes populares.

¹ Disponível em: < <https://www.icom.org.br/?p=2756>>. Acesso em: 15 mar. 2023

Porém, na atualidade, é possível afirmar que todos podem frequentar o museu? E o que dizer sobre a cidade do Rio de Janeiro, local onde está pesquisa foi realizada, que apresenta enormes discrepâncias econômicas e diferenças culturais dentre as classes sociais? Será que o museu ainda é destinado à burguesia? Todos os indivíduos se identificam com o museu? Estes questionamentos atravessaram o meu trabalho como mediadora bolsista no Museu da vida, localizado na Fiocruz, zona norte da cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2019, pelo Programa de Iniciação à Divulgação e Popularização da Ciência/PROPOP. Durante o trabalho como mediadora, foi possível perceber que nem todos os grupos escolares têm fácil acesso ao museu.

O Museu da Vida recebe em seus espaços diversos grupos escolares das comunidades do seu entorno² e, em um dia de mediação, naquele momento em que fazia parte do PROPOP, um grupo do bairro do Caju, que é um complexo de comunidades localizado na zona portuária na cidade do Rio de Janeiro, chegou para realizar uma visita na Exposição Cidade Acessível³. Os jovens estavam animados com a visita, e seus professores, ao entrarem no local, se expressavam de forma rígida e preocupada com os materiais da exposição. Falas como: “Não mexam”, “Não corram” e “Não falem” ecoavam pelo salão, mas essas frases passaram despercebidas pelo grupo, pois todos estavam envoltos em êxtase pelo lugar. Foi possível perceber, pelo comportamento dos jovens, que a intensa animação não era pelo fato de conhecer um novo museu, mas sim ter ido conhecer o primeiro museu. Hipótese confirmada posteriormente pelos próprios alunos.

A partir da inesperada informação de que aquelas crianças não conheciam⁴ um espaço como aquele, comparando com a minha infância repleta de visitas aos museus realizadas pela escola pública, iniciei alguns questionamentos como: O que faz com que um grupo escolar nunca tenha ido visitar um museu? As reflexões, hipóteses e com o auxílio de muita pesquisa, foi possível compreender que alguns recursos educacionais e de lazer não chegam para todos os grupos socioeconômicos da cidade do Rio de Janeiro. Na situação aqui relatada, foi a primeira vez em que o museu chegou para esses jovens da unidade escolar localizada no

² Como mencionado, o Museu da Vida está localizado na Av. Brasil, no complexo de Manguinhos, zona norte da cidade do Rio de Janeiro.

³ A Exposição Cidade Acessível apresentava uma temática sobre questões de acessibilidade no cotidiano urbano, com enfoque nas pessoas com deficiência, idosas e gestantes.

⁴ No momento final da mediação, era realizada uma conversa com os grupos para saber o que acharam do espaço. Muitos relataram que nunca tinham ido a um museu.

bairro do Caju, na zona portuária do Rio de Janeiro, assim como não era possível que todas as classes socioeconômicas visitassem os gabinetes de cultura.

1.2

Justificativa

Após esse evento, iniciei um processo de observar os grupos escolares, principalmente os de comunidade, que chegavam para realizar uma visita na exposição. Os grupos apresentavam uma dicotomia interessante: percebia crianças totalmente entusiasmadas com a visita, e outras totalmente desinteressadas. Foi quando uma diferença notável começou a se fazer presente nas mediações. Tive conhecimento de que um projeto denominado *Experimente Cultura* estaria chegando com mais força nas escolas, e logo também nos museus. E, além da vinda das escolas provenientes de comunidades se tornarem mais frequentes, os grupos também chegavam mais participativos nas mediações. Neste período, já com o desejo de me constituir como pesquisadora, me prontifiquei para tentar entender um pouco mais sobre o projeto e tive conhecimento dessas informações por um educador que sempre acompanhava as turmas para o Museu da Vida.

De acordo com as informações apresentadas pelo educador, o Projeto *Experimente Cultura* levava consigo a proposta de realizar uma vivência cultural para as crianças de escolas públicas. E, com o intuito de contribuir para que as crianças tenham contato com espaços culturais, a equipe do projeto, em conjunto com a escola, agendava a data em que aconteceria a “Experiência”⁵. E, no dia marcado, o educador chegava mais cedo na escola, apresentava informações sobre o museu que iriam visitar e, em seguida, conversava com as crianças sobre o bairro em que a escola estava localizada, e juntos, realizavam uma pesquisa para descobrir se havia museus ou espaços culturais no bairro.

A finalidade desse encontro prévio à visita ao museu consistia em estabelecer uma identificação entre a criança, o espaço e o educador, com o objetivo de aguçar a curiosidade das crianças em relação ao bairro em que a escola estava inserida. Dessa forma, a intenção era que as crianças percebessem a relevância do seu bairro, assim como do museu que visitariam. Na maioria das visitas que o Projeto *Experimente Cultura* realizava no Museu da Vida, eu sempre me disponibilizava para fazer a mediação e tentar conversar mais com os educadores para entender sobre o seu trabalho. E assim, fui coletando informações. Durante

⁵ O termo “Experiência” se refere a todo o processo de visita que o *Projeto Experimente Cultura* realiza com os grupos escolares, desde a ida à escola antes de começar a visita, até o retorno.

as visitas do *Projeto Experimente Cultura* no Museu da Vida, foi possível perceber que os grupos escolares que chegavam acompanhados pelos educadores do Projeto tinham um comportamento mais confiante, mais comunicativo, sentiam-se mais confortáveis com o local.

Ter o primeiro contato com a proposta do *Projeto Experimente Cultura* durante a minha jornada de trabalho no Museu da Vida, foi despertando um forte interesse em compreender o seu funcionamento. Por conseguinte, a intenção desta pesquisa é analisar como o *Projeto Experimente Cultura* realiza suas ações, como promove o acesso de crianças da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro a equipamentos culturais. Ressalta-se também que o trabalho de democratização está para além de apenas promover o acesso ao museu para as crianças da rede pública, como abordado por Köpcke (2007),

(...) a democratização diz respeito tanto à oferta (garantia da facilidade de acesso para aqueles que praticam ou que desejariam praticar) quanto à apropriação, à escolha e à fruição diversificada de variados elementos da cultura por diversos grupos sociais (p. 9).

Compreender a importância da democratização dos museus é mais do que estar presente no local, implica proporcionar acesso ampliado a equipamentos culturais, viabilizando experiências sensoriais e estéticas, assim como a oportunidade de diálogo com mediadores, que podem se comunicar na linguagem do público visitante e gerar identificação. Promover a democracia no contexto museológico e desenvolver ações que vão desde o desenvolvimento de programas educativos e culturais que contemplem a diversidade de públicos até a adoção de medidas para garantir a acessibilidade física e digital dos museus.

É importante que se construa também um ambiente que seja acolhedor e que proporcione uma experiência significativa para todas as pessoas, independentemente de qualquer aspecto ou classe social, bem como espera-se que os museus sejam espaços onde as pessoas possam se sentir representadas e encontrem suas histórias, culturas e identidades refletidas nas exposições e atividades. Promover a democracia no contexto museológico é uma questão de justiça social, de direito ao acesso e à participação cultural, é uma forma de contribuir para a construção de uma sociedade mais plural e igualitária, que reconhece e valoriza a diversidade de seus membros.

1.3

Objetivos da Pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar recursos e estratégias utilizados pelo Projeto *Experimente Cultura* no trabalho de democratização do acesso aos museus para os grupos de escolas públicas do município do Rio de Janeiro. Os objetivos específicos são:

- Investigar quais são os recursos utilizados pelo *Projeto Experimente Cultura* que facilitam o acesso às visitas com as crianças de escolas públicas da cidade Rio de Janeiro.

- Analisar quais são as estratégias pedagógicas utilizadas pelos educadores do *Projeto Experimente Cultura* no momento da visitação.

- Analisar quais são as estratégias e recursos que o *Projeto Experimente Cultura* utiliza para que os grupos escolares se identifiquem com as experiências que eles proporcionam.

- Identificar potenciais circunstâncias que podem interferir na frequência de grupos escolares de escolas públicas aos espaços de cultura.

1.4

Metodologia

Com base nos objetivos delineados para esta pesquisa, foram adotados dois recursos metodológicos: a realização de entrevista semiestruturada com a curadora do Projeto *Experimente Cultura*, Renata Prado, e a observação não participante de visitas aos museus. A entrevista teve como objetivo compreender a origem do projeto e sua proposta, enquanto a observação buscou analisar o funcionamento efetivo do projeto, investigando as estratégias e recursos utilizados durante as visitas aos museus.

O Projeto oferece diversos recursos para que as visitas, tanto presenciais quanto virtuais, possam ser possíveis e que sejam bem aproveitadas pelos grupos escolares. Recursos tecnológicos, incluindo acesso à internet e utilização de óculos de realidade virtual, recursos estruturais fundamentais, como transporte e alimentação e estratégias pedagógicas, visando proporcionar uma experiência significativa, de forma que elas se sintam pertencentes àquela vivência. Esses recursos desempenham um papel crucial na promoção da democratização do acesso aos bens culturais, uma vez que simplificam a participação de grupos escolares em uma realidade socioeconômica em que nem todos conseguem ter acesso aos museus.

Em concordância com pesquisadores do campo, Köptcke e Pereira (2010) e Bevilaqua, Gonzalez e Mano (2020), a simples oferta de recursos facilitadores não é suficiente para promover a democratização do acesso ao museu. Posto isso, uma das perguntas que norteou esta pesquisa foi: Será suficiente para o *Projeto Experimente Cultura* apenas facilitar o contato entre o museu e as escolas públicas para despertar o interesse e aumentar a frequência desse público? Será que a utilização de estratégias e recursos pedagógicos promove o interesse do grupo de forma eficaz?

Neste contexto, a hipótese central que guia este estudo fundamenta-se na ideia de que a implementação de estratégias e recursos pedagógicos durante as visitas ao museu pode exercer uma influência significativa sobre o interesse e a participação de crianças provenientes de escolas públicas em atividades culturais e educacionais. Esse entendimento é especialmente relevante no âmbito do *Projeto Experimente Cultura*, que se concentra na construção de uma experiência significativa para os participantes. Espera-se, adicionalmente, compreender as estratégias e recursos pedagógicos empregados pelos educadores para instigar o interesse e promover a identificação das crianças com o conteúdo apresentado.

Questões como a abordagem diante de um grupo escolar que nunca teve a oportunidade de visitar um museu, e que está sendo introduzido a esse ambiente pela primeira vez, são essenciais para a investigação.

Diante desse cenário, os educadores desempenham um papel fundamental. Como eles conduzem as interações durante uma visita? Como abordam a apresentação do conteúdo para os alunos? Estas indagações permeiam a essência da pesquisa, visando não apenas compreender a dinâmica da experiência museológica para crianças, mas também analisar o papel crucial dos educadores em facilitar e enriquecer essa experiência. Os critérios de inclusão e exclusão da pesquisa abarcaram exclusivamente grupos escolares de escolas públicas municipais do Rio de Janeiro do Ensino Fundamental I e II. Essas escolhas foram feitas pela curadora do Experimente Cultura, Renata Prado, que estabeleceu um contato direto com os diretores e coordenadores das escolas, simplificando o acesso aos documentos necessários para a pesquisa

A) Entrevista

Com o intuito de buscar uma compreensão mais abrangente e aprofundada da trajetória do Projeto *Experimente Cultura*, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a curadora do projeto. Esta abordagem de entrevista visa não apenas explorar a origem do projeto, mas também entender sua estrutura organizacional, identificar desafios enfrentados ao longo do tempo e saber sobre os planos futuros do projeto. A escolha por uma entrevista semiestruturada é justificada pela aplicação de perguntas orientadoras, que fornecerão direção à conversa, enquanto, simultaneamente, possibilitam que a curadora compartilhe informações adicionais que ela considere pertinentes para enriquecer o escopo da pesquisa. Essa abordagem flexível visa criar um ambiente propício para uma narrativa detalhada e contextualizada sobre as mudanças e os desafios enfrentados pelo Projeto *Experimente Cultura*.

De acordo com Duarte (2004) Entrevistas são fundamentais quando se deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um dos sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no

interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (Duarte, 2004, p. 215)

As questões abordadas na entrevista se concentraram em tópicos relevantes para a compreensão do *Projeto Experimente Cultura*: origem do projeto, objetivos, estrutura organizacional, motivações para a democratização cultural com foco nas crianças da rede pública de ensino, principais desafios vivenciados durante a construção do projeto e requisitos para a atuação dos educadores no projeto. A seleção dessas temáticas buscou assegurar que a fundamentação da pesquisa fosse respaldada tanto pela entrevista quanto pela observação do projeto, dada a escassez de informações disponíveis sobre a sua origem em fontes de mídia, como a internet.

A entrevista foi conduzida de forma semiestruturada, com perguntas direcionadas para orientar o diálogo e permitir que o entrevistado contribuísse com informações pertinentes para a pesquisa. A entrevista teve uma duração de cerca de 40 minutos e foi conduzida através da plataforma Zoom. Foi ressaltado que, caso ela se sentisse desconfortável em algum momento, poderia interromper sua participação, garantindo que ela tivesse a liberdade de sair da pesquisa a qualquer momento, além de assegurar seu acesso aos resultados da mesma.

B) Observação

A observação é uma das mais importantes fontes de informação em pesquisas qualitativas em educação. Anotações cuidadosas e detalhadas vão construir os dados brutos das observações, cuja qualidade vai depender, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador e da sua capacidade de observar, sendo ambas características desenvolvidas predominantemente, por intermédio de intensa formação (Vianna, 2003, p.12)

De acordo com Vianna (2003), o método de observação pode depender consideravelmente das habilidades do pesquisador, pois é um método complexo e com diversas variáveis. A observação requer do pesquisador uma atenção plena à situação, sendo necessário estar atento a quaisquer comportamentos do objeto observado, seja pela fala, linguagem corporal ou visual, exigindo que todos os sentidos estejam devidamente aguçados para uma boa observação, quase que de forma intuitiva. Com base nesse método, foi realizado o acompanhamento de diferentes educadores durante as visitas com os grupos escolares ao museu para investigar e analisar o funcionamento do projeto em diferentes perspectivas e em diferentes cenários.

Para conduzir esta fase da pesquisa, foram delineadas questões norteadoras a fim de proporcionar uma direção coerente ao método de observação. Estas indagações tiveram como objetivo analisar as estratégias adotadas pelo *Projeto Experimente Cultura* e a forma como são implementadas durante as visitas aos museus com grupos escolares. Buscou-se compreender se o *Projeto Experimente Cultura* levava em consideração a realidade específica de cada grupo, adaptando sua linguagem para que as crianças pudessem se identificar com as exposições. Além disso, foi investigado se, ao término da visita, os educadores do projeto indagavam às crianças sobre suas impressões do museu, evidenciando assim um interesse em compreender as experiências vivenciadas pelos alunos. A observação como recurso metodológico permitiu uma análise minuciosa do desenvolvimento da proposta do *Projeto Experimente Cultura* durante as visitas aos museus em interação com os grupos escolares, revelando a dinâmica e efetividade dessa iniciativa educativa.

A pesquisa adotou a abordagem da observação não participante, com foco direcionado para a dinâmica do trabalho dos educadores no *Projeto Experimente Cultura*, incluindo a análise da interação entre esses educadores e as crianças participantes. O objetivo foi examinar como as crianças se relacionavam com os educadores, observando suas conversas, interações e comportamentos durante as visitas às exposições nos museus. As observações ocorreram durante as atividades programadas com as escolas. Em respeito aos participantes, destaca-se que, caso alguém manifestasse desconforto com a presença do pesquisador durante a atividade, teria total autonomia para se retirar da pesquisa a qualquer momento. É essencial ressaltar que os participantes terão acesso aos resultados da pesquisa, e seu anonimato será assegurado, garantindo assim a transparência e a proteção de sua privacidade. Além disso, é importante destacar que o nome da curadora do projeto não é fictício, pois, além de desempenhar um papel fundamental na disseminação de informações essenciais sobre o *Experimente Cultura*, não se opôs à identificação. Seu envolvimento como elo de conexão e fonte de conhecimento torna-se crucial para a pesquisa. É válido mencionar que todo o processo foi devidamente autorizado pelas documentações pertinentes, garantindo a conformidade e legitimidade das atividades realizadas.

1.5

Levantamento bibliográfico e principais referenciais teóricos

Com o objetivo de delinear os caminhos a serem trilhados na revisão de literatura, foi realizado um levantamento de pesquisas e trabalhos acadêmicos no Catálogo de Teses e Dissertações da Plataforma Capes⁶. Na primeira etapa do levantamento foram utilizados descritores que se referiam à temática da pesquisa. Ao utilizar descritores como “democratização da cultura”, “Políticas públicas de incentivo à cultura” e “Políticas públicas de cultura” foram encontradas, entre teses e dissertações, mais de 10 mil produções.

Para afunilar a pesquisa, foi utilizado um conjunto de descritores adicionando o descritor “museu” para traçar uma linha temática. Na nova busca, o conjunto escolhido foi “políticas públicas de fomento à cultura”, “museu”, “democratização”, com um resultado de 8.886 produções. Retirando o termo “democratização” do conjunto, o número de produções caiu para 5.149, sendo 3.548 dissertações de mestrado e 1.272 teses de doutorado. Os resultados dessas buscas foram numerosos, e, aos poucos, foram realizadas novas buscas com outras combinações. Para os descritores “estudos de público” e “democratização do acesso ao museu” foram encontradas mais de 14 mil produções.

Para a busca realizada na Biblioteca Eletrônica Científica Online Scielo⁷ Brasil foram utilizados os mesmos descritores e seus respectivos conjuntos. Contudo, constatou-se que a quantidade de produções encontradas foi consideravelmente menor em comparação com os resultados obtidos no Catálogo de Teses e Dissertações da Plataforma Capes. Utilizando o descritor “Políticas públicas de incentivo à cultura” foram encontrados 12 artigos. Utilizando o conjunto “Políticas públicas de fomento à cultura”, “museu”, “democratização” não foram encontradas produções. Pesquisando por “Políticas públicas de cultura”, 256 produções foram elencadas. Para o descritor “Estudos de público” foram encontradas 1.053 produções, sendo 859 em português, 1002 artigos, 20 artigos de revisão, 6 editoriais, 5 resenhas de livro e outros.

O ARCA⁷ (Repositório Institucional da Fiocruz) foi mais uma das plataformas utilizadas para a realização da revisão de literatura, tendo em vista que, em pesquisas prévias,

⁶ Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>> Acesso em: 16 fev. 2023.

⁷ Disponível em: <<https://www.scielo.br/>> Acesso em: 16 fev. 2023

⁷ Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/?locale=pt_BR> Acesso em 16 de fev. 2023

foram identificadas diversas produções relacionadas aos estudos de público, democratização da cultura e museus, realizadas pela Casa de Oswaldo Cruz. De acordo com Echer (2001), enquanto o pesquisador avança na busca das produções ele também vai se aprimorando e aprendendo a selecionar bem as estratégias para realizar essas buscas de forma mais eficiente. Logo, com o intuito de direcionar a busca para produções que abordassem diretamente a temática da pesquisa, optou-se por também utilizar uma plataforma mais especializada em estudos sobre cultura e museus, o que tornou o Repositório Institucional da Fiocruz uma estratégia viável e pertinente para essa finalidade.

Utilizando o descritor “estudo de público” foram encontradas 913 produções, sendo 420 artigos, 245 dissertações, 97 teses, 51 livros, 29 trabalhos de conclusão de curso. Para o descritor “democratização da cultura” foram encontradas 191 produções, sendo 73 dissertações, 44 artigos e 29 teses. Ao realizar a busca com o conjunto de descritores “Políticas públicas de fomento a cultura”, “museu” e “democratização” foi possível encontrar 72 produções, sendo 26 dissertações, 14 teses e 9 artigos.

Na busca pelo descritor "*Projeto Experimente cultura*" realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Plataforma Capes, foram encontradas 190.949 produções, enquanto no Repositório Institucional da FIOCRUZ foram identificadas 391 produções. No entanto, na Biblioteca Científica Online SciELO não foram localizadas produções relacionadas ao descritor em questão. Cabe ressaltar que, apesar do grande número de produções encontradas tanto no Catálogo de teses e dissertações da Plataforma Capes quanto no Repositório Institucional da FIOCRUZ, não foram identificadas obras acadêmicas relacionadas ao projeto em si, mas apenas produções que continham alguns dos termos utilizados em seus títulos.

A pesquisa realizada nos registros do Catálogo de Teses e Dissertações da Plataforma Capes, na Biblioteca Eletrônica Científica Online SciELO Brasil e no Repositório Institucional da Fiocruz desempenhou um papel fundamental na concepção deste estudo. Assim, os resumos foram lidos e uma seleção foi feita entre as referências que pareceram mais adequadas para a intenção da pesquisa, as quais foram então organizadas no quadro a seguir.

Quadro 1: Revisão de literatura

“Estudos de Público” e “Democratização do acesso aos museus”		
Autor/a	Título do trabalho	Assunto
Mano e Damico (2013)	Cadernos Museu da vida: O que dizem os ausentes.	Um estudo sobre as visitas agendadas e não concretizadas no Museu da Vida durante o período de 2002 a 2011.
Leiva e Meirelles (2018)	Cultura nas capitais: como 33 milhões de brasileiros consomem diversão e arte.	O consumo de atividades culturais e de entretenimento por parte da população residente nas capitais do Brasil.
Koptcke (2012)	Público, o X da questão? A construção de uma agenda de pesquisa sobre os estudos de público no Brasil.	Análise histórica e social das práticas de avaliação e estudos de público nos museus brasileiros.
“Museus” e “Democratização”		
Chagas, Studart e Viera (2010)	Museus e Público Jovem: percepções e receptividades.	Investigação da imagem dos museus entre adolescentes, utilizando redações e desenhos de estudantes do Ensino Fundamental.
Seibel, Bonatto e Pereira (2007)	Museus e centros de ciências: um espaço de contribuição para a formação do jovem.	O acesso aos jovens aos bens culturais como contribuição a sua formação.
Almeida e Gutierrez (2007)	Subsídios teóricos do conceito cultura para entender o lazer e suas políticas públicas.	Conceitos de cultura nas políticas de lazer.

Fonte: dados da pesquisa

O primeiro estudo mencionado no quadro, conduzido por Mano e Damico (2013), empregou uma abordagem que combinou análises quantitativas e qualitativas. Seu objetivo principal foi investigar as razões subjacentes à marcação de visitas ao Museu da Vida, que, não resultaram em comparecimento. Entre as várias análises realizadas, os pesquisadores observaram que questões socioeconômicas exercem influência significativa sobre o acesso dos visitantes. Além disso, fatores como segurança, transporte e localização do museu também desempenham papel crucial no cancelamento das visitas

A pesquisa de Leiva e Meirelles (2018) sobre a cultura nas capitais aborda o consumo de atividades culturais e de entretenimento por parte da população residente nas capitais do Brasil. A discussão inclui: análises sobre os hábitos culturais, os tipos de eventos e atividades frequentados, os espaços culturais mais visitados, os gastos médios com cultura e entretenimento, entre outros aspectos relacionados ao consumo cultural nas grandes cidades brasileiras. Além de discutir questões que impedem certos grupos sociais de conseguirem usufruir dos equipamentos culturais e de lazer.

O trabalho de Köptcke (2012) propõe a criação de uma agenda de pesquisa sobre os estudos de público no Brasil, conforme indicado pelo título do artigo. A autora debate a função do museu e seu papel na sociedade. Ao abordar o tema do estudo de públicos, explora o surgimento de iniciativas de registro e identificação dos visitantes, além de discutir a democratização do acesso e a inclusão social.

Chagas, Studart e Viera (2010) apresentam um estudo que foi um desdobramento de uma pesquisa realizada no ano de 1987, com o objetivo de compreender o entendimento do público sobre o que constitui um museu. Anos após a pesquisa inicial, um estudo foi desenvolvido com o mesmo objetivo. Estudantes do 6º ao 9º ano de escolas públicas e particulares do Rio de Janeiro configuraram-se como público-alvo do estudo. A pesquisa foi conduzida utilizando diversas formas de linguagem, como escrita e desenho, permitindo que os alunos expressassem seu entendimento sobre museus. Os resultados mostraram que, para os alunos da rede pública, a escola tem um papel importante, é a escola que leva, em sua maioria, os alunos ao museu. Para os alunos da rede privada, constatou-se que são suas famílias que os levam aos museus. Além disso, a coleção de desenhos apresentou os museus como um lugar de aprendizado, turismo e lazer.

O estudo de Seibel, Bonatto e Pereira (2007) buscou analisar a contribuição dos museus para a formação dos jovens. De acordo com a análise realizada, os autores concluíram que os museus podem contribuir para a formação tanto profissional quanto

pessoal dos jovens. Essa contribuição pode ser proporcionada por meio de cursos de especialização, estágios curriculares, além do contato com a cultura durante as visitas ao museu. Alguns museus oferecem essas oportunidades para os jovens, ampliando sua formação para além do ambiente escolar.

A última pesquisa elencada é a de Almeida e Gutierrez (2007). Os autores analisam a interação entre lazer, cultura e políticas públicas, abarcando a diversidade de concepções culturais, desde a cultura popular, de massa, até a cultura erudita. O estudo também aborda o significado de lazer, enfatizando que o lazer é vivenciado principalmente por meio de interações sociais. O resultado da pesquisa aponta para a necessidade de incentivar o lazer como recurso potencial para a educação e como meio de redução da criminalidade.

No decorrer desta pesquisa, foi evidenciado que apenas o levantamento inicial não era suficiente para embasar os referenciais teóricos necessários. Portanto, foi essencial explorar novas fontes em busca de obras mais abrangentes. Para este novo levantamento, foram utilizados os descritores "Cultura", "Infância", "Pertencimento", "Experiência" nas mesmas plataformas de pesquisa utilizadas anteriormente. Após pesquisas no Repositório Institucional da FIOCRUZ e na Biblioteca Científica Online SciELO, foram identificadas diversas fontes relevantes, dessa maneira, com objetivo de afunilar a pesquisa, os descritores foram utilizados em conjunto: "Infância + pertencimento" e "Cultura + Experiência"

Ao utilizar os descritores "Infância + Pertencimento" no Repositório Institucional da FIOCRUZ, foram identificadas 810 pesquisas em todo o repositório. Ao refinar a busca para temas relacionados à educação, foram encontradas 47 produções, incluindo 13 dissertações, 1 artigo, 8 teses e 20 livros. Na plataforma Biblioteca Eletrônica Científica Online SciELO Brasil, apenas 3 produções foram encontradas ao usar os descritores separadamente. Ao pesquisar apenas "infância", houve muitos resultados, porém, ao restringir a busca para pesquisas em português entre 2010 e 2015, o número de resultados caiu para 577. Utilizando o descritor "pertencimento" com os mesmos filtros e idiomas, foram obtidos 78 resultados.

Para os descritores "Cultura e Experiência" no Repositório Institucional da FIOCRUZ, foram identificadas 771 produções com o filtro "Brasil", das quais 252 eram dissertações e 187 artigos. Na plataforma Biblioteca Eletrônica Científica Online SciELO Brasil, utilizando ambos os descritores e os filtros mencionados anteriormente, foram encontrados 19 produções. Ao pesquisar os descritores separadamente, tanto para "cultura" quanto para "experiência", foram encontradas mais de mil produções.

No levantamento bibliográfico, além das plataformas específicas como o Repositório Institucional da FIOCRUZ e a Biblioteca Eletrônica Científica Online SciELO Brasil, foi empregada também a plataforma do Google Acadêmico para identificar livros que pudessem fornecer embasamento para os principais conceitos abordados na dissertação, especialmente aqueles relacionados à cultura e experiência. A utilização dessa plataforma permitiu ampliar o alcance da pesquisa, possibilitando o acesso a uma variedade de obras acadêmicas e publicações relevantes que contribuíram significativamente para a construção dos fundamentos teóricos necessários à dissertação.

Diante dessa quantidade de resultados, foi necessário explorar outras combinações de descritores para selecionar criteriosamente as produções que se adequassem à temática proposta, incluindo livros e artigos acadêmicos. Após uma minuciosa análise das produções e a revisão dos resumos correspondentes, foram escolhidas as obras que serviram como fundamentação teórica essencial para este estudo, as quais estão listadas no quadro abaixo.

Quadro 2: Revisão de literatura

“Infância” e “Pertencimento”		
Autor/a	Título do trabalho	Assunto
Sarmento (2002)	Infância, exclusão social e educação como utopia realizável	A transformação das percepções sociais e identidades das crianças na era contemporânea
Ribeiro (2021)	Dos públicos nos museus: ensaio sobre os fundamentos teóricos que antecedem a definição de metodologias de trabalho	Definição do conceito de “público” nos museus
Almeida (1993)	Integração social e exclusão social: algumas questões	Conceitos sobre a relatividade da qualidade de vida, percepções e abordagens sociais em relação à exclusão e às políticas de bem-estar.

“Cultura” e “Experiência”		
Bauman (1973)	Ensaio sobre o conceito de cultura	A evolução do conceito de cultura nas ciências sociais
Larrosa (2015)	Tremores escritores sobre experiência	Conceitos e reflexões sobre a experiência
Tuan (1983)	Espaço e lugar A perspectiva da Experiência	Experiência em meio ao ambiente, espaço, território.
Laraia (1986)	Cultura, um conceito antropológico	A natureza da cultura, seus determinismos biológico e geográfico.

Fonte: dados da pesquisa

O texto de Sarmiento (2002) discute a construção da infância na segunda modernidade e os desafios enfrentados pelas crianças ao longo desse período. Apesar dos avanços nos direitos das crianças, observa-se um aumento da exclusão social entre as gerações mais jovens. Uma análise estrutural revela que essa exclusão se manifesta em diferentes aspectos da vida infantil, incluindo o ambiente doméstico, a educação e a comunidade, com questões como pobreza, trabalho infantil e desigualdades no acesso aos recursos.

No livro "Ensaio sobre práticas museológicas", Ribeiro (2021) contribui com um capítulo que aborda a complexidade e as transformações do conceito de público, especialmente no contexto dos públicos da cultura. Neste capítulo, destaca-se a importância de diferenciar entre diversas áreas culturais, como esportes, ciência, leitura, arte, entre outras, e compreender as distintas formas de interação e comportamento dos públicos em cada uma delas. A análise revela que os públicos são diversos e multifacetados, refletindo uma ampla gama de preferências e experiências individuais e sociais. Além disso, são exploradas as interações complexas entre fatores estruturais e individuais nos estudos sobre públicos, enfatizando a necessidade de uma abordagem contextualizada e sensível às nuances das práticas culturais contemporâneas.

Almeida (1993) em seu texto aborda a questão da integração social e exclusão social sobre uma perspectiva sociológica, destacando como os indivíduos excluídos historicamente são avaliados com sentimentos de medo ou pena, em contraste com a solidariedade menos comum. Ele discute a importância da reversibilidade dos comportamentos socialmente desejáveis na definição de exclusão social, bem como a tentativa de normalização tecnocrática que pode surgir ao tentar resolver esse problema. Além disso, explora a complexidade da exclusão social, que requer uma abordagem multidimensional para entender plenamente suas causas e encontrar soluções eficazes. O autor também critica análises que se concentram apenas em algumas dimensões da exclusão, sugerindo que uma compreensão completa do fenômeno exige considerar uma ampla gama de fatores sociais, políticos e institucionais.

Em sua obra Bauman (1973) oferece uma análise abrangente da evolução do termo "cultura" nas ciências sociais, desde suas raízes na filosofia grega antiga até o pós estruturalismo. Dividido em três capítulos distintos, o autor explora os conceitos hierárquico, diferencial e genérico de cultura. No primeiro capítulo, Bauman examina a cultura como conceito, destacando sua ambiguidade e sua incorporação em diferentes universos discursivos ao longo da história. Ele aborda a origem e o desenvolvimento do conceito hierárquico, discutindo sua relação com a sociedade e os conflitos sociais. Em seguida, explora o conceito diferencial, que busca explicar as diferenças culturais entre comunidades, e o conceito genérico, relacionado à distinção entre o mundo humano e o mundo natural.

Larrosa (2015) convoca os leitores a refletirem além das normas educacionais estabelecidas, promovendo uma análise profunda sobre o significado da experiência. O autor questiona como os grupos sociais lidam com informações e ritmo de trabalho na sociedade atual, ressaltando a importância de recuperar experiências autênticas e impactantes, sem a necessidade de definições precisas. Ao explorar diferentes manifestações da linguagem, Larrosa estimula uma reflexão sobre as relações individuais com o mundo ao redor, sugerindo que a filosofia pode ser uma ferramenta eficaz para desafiar o status quo e abrir novos caminhos de pensamento e ação.

Em seu livro, Tuan (1983) explora as nuances do espaço e do lugar como categorias geográficas, convidando os leitores a uma reflexão filosófica sobre sua interação. Dividido em capítulos bem estruturados, aborda temas como a relação entre espaço, lugares e a experiência da criança, destacando a importância de compreender como elas percebem e interagem com o ambiente ao seu redor. Ao desafiar conceitos pré-estabelecidos, o autor

promove uma análise profunda das relações emocionais e cognitivas das crianças com o espaço, abrindo caminho para uma compreensão mais ampla e sensível da sua relação com o mundo.

Laraia (1986) em seu livro, aborda de forma acessível e estruturada a evolução do conceito de cultura ao longo da história da antropologia, dividindo-o em duas partes distintas. Destacando um panorama histórico, desde os pensadores antigos até as teorias modernas sobre cultura, abordando questões como o determinismo biológico e geográfico, bem como os antecedentes históricos do conceito. O autor contextualiza as visões dos pensadores em seus respectivos períodos, evidenciando como suas percepções muitas vezes refletem visões etnocêntricas.

1.6

Estrutura da Dissertação

O capítulo introdutório desta pesquisa explora os percursos acadêmicos e profissionais que levaram ao desenvolvimento de um interesse genuíno na temática da cultura, destacando o caminho que culminou no envolvimento com o projeto Experimente Cultura. Este projeto, apoiado pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e Secretaria Municipal da Cultura, visa incentivar a visita a espaços culturais por estudantes da rede pública e jovens em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Além disso, o capítulo detalha os objetivos, metodologia e levantamento bibliográfico realizados para a pesquisa, além de apresentar a estrutura da dissertação.

No segundo capítulo, são enfatizados três conceitos fundamentais: Infância, Cultura e Pertencimento. Explorando suas conexões intrínsecas, destaca-se a importância do ambiente cultural nas primeiras experiências das crianças, permeadas por tradições e narrativas que contribuem para a construção de valores compartilhados pela comunidade. Ademais, se discute como essas influências moldam a identidade das crianças, tornando-as indivíduos ativos e integrados ao seu meio, fortalecendo os conceitos de cultura e pertencimento. A análise inclui uma breve reflexão sobre a origem dos estudos de público, os obstáculos à participação de crianças e grupos escolares em espaços culturais, bem como a identificação e caracterização dos chamados "Não público da Cultura".

O terceiro capítulo apresenta dados sobre o Projeto Experimente Cultura, seus valores, estrutura e funcionamento, com base em informações obtidas por meio de uma entrevista com a curadora do projeto, Renata Prado. São detalhadas as atividades observadas nas escolas participantes e nos museus em interação com as turmas, bem como aspectos relacionados ao uso de dispositivos móveis durante as atividades do projeto. A análise dos resultados obtidos visa verificar se o Projeto Experimente Cultura é efetivamente um recurso facilitador para o acesso de grupos escolares em vulnerabilidade social aos museus.

Nas considerações finais, sintetizam-se os principais pontos discutidos ao longo dos capítulos, refletindo sobre as descobertas e conclusões da pesquisa e destacando a relevância e contribuição do Projeto Experimente Cultura no contexto das atividades museológicas para grupos escolares em situação de vulnerabilidade social. Além disso, são ponderadas as implicações práticas e teóricas das observações, apontando possíveis direções para pesquisas futuras e intervenções educacionais.

2

Infância, Cultura e pertencimento

Coração preto gravado no muro amarelo.
A chuva fina pingando... pingando das árvores... Um
regador de bruços no canteiro.

Barquinhos de papel na água suja das sarjetas...
Baú de folha-de-flandres da avó no quarto de dormir.
Réstias de luz no capote preto do pai. Maçã
verde no prato.

Um peixe de azebre morrendo... morrendo, em dezembro.
E a tarde exibindo os seus Girassóis,
aos bois.
(Manoel de Barros)

Falar sobre cultura e pertencimento é também fazer uma viagem ao universo infantil, que é repleto de elementos imaginativos e descobertas extraordinárias. Esses elementos aparecem na obra do poeta brasileiro Manoel de Barros, como em sua poesia intitulada “Infância” de 1956. A narrativa que Manoel de Barros explora é a perspectiva de uma criança que observa o lugar em que vive, com olhos curiosos, descrevendo uma série de imagens e elementos, que, quando interpretados sobre uma ótica cultural, no sentido de olhar para as tradições familiares, evocam memórias e símbolos únicos. Como no trecho em que o poeta menciona o “baú de folha-de-flandres da avó no quarto de dormir” sugerindo a presença de objetos carregados de significado e tradição familiar. Ou ainda, como “A chuva fina” e os “Barquinhos de papel na água suja das sarjetas” que podem refletir a simplicidade e a criatividade presente nas brincadeiras infantis, elementos fundamentais na construção cultural de uma sociedade (Brougère, 1997). Assim, ao analisarmos a obra de Manoel de Barros, somos convidados a refletir sobre a ligação entre infância, cultura e pertencimento, e como esses aspectos podem contribuir para a construção da identidade e compreensão do mundo ao nosso redor.

Para aprofundar a compreensão acerca do tema cultura, é essencial transcender os elementos anteriormente citados, como a tradição familiar e as brincadeiras infantis. Nesse contexto, torna-se crucial explorar os aspectos simbólicos e ritualísticos que se fazem

presentes numa sociedade, que desempenham um papel significativo na construção da identidade cultural, mas também é fundamental abordar a complexidade inerente à definição do conceito de cultura. Entender a diversidade de perspectivas sobre o que constitui a cultura é fundamental, visto que sua natureza é multifacetada e permeada por diversas influências.

Entretanto, a busca por padronizar a sua terminologia tem sido, entre os pesquisadores da temática, uma problemática que diverge entre sociólogos, filósofos e antropólogos, “Cada qual se localiza em um campo semântico substancialmente diferente” (Bauman 2012, p.87). Essa disparidade na compreensão e utilização de termos específicos sobre o que é ou não é cultura, pode resultar em interpretações distintas, e por vezes, conflitantes sobre conceitos fundamentais dentro do âmbito da pesquisa cultural. Bauman (2012), com o objetivo de esclarecer o significado do termo "Cultura", propõe três perspectivas distintas: a cultura como conceito hierárquico, a cultura como conceito diferencial e o conceito genérico de cultura. O autor salienta que a intenção é refletir se é necessário reduzir ou não a terminologia da palavra a apenas esses três conceitos.

O conceito hierárquico de cultura explora a ligação da cultura à erudição, englobando elementos tradicionais como a arte e os conhecimentos científicos transmitidos de geração em geração. Conforme apresentado por Ortiz (2007), esse entendimento está associado aos costumes da burguesia, interpretando a tradição como uma referência a uma condição limitadora. Nessa perspectiva, a tradição é encarada como um esforço para preservar permanentemente os costumes sociais, sem espaço para transformações, ao invés de ser considerada uma memória cultural. Diante disso, o autor instiga:

A tradição procura paralisar a história, invocando a memória coletiva como instituição privilegiada de autoridade – “os costumes existem desde sempre” [...] Em que medida essas duas dimensões permanecem como instâncias de legitimidade? Seriam elas concepções de mundo “Válidas?” (isto é, socialmente dominantes) No contexto de uma cultura mundializada? (ORTIZ, 2007, p. 183).

Segundo Bauman (2012, p. 90), “Herdada ou adquirida, a cultura é a parte separável do ser humano”. Essa afirmação sugere que, mesmo sendo um dos aspectos primordiais, a cultura não é o fator que determinará a definição do ser humano. Este é um animal adaptável, cujas necessidades e características vão além do âmbito cultural. Enfatizando a complexidade da formação da identidade, que vai além das influências culturais para abranger aspectos inatos, experiências individuais e a capacidade intrínseca de adaptação do ser humano. A concepção de cultura como hierárquica revela sua limitação diante da rica e dinâmica realidade humana.

A cultura como conceito diferencial, abordado como o segundo conceito por Bauman (2012), visa fragmentar culturas que são consideradas insignificantes, dentro de seus costumes, experiências e práticas. O autor ressalta que, em épocas anteriores, os gregos empregavam esse conceito de maneira funcional para distinguir grupos que se afastavam do padrão comportamental estabelecido por eles, enfatizando, portanto, suas práticas diversas como incomuns. Entretanto, na pesquisa feita por Geertz (1978) na ilha de Java, evidenciou-se outro tipo de comportamento dentro do conceito de diferenciação dos grupos sociais.

O autor conta que os nascidos em Java só são considerados seres humanos Javanese em sua fase adulta. Em outras palavras, qualquer adulto que fuja do padrão “Rústicos, simplórios, loucos e flagrantes imorais chamam de *ndurung djawa*, “ainda não javanese” (p. 38). Nesse cenário, a definição do ser humano transcende a mera existência física. Engloba uma compreensão mais ampla que abarca aspectos culturais como “[...] delicadas percepções estéticas associadas à música, à dança, ao drama e ao desenho têxtil” (p. 38) para ser considerado um ser humano.

Entretanto, conforme analisado pelo autor em sua pesquisa, os javanese reconhecem outras culturas como autênticas e diferentes da sua própria. A diversidade é reconhecida, não apenas em diferentes culturas, mas também dentro de uma mesma sociedade, dependendo das ocupações e papéis desempenhados. Isso sugere que não há um modelo único de humanidade, diferente do que os Gregos pensavam “Travar contato com diferenças culturais não significa percebê-las; e percebê-las não implica conferir o mesmo status existencial a formas de vida divergentes” (Bauman, 2012 p.105)

O conceito de cultura como conceito diferencial pode abrir discussões para abordarmos o tema da relatividade dos padrões culturais. Referindo-se à ideia de que as normas, práticas e valores de uma cultura não são absolutos e não devem ser reduzidos, e que dependem do contexto cultural específicos em que estão inseridas. Isso implica que, não existe um conjunto universal de padrões culturais que seja válido para todas as sociedades. A relatividade cultural destaca que o que é considerável, aceitável, desejável ou moral em uma cultura pode ser percebido de maneira diferente em outra. Para tornar sólido esse argumento, Eagleton (2000, p.28) afirma que “todas as culturas estão envolvidas umas com as outras; nenhuma é isolada e pura, todas são híbridas, heterogêneas, extraordinariamente diferenciadas e não monolíticas”

O último conceito apresentado por Bauman (2012), como conceito genérico de cultura discute que, ao explorar as diferenças culturais específicas, surge a necessidade de

compreender o que é comum a toda humanidade, criando uma relação complexa entre a visão geral de cultura e a ênfase nas diferenças. Nessa circunstância, há um conflito entre a singularidade cultural e a busca por uma compreensão mais abrangente da experiência humana. Essa abordagem pode ser interpretada visando superar as barreiras culturais e encontrar aspectos compartilhados que perpassam as diferenças.

A ênfase nas diferenças culturais destaca a riqueza e a complexidade das tradições únicas de cada grupo, mas, ao mesmo tempo, coloca em evidência a busca intrínseca por um entendimento mais amplo e fundamental da condição humana. O último conceito apresentado por Bauman (2012) é um convite para considerar a cultura não apenas como uma série de características distintas, mas como um espectro dinâmico, onde as diferenças e semelhanças coexistem, contribuindo para a complexidade e a beleza da experiência humana

“A cultura é um esforço perpétuo para superar e remover essa dicotomia. Criatividade e dependência são dois aspectos indispensáveis da existência humana, não apenas condicionando-se, mas sustentando-se mutuamente; não se pode transcendê-los de forma conclusiva - eles só superam sua própria antinomia recriando-a e reconstruindo o ambiente do qual ela foi gerada. A agonia da cultura, portanto, está fadada a uma eterna continuidade; no mesmo sentido, o homem, uma vez dotado da capacidade de cultura, está fadado a explorar, a sentir-se insatisfeito com seu mundo, a destruir e a criar” (BAUMAN, 2012, p. 154)

Esta citação marca o fim da análise dos três conceitos de cultura apresentados por Bauman (2012), expressando a cultura como uma busca constante para superar dualidades. O autor destaca a criatividade e a dependência como elementos cruciais da existência humana, não apenas coexistindo, mas sustentando uma à outra. Ademais, enfatiza a agonia da cultura, salientando que está destinada a uma perpetuidade, indicando um estado contínuo de inquietação relacionado a sua terminologia. A concepção de que a cultura está destinada a perpetuidade sugere que ela é inerentemente fluída, em constante mudança e resistente a definições fixas. Essa perspectiva reflete a natureza dinâmica e em constante transformação.

Para Eagleton (2000, p.46), “A cultura então é o verso inconsciente cujo anverso é a vida civilizada, as crenças e predileções tomadas como certas de que têm de estar vagamente presentes para que sejamos, de alguma forma, capazes de agir”. Sugere, portanto, que as crenças e predileções culturais são fundamentais para a ação humana, tornando-se uma força subjacente, que molda a maneira como os grupos sociais vivem e interagem. Explorando diversas interpretações de cultura, Eagleton (2000) introduz, no primeiro capítulo de "A Ideia de Cultura", uma definição do significado etimológico da palavra "cultura". O autor a

caracteriza como as atividades realizadas pelos humanos e suas intervenções, situadas entre o que a natureza oferece e o que é construído pelos sujeitos: "Aquilo que fazemos no mundo e aquilo que o mundo nos faz" (p. 13). Em outras palavras, trata-se da transformação da natureza sendo simultaneamente a transformação da cultura. Essa visão destaca a interação dinâmica entre a ação humana e o ambiente natural, sugerindo que a cultura é um processo contínuo de intercâmbio entre a atividade humana e as condições oferecidas pelo mundo ao redor.

No segundo capítulo de sua obra, Eagleton (2000) continua declarando que o termo "Cultura" ainda abrange uma variedade de significados, indo desde estilos de penteado até hábitos (p. 51). O autor destaca que, embora a cultura possua um significado abrangente, a palavra "cultura" pode, em alguns contextos, adquirir uma conotação mais rígida. Essa observação pode enfatizar a complexidade do conceito de cultura, cuja interpretação pode variar conforme o contexto e perspectivas envolvidas.

A cultura, diz geralmente, é uma das duas ou três palavras mais complexas da língua inglesa, e ao termo que é, por vezes, considerado seu antônimo — natureza — é frequentemente atribuído o título da mais complexa [...] A palavra *coulter*, que é cognata de cultura, significa a lâmina do arado. Derivamos, assim, a palavra que utilizamos para descrever as mais elevadas atividades humanas, do trabalho e da agricultura, das colheitas e do cultivo (EAGLETON 2000, p. 11)

Relacionando os argumentos dos autores, surge a reflexão sobre a capacidade de intervenção de um indivíduo em sua própria cultura, questionando se essa capacidade, sejam elas, escolhas de práticas culturais, envolvimento em manifestações e produções artísticas, participação em atividades de outras formas de cultura, estão sujeitas a restrições, como por exemplo, a sua classe social. As pesquisas de Ortiz (2007) indicam que as classes sociais dominantes têm o poder de delimitar aspectos culturais, mantendo fortes vínculos com as hierarquias sociais. Elas têm a capacidade de determinar quais expressões artísticas, manifestações musicais ou obras literárias serão valorizadas e promovidas, influenciadas por seus próprios interesses.

Considerando a continuidade desse debate, Bauman (2012) amplia a discussão ao explorar a dinâmica entre cultura e poder. O autor destaca o modo como a cultura pode ser instrumentalizada por estruturas de poder para consolidar e perpetuar desigualdades sociais. Argumenta que a capacidade de influenciar a cultura não é distribuída igualmente, sendo

mais proeminente entre certos grupos. Dessa forma, a relação entre indivíduos e cultura é moldada pelas complexas dinâmicas de poder que permeiam a sociedade.

O que significa exatamente a cultura da humanidade?" Seria esse um sistema stricto sensu, ou sejam um conjunto de unidades inter-relacionadas e que se comunicam? Se assim for, o que são as unidades, senão "culturas específicas" (Nacionais, tribais, grupais em geral), descartadas como "fragmentos arbitrariamente selecionados" ou "apenas porções distinguíveis"? Em que sentido (além do ponto de vista analítico) a cultura da humanidade como um todo constituiu de fato uma totalidade, como produto de comparações empíricas e sínteses teóricas?" (p.135)

Em resposta à indagação proposta por Ortiz (2007) e Bauman (1973), Cuche (1999), em seu livro "A Noção de Cultura nas Ciências Sociais", argumenta que o processo de interação cultural não se restringe apenas a encontros entre sociedades globais distintas, mas também abrange diferentes grupos sociais dentro de uma mesma sociedade complexa. O autor destaca que isso não implica necessariamente que a cultura do grupo dominante determine completamente o caráter das culturas dos grupos socialmente dominados, enfatizando a persistência da diversidade cultural mesmo em contextos em que uma cultura dominante é mais reconhecida ou influente.

Neste contexto, Cuche (1999), embora afirme que a cultura dos grupos dominantes não determina integralmente o caráter das culturas dos grupos dominados, ressalta que é crucial reconhecer a existência de influências significativas que, muitas vezes, resultam na exclusão social de certas culturas por não se alinharem aos padrões estabelecidos. Grupos sociais com maior capital cultural continuam exercendo influências marcantes, influenciando de maneira profunda suas práticas, valores e expressões culturais.

Essa dinâmica complexa de influência cultural entre diferentes grupos sociais evidencia que as relações de poder ultrapassam as esferas políticas e econômicas, estendendo-se também ao domínio cultural (Guedes, 2017). Nesse sentido, a interação cultural não segue uma trajetória linear, e a assimetria de poder pode se manifestar em diversas dinâmicas sociais, desafiando a ideia de uma autonomia cultural completa para os grupos com menor capital cultural.

Que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado" (GEERTZ, 1978, p.10)

Ao finalizar as considerações sobre os conceitos de cultura, Geertz (1978) apresenta uma observação interessante. Ele sugere que a cultura não é simplesmente um fio, mas sim todo o tecido que se entrelaça entre as experiências humanas dentro de uma sociedade. A cultura ultrapassa os seus próprios significados, transcendendo a ideia de uma organização meramente conceitual. Essa abordagem destaca a riqueza da diversidade cultural e sublinha a importância de interpretar os fenômenos culturais dentro de seus próprios contextos. Ao adotar a cultura como um constructo dinâmico e subjetivo, a análise cultural se afasta da rigidez das leis universais, abrindo espaço para uma compreensão mais profunda e contextualizada das complexidades que moldam a experiência humana.

Conforme destacado por Cuche (1999, p.11), a afirmação de que "Nada é puramente natural do homem" alinha-se à perspectiva de Laraia (1986), que revela que o comportamento humano não é determinado biologicamente, não sendo inato a um conjunto de comportamentos herdados culturalmente. "Qualquer criança humana normal pode ser educada em qualquer cultura, se for colocada desde o início em situação conveniente de aprendizado" (p. 17). Portanto, a formação da identidade cultural e comportamental é construída ao longo do desenvolvimento da criança por influências ambientais e sociais, ou seja, o ser humano, que não possui comportamento cultural inato, valores, normas, padrões, é essencialmente um aprendiz ativo do meio que o cerca.

Essa perspectiva destaca a notável influência do ambiente e das interações sociais no processo de construção da identidade cultural, sobretudo durante o desenvolvimento infantil. A concepção do ser humano como um aprendiz ativo em seu meio salienta que, durante os primeiros estágios da vida, a criança é receptiva às influências culturais, absorvendo valores, normas e padrões de comportamento que terão influência na sua compreensão do mundo. A interação contínua com o ambiente cultural e social torna-se, assim, essencial para a formação integral do indivíduo.

De acordo com as teorias de Lev Vygotsky sobre o desenvolvimento humano, desde o nascimento, a criança encontra-se imersa em um contexto social e seu desenvolvimento ocorre por meio das interações com o meio. Ou seja, ao nascer a criança já faz parte de um cenário sociocultural estabelecido, como por exemplo: de que forma será cuidada pelos seus responsáveis, quais alimentos irá ter em sua rotina, suas vestes, linguagem, música, brincadeiras. Ademais, terá a presença de um adulto para auxiliá-la em sua vida cotidiana e se desenvolver. Nessa abordagem chamada de sociocultural, Vygotsky evidencia a relevância da cultura, da sociedade e das interações sociais no desenvolvimento infantil. Isso ocorre

porque, além de proporcionar experiências, o ambiente social influencia a criança na assimilação de valores, tradições e normas, permitindo-lhe compreender o mundo ao seu redor e reconhecer-se como parte integrante dessa sociedade. Para o autor, o desenvolvimento está presente em dois níveis, sendo eles: o desenvolvimento real ou efetivo e o desenvolvimento potencial.

Segundo Rego (1995), para Vygotsky, o conhecimento que a criança já consolidou é chamado de desenvolvimento real ou efetivo, o que ela ainda não consolidou e ainda precisa de um mediador para auxiliá-la é chamado de desenvolvimento potencial. Entre esses dois níveis está o que se chama Zona de Desenvolvimento proximal, que representa o caminho que a criança percorre do início do aprendizado até a consolidação do seu conhecimento. Conforme mencionado anteriormente, as crianças aprendem por meio das relações interpessoais, quando observam, imitam, quando são assistidas pelos adultos responsáveis dentro do seu contexto cultural.

Conforme destacam Maior e Wanderley (2016), para o psicólogo russo, a transição do ser humano de um indivíduo puramente biológico para um ser sócio-histórico ocorre em um processo no qual a cultura desempenha um papel fundamental na formação da natureza humana. Em outras palavras, para Vygotsky o desenvolvimento humano não se dá de forma isolada, mas sim por meio da influência de eventos, experiências, vivências e aprendizados ao longo da vida, o que contribui para a construção da identidade e, conseqüentemente, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores que são: “Memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção” (Souza e Andrada, 2013, p.3) por meio da mediação simbólica entre os signos.

Portanto, a teoria de Vygotsky enfatiza não apenas o desenvolvimento real da criança, mas também reconhece o papel crucial da mediação social e cultural na construção do conhecimento, sublinhando a relevância das interações interpessoais para o progresso cognitivo e aprendizado infantil. De acordo com a perspectiva sócio-histórica, apresentada pelo autor, é fundamental para o desenvolvimento infantil que, durante a primeira infância, a criança tenha acesso a experiências culturais e interações com o meio, seja nas escolas, nos museus, nas brincadeiras coletivas, nos inúmeros espaços e possibilidades que a sociedade oferece. É por meio da mediação e interação com os signos que as crianças vão adquirindo habilidades sociais, cognitivas e emocionais, auxiliando, assim, na formação de representações mentais mais complexas, promovendo um desenvolvimento integral e preparando-as para futuras etapas educacionais e sociais.

Considerada uma das principais ferramentas mediadoras, a linguagem, conforme destacado por Vygotsky, desempenha um papel fundamental nas interações sociais (Maior e Wanderley, 2016). Através da linguagem, as crianças conseguem expressar seus pensamentos, interagir com os outros e compreender elementos culturais, como exposições em museus e brincadeiras coletivas, facilitando a exploração de conceitos mais complexos. Essa interconexão entre linguagem, interações sociais e experiências culturais contribui significativamente para o desenvolvimento das funções superiores da criança, enquanto ela está ativamente envolvida em processos de aprendizagem e interação com seu ambiente.

Conforme destaca Rego (1995), Vygotsky concebe a cultura não como algo estático, mas como passível de mudanças e transformações, adquiridas por meio de mediações simbólicas utilizando signos. A ocorrência da mediação simbólica requer a atribuição de significados, sendo essencial que esses significados estejam dentro do contexto social do indivíduo ou sejam de alguma forma significativos para ele. A exemplificação da mediação simbólica pode ser observada em um museu, onde um educador utiliza-se de obras de arte como signos para conduzir a compreensão dos alunos sobre os diversos estilos e expressões artísticas. A mediação simbólica se efetiva quando os estudantes atribuem significado às obras, conectando-as ao seu contexto cultural e social.

Conforme destacado por Rego (1995), a linguagem é concebida como um sistema de signos que facilita o intercâmbio social entre indivíduos que compartilham esse sistema de representação da realidade. Os adultos, desempenhando o papel de mediadores ou facilitadores, têm a responsabilidade de oferecer experiências enriquecedoras, proporcionando oportunidades para que as crianças desenvolvam a habilidade de explorar o ambiente e aprender com o meio.

A infância, nesse sentido, é aquela que propicia devires, um vir-a-ser, que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas com aquilo que somos capazes de inventar como experimentação de outras coisas e outros mundos. (ABRAMOWICZ, 2009, p.2)

A infância, como destacado por Abramowicz (2009), proporciona devires, sendo uma fase que estimula o pertencimento. A criança, ao sentir-se segura em um grupo social específico, seja na família ou na escola, experimenta a liberdade para aprender sem o peso do tempo, fortalecendo sua autoestima, confiança e dando significado as suas atividades. No entanto, é crucial questionar o que realmente constitui o pertencimento e quais são as características desse sentimento.

Conforme abordado por Ribeiro (2021), o pertencimento reforça a coletividade, evidenciando a sensação de fazer parte de um grupo e suas tradições. Por outro lado, a ausência desse pertencimento resulta em um "sentimento de desenraizamento" (p.2), caracterizado pelo isolamento e exclusão. Essas reflexões destacam a importância do pertencimento na infância e as consequências do seu oposto, enfatizando a relevância de promover ambientes que nutram esse sentimento entre as crianças.

A partir da revisão bibliográfica conduzida por Tavares (2014) sobre a Psicologia Crítica Social, com referências a Vygotsky, e aos estudos de Doyal e Gouth que abordam políticas sociais, destaca-se o reconhecimento da necessidade inerente de pertencimento social como uma condição humana, também observada em seres animais (Tuan, 1983, p. 9). Nesse contexto, a construção da identidade de um indivíduo revela-se como um processo complexo, permeado por nuances subjetivas que variam desde o contexto histórico até a classe social, suscetíveis a transformações ao longo de todas as fases da vida (Silva, 2018).

A influência desses elementos culmina na formação de estruturas de classes, enfatizando suas categorias e resultando em exclusões sociais. Isso se traduz na evidência do sentimento de pertencimento social em alguns grupos, ao passo que outros são excluídos. Conforme observa Bauman (2003, p.82), "O pertencimento ao grupo é determinado pelas coletividades mais fortes sobre as mais fracas, sem levar em consideração a base subjetiva das identidades atribuídas." Essa dinâmica ressalta não apenas a natureza do pertencimento, mas também as disparidades de poder subjacentes nas relações sociais.

Paralelamente, uma alternativa para abordar a problemática da exclusão, que resulta no não pertencimento, é focar nas necessidades humanas. Conforme observado por Tavares (2014, p.16), "Prover a saúde mental básica de uma população seria então prover satisfação mínima dessa necessidade de pertencimento social." Em outras palavras, ao promover a compreensão e valorização do contexto histórico-social, assim como a construção da identidade e das "possibilidades e das impossibilidades de participação na sociedade" (p.16), pode-se oferecer clareza aos indivíduos sobre quem são e o que podem ser. Essa abordagem destaca a interconexão entre as necessidades humanas intrínsecas, identidade e pertencimento social como elementos fundamentais na construção de uma sociedade mais inclusiva.

Ribeiro (2021), ao referenciar o livro do psicólogo Abraham Harold Maslow "*Motivation and Personality*", de 1954, explora uma das teorias do autor sobre as necessidades humanas. Essa teoria revela que a ausência do sentimento de pertencimento

pode levar o ser humano a estados psíquicos não saudáveis. De acordo com a "Pirâmide de Maslow"⁸, esse sentimento é um dos impulsionadores da felicidade. Assim, considerando que o pertencimento está ligado ao estado de felicidade, podemos compreender que a não aceitação, a falta de laços afetivos e a desvalorização da identidade cultural podem ser causas de exclusão social.

Entretanto, a resolução das complexidades sociais associadas à necessidade de pertencimento transcende a esfera do bem-estar, demandando, sobretudo, a disponibilidade de oportunidades para a população. A autonomia individual torna-se crucial, e é necessário que as pessoas tenham acesso a uma diversidade de escolhas que detenham significado para elas. O fenômeno do pertencimento social manifesta-se quando há a presença de escolhas, capital e oportunidades, enquanto sua ausência emerge quando a cultura é excluída do panorama sociocultural. De acordo com o estudo, é essencial que se questione as normas de uma cultura, “possibilitando que os sujeitos oprimidos um aumento significativo do seu grau de autonomia” (Ribeiro, 2021, p.16). Ao abordar o tema da autonomia, o autor não se limita à ideia de liberdade individual, mas explora a concepção como o efetivo controle sobre as próprias decisões e a capacidade de influenciar os caminhos da vida cotidiana. Além disso, é crucial reconhecer que a autonomia não surge de maneira isolada, mas está intrinsecamente relacionada às oportunidades disponibilizadas aos indivíduos. Com o alcance da autonomia, os indivíduos se tornam agentes de mudança, assegurando uma participação ativa na sociedade.

Além disso, ao abordar essas necessidades e buscar o reconhecimento e valorização das diversas culturas, é imprescindível direcionar o olhar para a infância. Conforme destacado por Tuan (1983, p.12), “a experiência infantil se volta para o mundo exterior, onde ver e pensar claramente transcendem o eu”. Para que o sentimento de pertencimento à sociedade, ao local, aos momentos, seja genuíno, tudo ao redor precisa ter significado para a criança, para o adulto do futuro. É na convivência com os pares, nas múltiplas culturas, nas

⁸ De acordo com Fernandes e Pereira (2017), a Pirâmide de Maslow, elaborada por Abraham H. Maslow, descreve as condições fundamentais para a satisfação pessoal e profissional, apresentando uma hierarquia das necessidades humanas. Maslow sugere que as pessoas buscam atender suas necessidades visando à autorrealização, e a pirâmide organiza essas necessidades ao longo da vida, incorporando o pertencimento como uma das necessidades sociais. Disponível em: https://adm-portal.appspot.com/storage.googleapis.com/_assets/modules/academicos/academico_7118.pdf Acesso em 5 de dezembro de 2023

brincadeiras e em toda experiência que ela se envolve, que a criança aprende (Sarmiento, 2002).

Logo, a interconexão entre infância, cultura e pertencimento delinea uma narrativa rica em nuances que permeiam o desenvolvimento humano, desde seus estágios iniciais. A medida em que são explorados os intrínsecos laços entre a relevância das experiências infantis, em conjunto com a influência da cultura e a necessidade de pertencimento, emergem reflexões sobre a complexidade das formações humanas. A infância, como terreno fértil para a construção de significados, revela-se como uma fase crucial aonde as bases para as tradições culturais e a compreensão da diversidade do mundo se fazem presentes e são estabelecidas. Eagleton (2000), em diálogo com Eliot, parafraseia o autor: “Cultura pode até ser descrita simplesmente como aquilo que torna a vida digna de ser vivida” (p.144). No contexto das infâncias, essa visão ressoa com um significado especial, pois o que é considerado digno de ser vivido se manifesta nos momentos singulares e enriquecedores do cotidiano, que são experienciados pelas crianças. Esses momentos não são apenas momentos isolados, eles configuram-se como elementos essenciais que desempenham papel crucial na formação das identidades.

A cultura, repleta de tradições, significados e pluralidade, transcende a mera coleção de práticas ou conceitos, tornando-se uma fonte vital e sólida para a experiência de vida das crianças. Destacado por Sarmiento (2003), esse entendimento cultural vai além de simples práticas ou conceitos, constituindo-se como elemento fundamental para o desenvolvimento infantil. Essa visão cultural proporciona às crianças significado, aprendizado, a produção de sua cultura e um caminho essencial para seu crescimento, contribuindo diretamente para suas identidades e experiências de vida.

2.1

Público e Cultura: Origem e Relevância dos Estudos de público

Neste capítulo, será conduzida uma investigação sobre a origem dos estudos de público e suas motivações, juntamente com uma análise sobre a sua relevância. Sendo possível compreender algumas das razões dos públicos e não públicos frequentarem ou não os espaços de cultura, além de examinar também, certas lacunas existentes nos estudos. Além disso, será retomado um dos objetivos específicos, que consiste em identificar potenciais circunstâncias que podem impedir grupos escolares de escolas públicas de visitarem espaços culturais. Essa análise será embasada nas pesquisas realizadas nos estudos de público, os quais revelam os obstáculos encontrados durante a investigação

Adentrando nas pesquisas sobre o universo dos museus, pode-se encontrar inúmeras dicotomias interessantes, dentre elas: Quem são os indivíduos que chegam até as instalações dos museus, e quem são aqueles que permanecem à margem? Hipóteses e questionamentos sobre a origem desses públicos distintos e suas características podem surgir. “Os que entram e aqueles que ficam de fora” A provocação feita por Guedes (2017, p.352) suscita reflexões sobre a multiplicidade de perspectivas e identidades que interagem, ou não, de alguma maneira, com o espaço museológico.

Indagações sobre os elementos que impactam na escolha de frequentar ou não um museu, perfis de indivíduos que manifestam, ou não, interesse por exposições, bem como aqueles que exploram os equipamentos culturais para pesquisas ou para desfrutar de momentos de lazer. Essas premissas podem evidenciar a complexidade das relações entre museus e seus públicos, destacando a importância dos estudos de público para compreendê-las. Investigar as identidades desses indivíduos se faz necessário para desenvolver estratégias que possam ampliar o alcance dos equipamentos culturais, especialmente para aqueles grupos que enfrentam dificuldade de acessá-los.

Ao investigar as origens dos estudos de público, é possível examinar as mudanças e processos, especialmente relacionados à cultura e ao acesso às instituições culturais ao longo do tempo. Segundo Mantecón (2018), o conceito de público tem sua origem nas ofertas culturais que convidam à participação de outros indivíduos. Nesse contexto específico, inicialmente, qualquer pessoa que deseja participar e com recursos disponíveis tem a liberdade de acessar, sem a necessidade de vinculação a um espaço específico, conhecimento

de alguma instituição ou posição socioeconômica particular. Vale ressaltar que, atualmente, essa dinâmica nem sempre se mantém, e outros obstáculos podem se apresentar. Porém, para compreender este cenário, é necessário voltar o olhar para o início desses estudos.

No século XVII as coleções, pertencentes aos “gabinetes de curiosidades”, ganharam uma nova dimensão. O que antes era de natureza privada tornou-se acessível à sociedade e, gradualmente, o conceito de "público" foi sendo estabelecido (Martins, 2013). No entanto, foi durante o século XIX que o primeiro museu no Brasil começou a tomar forma, inicialmente denominado de Museu Real, e hoje, conhecido como Museu Nacional. A concepção desse museu, conforme idealizado por Dom João VI, tinha como propósito fornecer conhecimento no campo das ciências naturais, destinando-se a um público seletivo, composto principalmente por pesquisadores. O acervo da época ainda se assemelhava a um gabinete de curiosidades, e suas exposições eram promovidas pela Monarquia. (Julião, 2006; Koptcke, 2005).

Diante dessa trajetória, a pesquisa científica no âmbito dos museus foi se consolidando, e outras instituições brasileiras também foram se estabelecendo e construindo seus alicerces (Elias, 1992). Conforme observado por Koptcke & Pereira (2010, p. 2), dentro desse percurso de tornar o museu um espaço que produz ciência e conhecimento, os “tesouros” do museu, anteriormente considerados secretos, intocáveis, são agora percebidos como parte da herança da sociedade, evidências das atividades humanas (Santos, 2000). Dessa maneira, o museu cada vez mais foi se transformando em um espaço para se compartilhar saberes, ou seja, espaço onde o conhecimento é produzido e compartilhado, permitindo que os indivíduos se conectem com o passado e compreendam melhor sua própria história e identidade.

Na esteira desse movimento, outras figuras como políticos, professores e curiosos passaram a frequentar os museus, documentando suas visitas e registrando suas observações sobre o espaço e os artefatos expostos. Conjuntamente, os museus também produziam relatórios, com o objetivo de informar sobre suas atividades, como parte do processo de prestação de contas às instâncias que exerciam supervisão sobre eles. Porém, os registros tomam outra proporção no século XX, quando pesquisadores e profissionais dos museus se interessaram por compreender quem eram as pessoas que visitam o espaço do museu, dando início, assim, aos estudos sobre o perfil dos visitantes, os estudos de público. (Koptcke, 2005, p. 5). As pesquisas, que tiveram origem na América do Norte, passaram a ser desenvolvidas em outros países como o Brasil, mas, de uma forma mais ampla. De acordo com a autora,

essas pesquisas tinham como finalidade a produção de conhecimento “sobre as práticas sociais relacionadas ao museu, mas também construir dados para orientar decisões sobre investimentos e políticas públicas” (p. 5).

Portando, surge o questionamento: quem são os protagonistas que deram início a essas investigações? A análise da constituição dos frequentadores de espaços culturais tornou-se imprescindível para desvelar as sutilezas relacionadas às práticas sociais, conforme destacado pela autora (Koptcke, 2005). Explorar a complexidade que envolve a identificação dos indivíduos que frequentam ou não os museus proporcionam uma rota para uma compreensão mais abrangente e detalhada. Neste contexto, o ponto de partida para a investigação envolve a indagação sobre o verdadeiro significado da terminologia "público".

Conforme indicado por pesquisadores da área, surge uma controvérsia na escolha entre o uso do singular e do plural ao se referir aos estudos de "públicos" e "público". Segundo Ribeiro (2021), a opção pelo termo plural "públicos" destaca a heterogeneidade inerente, refletindo, conseqüentemente, a complexidade do conceito, caracterizando-o como um conjunto múltiplo. Assim, a explicação do autor sugere que os "públicos" são entidades dinâmicas e multifacetadas, ao contrário de "público", que implica uma tendência a "castrar a singularidade individual" (p. 167), insinuando que há um "público" específico a ser atingido, o que limita o acesso de outros grupos ao museu.

A utilização do termo no plural evidencia as múltiplas categorias que constituem os frequentadores de museus, ressaltando sua importância nos estudos, os quais demandam uma análise cuidadosa (Costa, 2004). Ponderando que a formação de um público não é algo imediato, é importante levar em consideração as complexidades presentes dentro dos grupos sociais e suas diversas realidades. O interesse de um público sobre um bem cultural hoje pode não ser o mesmo interesse amanhã. Isso se dá pela natureza dinâmica e mutável das preferências culturais, mas também de questões socioeconômicas que podem perpassar os interesses (Koptcke & Pereira, 2010).

Esses fenômenos acontecem, não porque os processos sociais sejam informes e desconexos, nem porque os atores sociais sejam seres essencialmente confusos e incoerentes, mas, justamente, como manifestação da especificidade de cada um desses dois níveis da realidade social, o dos coletivos e o dos indivíduos, e das relações complexas entre eles (Costa, 2004, p.10)

Alguns dos pontos levantados pelos autores abordam aspectos educacionais, como o nível de instrução dos indivíduos e as oportunidades educacionais, os quais podem

influenciar a formação e o interesse pelo contato com a cultura. Por outro lado, os meios pelos quais a cultura é produzida e disponibilizada em diferentes áreas geográficas da cidade, assim como as preferências moldadas por fatores sociais, culturais e, principalmente, econômicos, também são considerados como elementos que podem impactar na formação dos indivíduos.

Ribeiro (201) destaca que os estudos frequentemente negligenciam a diversidade dos públicos e identifica três fatores que contribuem para essa questão. Em seu primeiro argumento, ele enfatiza o surgimento de uma sociedade de massa, na qual a cultura é influenciada pela interação entre os indivíduos e a construção de suas identidades e senso de pertencimento. Como resultado, a comunicação do público também reflete as influências da massa, o que, por sua vez, impulsiona o desenvolvimento das indústrias culturais.

No segundo ponto de sua argumentação, Ribeiro (2021) evidencia que, em sua maioria, as pesquisas sobre público tendem a defini-los por meio de abordagens quantitativas, fazendo uso de estatísticas. Embora essa abordagem possa ser eficaz para uma compreensão coletiva, há riscos associados à generalização. Além disso, a autora ressalta que os métodos baseados em questionários também não são completamente adequados para abordar questões iniciadas pela palavra 'Porque', já que não é possível quantificar as interpretações individuais. No seu terceiro argumento, Ribeiro (2021) defende que o público é composto por um conjunto de indivíduos que se destacam por compreender ou se interessar pelas ideias de um autor, sugerindo que não existe um público precisamente definido. Essa perspectiva ressalta a diversidade dos públicos.

Os estudos de público, conforme apontado por pesquisadores da temática, frequentemente identificam entre três e quatro grupos como resultado de suas pesquisas: Os "cultivados", grupo que traz consigo a "herança cultural" (Ribeiro, 2021, p.173), esses grupos são ativamente participativos em espaços culturais; os irregulares ou displicentes, que têm familiaridade com a cultura, mas, por não carregar esta herança consigo, podem facilmente se afastar das práticas culturais, embora consumam cultura de outras maneiras; e os retraídos, que são grupos de menor nível de escolaridade e normalmente são pessoas locais que visitam o museu, também chamados de "não público" (Koptcke, 2012, p. 8)

Assim, a autora destaca a importância de considerar outras perspectivas além dos grupos categorizados. Ribeiro (2021) argumenta que há uma singularidade na interação entre o indivíduo e o museu que não pode ser ignorada, e exemplifica isso com casos como: eventos excepcionais em museus que podem ser amplamente divulgados pela mídia,

alcançando públicos interessados que não são visitantes regulares do museu. Outro exemplo destacado pela autora ao falar dos grupos irregulares é que mesmo que esses grupos não consigam frequentar os museus, devido a compromissos domésticos ou escolares, são grupos que ainda consomem a cultura de outras maneiras, como através de programas culturais na televisão e internet. Considerar essas diversas formas de envolvimento cultural é uma maneira de evitar o distanciamento das massas em relação à cultura considerada erudita.

Nas investigações sobre os estudos de público, os objetivos delineiam uma abordagem multifacetada que varia conforme o público-alvo. Para Koptcke (2012, p.20), no âmbito do público efetivo, que engloba os visitantes reais dos museus, os objetivos se subdividem em categorias: a sociologia da cultura, que busca descrever o perfil dos visitantes; os estudos de fluxo, que visam acompanhar a dinâmica das visitas ao longo do tempo, quantificando as participações e analisando a relação entre o indivíduo e o espaço museal. Por fim, os estudos de recepção que visam “compreender as formas de apropriação e o sentido das práticas junto com os visitantes” (p.9). No que diz respeito ao público potencial, emprega-se uma estratégia de marketing cultural voltada para despertar o interesse desse grupo e incentivá-lo a visitar o museu. Por outro lado, em relação ao não público, composto por aqueles que não frequentam o museu ou não demonstram interesse, é crucial conduzir um estudo destinado a compreender as razões pelas quais esse público não se envolve na experiência museológica.

Na prática, essa tensão, associada ao conceito de público, não se esgota facilmente. Pelo menos no que diz respeito às imposições metodológicas, há muito que se consideram os questionamentos, não como uma solução, mas como um ponto de partida, e se desenham planos de investigação que ambicionam o pluralismo metodológico, através do cruzamento de métodos quantitativos com procedimentos intensivos (entrevistas, observação direta, análise documental, recurso à fotografia ou ao vídeo etc.). Ainda assim, a persistência de questões irresolúveis apenas tem alimentado a constante problematização do conceito e o aprofundamento de tensões traduzidas na proliferação de termos e expressões que tentam definir os públicos. (Ribeiro, 2021, p. 170)

No entanto, há uma perspectiva a ser ponderada. Costa (2004) inicia uma discussão implícita nos conceitos de estudos de público, destacando a “desejabilidade” de que os públicos sejam percebidos pelas políticas como referência, como um público já consolidado e valorizado, conforme mencionado pelo autor. Embora concorde com a importância da formação dos públicos da cultura, especialmente do ponto de vista da cidadania, ele propõe

uma reflexão analítica, indagando se essa formação também pode ser interpretada como uma estratégia para criar mercados de produtos culturais, favorecendo apenas aqueles que produzem. Destacando a dimensão econômica presente nos públicos da cultura, sugerindo que isso não deve ser totalmente considerado como algo negativo, mas que há sim uma necessidade de examinar os interesses econômicos envolvidos e outros aspectos que não são explorados, a fim de proporcionar uma análise mais completa e equilibrada dos processos sociais relacionados à formação desses públicos.

O questionamento de Costa (2004) levanta reflexões sobre o poder econômico e suas iniciativas de formas públicas da cultura e na criação de mercados para produtos culturais, visto que, promovendo a apreciação e o interesse pela cultura, pode-se estar, na realidade, impulsionando o consumo e a comercialização desses produtos. Isso significa que a formação de públicos não seria apenas promover o acesso à cultura, mas também estimular o mercado cultural, beneficiando aqueles que produzem e vendem essa perspectiva, embora careça de pesquisas, suscitou outros questionamentos, diferentes dos que normalmente são explorados no campo dos estudos de público. Ainda se estimula uma análise crítica, que promova uma nova abordagem metodológica e enriqueça o entendimento sobre a formação dos públicos.

Por fim, de acordo com as pesquisas apresentadas, é notória a complexidade em definir o conceito de público. Mesmo ao considerar as limitações metodológicas, é perceptível que elas representam apenas um ponto de partida para os estudos. A busca pelo pluralismo metodológico, combinando métodos quantitativos com abordagens mais completas e considerando a singularidade dos indivíduos e suas variáveis, é um caminho a ser pensado. No entanto, as questões aqui abordadas continuam a gerar reflexões constantes sobre o conceito de “público” e “públicos” evidenciando a dicotomia entre o singular e o plural, sobre a categorização desses grupos e outras complexidades do estudo. Em contrapartida, é fundamental enfatizar a importância de explorar e aprofundar as tensões inerentes, reconhecendo a dinâmica desafiadora na compreensão dos públicos em contextos culturais e sociais tão diversos. De acordo com a visão de Koptcke e Pereira (2010), o termo "público do museu" abrange não apenas os indivíduos que o visitam, mas também aqueles que participam de diversas formas, como membros das equipes do museu, professores, estudantes, cientistas e todos que contribuem para o museu de alguma maneira. A relevância dos estudos sobre o público reside precisamente na compreensão desses diversos contextos culturais, tanto dentro quanto fora do museu.

Os estudos de público no âmbito museológico têm potencial para orientar as estratégias adotadas pelas instituições buscando a elaboração e melhoria, assegurando, assim, que os objetivos e propósitos estabelecidos possam ser alcançados. De acordo com as pesquisas analisadas neste capítulo, as interações entre os museus e os grupos sociais não apenas revelam padrões de visitação, mas também destacam as expectativas e interesses subjacentes a essas interações. Ademais, de acordo com Koptcke (2012, p.22) esses estudos desempenham um papel ativo na “disputa” pelo domínio discursivo, contribuindo para a configuração das narrativas que determinam quem e de que maneira a sociedade se apropria dos museus.

Assim, a relevância dos estudos de público vai além de meras análises estatísticas e discussões narrativas, tornando-se um alicerce fundamental para compreender as identidades sociais e suas complexidades subjetivas. Essas pesquisas são cruciais para entender os recursos culturais disponíveis, as experiências que podem ser vivenciadas e os impactos que os espaços culturais exercem na sociedade. Através dos estudos de público, torna-se viável compreender quem são as pessoas que frequentam ou não os museus, bem como suas motivações, o que fornece subsídios para promover uma participação mais inclusiva, significativa e democrática dentro das instituições culturais.

2.2

Uma Análise dos Possíveis Obstáculos à Participação de Grupos Escolares nos Museus

Um estudo conduzido por Mano e Damico (2013) para a quarta edição do Caderno do Museu da Vida busca analisar as razões que levam as pessoas que agendam visitas a museus a não comparecerem. A pesquisa abrangeu tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos, envolvendo a análise de seis museus e centros de ciência no Rio de Janeiro, que compartilham características semelhantes ao Museu da Vida. Entre os resultados da pesquisa, os cancelamentos com justificativa foram classificados em quatro categorias: logística, agenda, questões internas e problemas sociais.

Nos resultados relacionados à logística, o transporte se destaca como um aspecto relevante, abrangendo 76% das justificativas, principalmente no contexto escolar. Isso indica que a obtenção de meios de transporte para levar os estudantes aos museus e centros de ciências demanda um planejamento cuidadoso (p.18), pois, é necessário contar com recursos

financeiros para contratar um ônibus, o que, dadas as condições das escolas municipais, não é uma tarefa fácil e nem financeiramente acessível. Além disso, a logística também envolve considerações sobre como e quando a visita pode ocorrer, alinhando-se com as necessidades da escola e a disponibilidade do museu.

Na pesquisa de Leiva e Meirelles (2018) acerca das culturas nas capitais, o transporte surge como um obstáculo para o acesso aos espaços culturais. Segundo a pesquisa, as principais capitais brasileiras enfrentam desafios relacionados ao preço e à qualidade dos meios de transporte, como trens, ônibus e metrô. Essa questão também foi destacada na pesquisa conduzida por Koptcke e Cazelli (2005), na qual 38,6% dos entrevistados identificaram o "transporte" como uma das principais dificuldades para visitar museus no Rio de Janeiro. Além disso, a mesma pesquisa revelou que os visitantes tendem a optar por museus próximos às suas residências, devido às condições desfavoráveis no sistema de transporte público, associadas às limitações socioeconômicas que impedem o acesso de todos às experiências culturais oferecidas pelos museus. Carvalho (2016) também identificou essa dificuldade enfrentada pelas escolas em relação ao transporte, enfatizando a importância deste para a frequência dos alunos de classes populares.

Estudos mais antigos evidenciam questões que ainda persistem atualmente. A pesquisa conduzida por Massarani e Moreira (2002) revela que apenas 1% da população frequentava museus durante os anos 2000. Isso ressalta que a falta de visitação está parcialmente relacionada à predominância de museus e centros de ciência nas capitais e grandes cidades, dificultando o acesso para aqueles que residem em áreas mais afastadas. Essa disparidade entre áreas urbanas menores e maiores é ainda mais pronunciada em favelas e periferias, onde muitas vezes a presença e o conhecimento sobre esses recursos culturais são limitados (Brenner, Dayrell e Carrano, 2008). No entanto, pesquisas mais recentes continuam a evidenciar as mesmas questões.

Conforme demonstram os estudos de monitoramento dos públicos realizados no Museu da Vida em 2015, a maioria dos visitantes, representando 89%, reside nas regiões da Zona Norte, Zona Oeste e Baixada Fluminense. Em contraste, apenas 2% dos visitantes provêm da Zona Sul (Bevilaqua, Gonzalez e Mano, 2020). Essa disparidade é atribuída à localização estratégica do Museu da Vida, que busca não apenas atrair o público do centro e da Zona Sul do Rio de Janeiro, mas também servir outras áreas da cidade.

A pesquisa de Mano e Damico (2013) identificou uma segunda razão para os cancelamentos de visitas aos museus, relacionada à agenda do Museu da Vida Segundo relato

feito pelos responsáveis dos grupos visitantes, a comunicação com o museu para agendar uma visita é um desafio, e outros elementos da agenda escolar, como reuniões e eventos sem o aviso prévio para os professores, também contribuem para o cancelamento de visitas. Além disso, a pesquisa revela que a demanda por agendamentos supera a capacidade do museu, mesmo com esforços para neutralizar esse cenário, tornando-se uma problemática substancial e presente. A dificuldade de comunicação com os museus para o agendamento de uma visita também foi identificada na pesquisa realizada por Carvalho (2016).

A terceira justificativa se complementa com a segunda, em que “problemas internos” surgem como motivos para o cancelamento ou ausência nas visitas, relacionadas especificamente aos próprios grupos. Dentro dessa categoria, a pesquisa de Mano e Damico (2013) sinaliza que 45% dos casos atribuem eventos ou compromissos escolares como motivo para os conflitos com as visitas agendadas ao museu. Outra justificativa são os “problemas internos da escola” que abrangem situações como “a escola não liberou, a escola não confirmou, série da turma inadequada e conflitos pedagógicos” (p.22).

Entretanto, os pesquisadores ressaltam que essas justificativas não foram suficientemente claras, dado que ao agendar previamente uma visita ao museu, estima-se que essas questões internas estejam devidamente organizadas. Nesse sentido, os autores ponderam que também pode haver influência de outros fatores “entre o museu e os grupos”. Isso é evidenciado por relatos de uma escola particular, cujo agendamento foi cancelado sem aviso prévio, além de casos em que informações relevantes sobre a visita não foram transmitidas nos agendamentos realizados (Mano e Damico, 2013).

A última categoria que a pesquisa apresenta são as tensões sociais, que podem variar desde fenômenos climáticos, como chuvas e enchentes, até questões sociais, como a violência. O Museu da Vida encontra-se localizado no Complexo de Manguinhos, uma área que enfrenta operações policiais e episódios de violência urbana. Conforme indicado pela pesquisa de Mano e Damico (2013, p. 24), essas tensões não estão restritas apenas à região do museu, estendendo-se às áreas residenciais dos visitantes e às escolas, o que pode representar um obstáculo para as visitas aos museus. O estudo revela que alguns anos, como 2003 e 2004, foram caracterizados por um aumento no "Medo da Violência". Em 2010, uma ampla operação policial foi iniciada em Manguinhos e no Complexo do Alemão, aumentando o risco associado à visita à área onde o Museu está situado e resultando no cancelamento de visitas.

Em suma, a dificuldade de acesso devido ao transporte, e à violência que assola a cidade do Rio de Janeiro emergem como fatores significativos que podem desencorajar a visita aos museus. Essas limitações no sistema de transporte público e a concentração de museus nas áreas centrais das cidades podem excluir uma parcela considerável da população, dificultando a visita para aqueles que residem em regiões mais afastadas. Essa interligação entre transporte e localização geográfica evidencia a necessidade de repensar estratégias de acessibilidade e distribuição equitativa de instituições culturais para garantir que os recursos culturais sejam acessíveis a todos.

Muitos museus buscam não apenas compreender a ausência de público, mas também as soluções possíveis para aperfeiçoar as formas de acesso a esses espaços de cultura. Os desafios se revelam como uma rede complexa e nem sempre tão evidente, que inclui desde a distribuição desigual de equipamentos culturais até questões internas, tanto do museu quanto dos visitantes. A lacuna na clareza e comunicação eficaz entre a instituição e os grupos visitantes evidenciam a necessidade de aprimorar os processos de agendamento e oferta de serviços, enfatizando a importância de estabelecer canais mais eficientes de diálogo.

Para enfrentar esses obstáculos, torna-se necessário adotar estratégias que não apenas superem as barreiras geográficas, mas também possibilitem experiências significativas, desde o momento do agendamento até a interação dentro do museu. Entretanto, é importante salientar que a falta de estudos recentes sobre os públicos dos museus indica a urgência e a importância de novas pesquisas, visando compreender as demandas atuais dos visitantes. Esta lacuna de informações sobre o público impulsiona a necessidade de uma análise mais abrangente e atualizada, a fim de orientar de maneira eficaz as iniciativas de engajamento e oferta cultural do museu.

Além dos desafios abordados, é possível compreender, a partir de estudos como o de Bevilaqua, Gonzalez e Mano (2013), Koptcke e Pereira (2010) e Guedes (2017) que existem outros obstáculos que ultrapassam as barreiras logísticas e geográficas. Muitos públicos em potencial podem se distanciar do museu não apenas devido a dificuldades práticas, mas, por simplesmente não se identificarem com o espaço. O sentimento de um possível não acolhimento, não identificação e significado pode ser um fator decisivo para não visitar um museu. Dessa forma, compreender e superar essas barreiras mostra-se essencial para promover não apenas o acesso, ou entender suas ausências, mas para a construção de uma cultura de inclusão social, garantindo que todos os públicos se sintam atraídos a visitar esses espaços de cultura da sua cidade.

2.3

Quem são os “Não público da cultura”?

Os que entram e aqueles que ficam de fora... É preciso, portanto, ter uma “necessidade cultural” para querer ir ao museu! Não se visita aquilo que não conhecemos, que não compreendemos, que não desperta nosso interesse, que não faz parte do nosso habitus, aquilo que não é para nós... (Guedes, 2017, p.352)

Os museus têm sua origem nos chamados gabinetes de curiosidade, que desempenharam um papel fundamental na formação do conceito moderno dessas instituições. Esses gabinetes eram espaços reservados onde colecionadores guardavam e exibiam uma ampla variedade de objetos. Contudo, o acesso a esses locais era restrito, sendo limitado às classes privilegiadas da sociedade. Essa exclusividade refletia as estruturas sociais da época, nas quais o conhecimento e a cultura erudita eram predominantemente reservados à elite. Ao longo do tempo, os gabinetes de curiosidade deram origem à concepção dos museus. Apesar das mudanças e adaptações ao longo das diferentes épocas, a questão da acessibilidade permaneceu crucial. “Ao mesmo tempo em que o campo cultural, ou de bens simbólicos, se autonomizava, ele também “se fechava”, determinando as regras do jogo e decidindo aqueles que pertenciam – ou não – ao campo” (Guedes, 2017, p.351).

Inicialmente, os museus não eram acessíveis a todos, e essa questão ainda impacta a participação cultural de diversos grupos sociais. Conforme sinalizado anteriormente, pesquisas como os estudos de público buscam investigar as causas do distanciamento de certos grupos sociais a espaços culturais, bem como analisam estratégias que promovam uma maior inclusão e democratização do acesso aos museus. Para Lopes (2005) o museu é muito mais do que apenas um espaço que conta histórias ou armazenam objetos: o museu é uma entidade que carrega consigo significado cultural e simbólico. Além disso, o museu é visto como uma fonte prestigiada, capaz de influenciar ou conferir reconhecimento aqueles que dele participam. Por muitas décadas, o museu também desempenhou um papel crucial na configuração de uma relação intrínseca com a cultura erudita, estabelecendo padrões e critérios para determinar o que é reconhecido como valioso ou digno de preservação, remontando sua história através da perspectiva de uma classe.

Neste contexto, por décadas o museu construiu narrativas que não contemplavam toda a sociedade, mas sim se limitavam a representar apenas uma classe. Transformou-se em uma espécie de discurso oficial, moldando a percepção pública e influenciando a compreensão coletiva da cultura, memória e patrimônio. Consequentemente, muitos grupos sociais não conseguem se identificar com o museu, pois, ao longo dos anos, suas histórias não foram contadas a partir de suas próprias perspectivas, criando lacunas na representação e compreensão da diversidade cultural.

Ainda considerando a perspectiva de Lopes (2005), os públicos se envolvem com os museus a partir de uma relação semiótica e social com um determinado contexto cultural, como uma exposição, uma mostra artística, que seja significativo para eles. A interação entre a cultura e os grupos sociais é mediada por uma série de influências sociais e simbólicas. Isso significa que a forma como os públicos percebem e interpretam a cultura é moldada por fatores como suas experiências pessoais, posição social e o que eles percebem nos ambientes culturais. Dessa forma, mesmo as ações direcionadas com o intuito de incentivar grupos que não se sentem atraídos pelos museus a começarem a visitá-los, proporcionar o acesso não é suficiente. De acordo com Bevilaqua, Gonzalez e Mano (2020), estes grupos, ditos como os “não públicos da cultura”, nem ao menos chegam aos museus. Ou seja, não é uma escolha pessoal e pensada, é apenas a consequência de uma má distribuição do capital social e cultural. A partir de estudos, como os de público ou de perfil social, é possível conhecer fatores – de ordem social, econômico, geográfico - que distanciam certos grupos sociais dos espaços culturais.

Os resultados da pesquisa citada por Chagas, Studart e Vieira (2010) intitulada “O Perfil da Juventude Brasileira”, realizada em 2003 pelo projeto Juventude/Instituto Cidadania, que abrangeu 3.501 jovens em 198 municípios e 25 estados do país, revelam que 69% dos entrevistados, com idades entre 15 e 24 anos, nunca visitaram um museu. Esses dados evidenciam a expressiva carência de acesso dos jovens brasileiros a eventos culturais. Nesse contexto, esses jovens, inseridos nesse cenário, são caracterizados como os “excluídos da cultura”. Já a pesquisa conduzida em 2015 por JLeiva Cultura & Esporte (2016), em parceria com a Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro, focada nos hábitos culturais dos cariocas, especialmente em Museus e Exposições, revelou uma expressiva disparidade no acesso a espaços culturais. Os dados apontam que apenas 57% dos entrevistados com ensino superior visitaram museus no último ano, evidenciando distinções notáveis entre as classes sociais: 44% pertencentes às classes B e A, e apenas 10% às classes

D e E, enquanto a média geral foi de 31%. Quanto à localização geográfica, 47% dos visitantes residem na Zona Sul, contrastando com 28% na Zona Oeste e 25% na Zona Norte (p.5).

No contexto geral, 69% dos entrevistados tiveram experiência em museus. A falta de interesse foi a razão mais citada para evitar o museu, com destaque para 28% na Zona Oeste, 38% na Zona Norte, 5% no Centro e 17% na Zona Sul, áreas que concentram a maioria dos museus. Vale ressaltar que 32% dos entrevistados da Zona Norte ainda se deslocam para o centro para usufruir dos equipamentos culturais. Além disso, a pesquisa ampla sobre hábitos culturais e de lazer na cidade do Rio de Janeiro realizada por JLeiva (2016) posiciona o museu como a décima opção, com 31% das respostas, evidenciando sua posição intermediária em comparação com alternativas de lazer.

Os dados revelados sobre o percentual de pessoas que nunca participaram de determinadas atividades culturais ratificam uma significativa disparidade relacionada à escolaridade e classe econômica. A pesquisa revela que quanto mais elevado o nível de escolaridade, menor é o percentual de pessoas que afirmam nunca ter praticado atividades culturais. Em contrapartida, à medida que a escolaridade diminui, esse percentual aumenta, destacando um cenário de maior exclusão cultural. Ao isolar a pesquisa para avaliar o impacto cultural sobre a renda, surgem padrões reveladores. Nota-se que 47% dos entrevistados pertencentes às classes D e E nunca visitaram um museu, indicando outra lacuna de acesso cultural. Enquanto isso, 38% da classe C e apenas 14% das classes A e B reportaram nunca ter ido ao museu. Esses números ressaltam a complexa interseção entre fatores socioeconômicos e participação em atividades culturais, refletindo as desigualdades existentes no acesso à cultura.

A pesquisa identifica diversas razões mencionadas pelos próprios entrevistados para não frequentar museus, sendo elas: “É difícil de chegar”, “É caro”, “Não tem perto de casa”, “Não gosto” e “Não me interessa”. A pesquisa conduzida por Jleiva (2016) revelou que a disparidade socioeconômica e hierarquia escolar são razões para distanciar grupos sociais que fogem deste padrão. Corroborando com a perspectiva de Guedes (2017), que afirma não ser surpreendente que as estatísticas mostrem que a ida aos museus é principalmente uma prática das classes com mais renda e conhecimento, que consequentemente alcançaram os níveis mais altos de educação. Essa distinção proporciona uma perspectiva mais abrangente sobre as complexidades das dinâmicas sociais. Indivíduos que detêm elevada bagagem educacional destacam-se não apenas pela herança cultural transmitida pela família, mas

também pela marcante influência de suas experiências e vivências educacionais ao longo do tempo. A interação entre a escola, aliada a vivências culturais das mais diversas formas, desempenha um papel fundamental na configuração dos comportamentos e na aquisição cognitiva desses indivíduos.

Segundo Lopes (2000), dentro desse contexto, a experiência educacional transcende a mera aquisição de conhecimentos formais, transformando-se em um processo dinâmico de imersão em diversas manifestações culturais. Grupos sociais com maior capital, como demonstra a pesquisa de Jleiva (2016), desfrutam de acesso pensado especificamente para eles, pois residem próximos aos equipamentos culturais e possuem condições financeiras para apreciá-los confortavelmente, compreendendo as exposições e vivenciando valores e expressões culturais.

Porém, como já discutido anteriormente por Bevilaqua, Gonzalez e Mano (2020) e Cazelli (2010), esse cenário de insuficiência não seria resolvido com mais ofertas culturais, visto que os espaços culturais ainda são acessíveis apenas nas grandes cidades e bairros e nem todos os grupos sociais possuem condições financeiras para acessá-los. Visitar um museu pode ser considerado um evento anual ou um grande privilégio para muitas realidades socioeconômicas no município do Rio de Janeiro e em muitas cidades do Brasil, mas não deveria ser. Ao afirmar que nenhum sistema de socialização é perfeito, Koptcke (2007) abre uma discussão interessante. Não existe uma sociedade igualitária, existem muitas nuances econômicas, sociais e culturais. As culturas são múltiplas, os indivíduos são diversos, porém todos têm o direito de ter acesso aos bens culturais. O entendimento de que toda a sociedade tem o direito de acessar os bens culturais reforça a importância da equidade no acesso à cultura como um elemento central na construção e no desenvolvimento de comunidades mais justas e inclusivas. A cultura desempenha um papel crucial na formação da identidade coletiva e individual, reforçando valores, perspectivas, tradições e interações (Cuche, 1999).

Democratizar ou democratização é um termo que pertence ao pensamento crítico, que significa, em sociologia, um processo particular de transformação social. Implica o reconhecimento e a legitimidade dos princípios de livre acesso e de igualdade de direitos diante da escola, dos museus, do esporte, da cultura, da saúde etc., propõe identificar os seus limites ao constatar, na realidade, desigualdades e privilégios de fato. (Koptcke, 2007, p. 8).

Porém, para dar início à discussão sobre a democratização do acesso, Koptcke (2007) salienta que existem várias formas de acesso para serem levadas em consideração para além da simples oferta cultural, sendo elas: distribuição equânime dos equipamentos culturais,

tarifas com preços mais acessíveis para os transportes, recursos para pessoas com deficiência, por exemplo. Neste cenário, acessibilidade refere-se à infraestrutura urbana e ações práticas de cunho social para tornar as idas ao museu possíveis. Porém, há outra necessidade, que é sobre as oportunidades reais que diferentes segmentos sociais têm de participar ativamente da vida cultural.

A ênfase recai sobre as condições que influenciam ou não certos grupos a chegarem aos espaços de cultura, a terem o desejo de produzir cultura e explorar esse aspecto. Isso implica ações que vão além da infraestrutura física e urbana, envolvem estratégias que enfrentam desigualdades sociais, econômicas e educacionais que podem dificultar esta interação entre o indivíduo e a experiência cultural. Enquanto o primeiro aspecto indica medidas tangíveis e estruturais para facilitar o acesso à cultura, o segundo focaliza na necessidade de abordar questões mais profundas que influenciam os grupos a participarem ativamente da vida cultural, promovendo, assim, uma democratização mais significativa e efetiva.

Analisar os fatores que influenciam o acesso de grupos escolares a espaços culturais é essencial para garantir que, para além do acesso, esses ambientes se tornem mais significativos para todos os grupos sociais, sobretudo ao considerar as possibilidades apresentadas às crianças para aproveitar este ambiente em conjunto com a escola, pensando em propostas que enriqueçam o ensino aprendizagem das crianças, com elementos e tradições culturais que podem ser oferecidos pelos espaços culturais. É convivendo com espaços diversos, como as escolas, museus e com a família, que as crianças vão conhecendo o mundo enquanto se reconhecem, e é nesse momento que as descobertas se desdobram e se tornam partes intrínsecas de suas vidas. Ao oferecer elementos que permitem às crianças explorarem e compreender quem são, abre-se caminhos para que se tornem adultos ativos na sociedade, indivíduos que participam, produzem e vivem de e para a sua cultura, transformando a sociedade.

Com base nas pesquisas dos autores citados, várias circunstâncias podem levar os grupos escolares a não visitarem os museus. Uma das principais circunstâncias identificadas é a questão logística, com destaque para o transporte. Segundo os estudos, a dificuldade em garantir meios de transporte adequados para levar os estudantes aos museus é um desafio significativo, especialmente devido à falta de recursos financeiros nas escolas municipais. Além disso, a coordenação entre os horários disponíveis para visitação e os compromissos

escolares também emergiu como uma preocupação relevante, contribuindo para os cancelamentos de visitas.

Outra circunstância destacada é a concentração de museus nas regiões centrais das cidades, o que dificulta o acesso para aqueles que residem em áreas periféricas. Essa disparidade geográfica é agravada pelas limitações socioeconômicas enfrentadas por grupos sociais desfavorecidos, que têm menos acesso a experiências culturais devido a restrições financeiras e à falta de infraestrutura de transporte público eficiente nessas áreas. Ademais, as pesquisas apontam para questões internas das escolas, como problemas de organização e conflitos de horários, como obstáculos para as visitas aos museus. A falta de comunicação eficaz entre as escolas e os museus, bem como preocupações com a segurança dos alunos, especialmente em áreas afetadas pela violência urbana, também foram identificadas como motivos para os cancelamentos de visitas, conforme sinalizado anteriormente.

Posto isso, além das circunstâncias logísticas, geográficas e organizacionais, um dos motivos fundamentais que pode levar os grupos escolares a não visitarem os museus é a questão do sentimento de não pertencimento. Esse aspecto diz respeito à capacidade dos museus de se conectarem com as experiências e identidades dos visitantes, especialmente aqueles pertencentes a grupos sociais marginalizados. Se os estudantes não se sentem acolhidos ou representados pelos espaços culturais, é menos provável que se interessem em visitá-los. Assim, a falta de diversidade e inclusão nas exposições, programas educacionais e narrativas apresentadas pelos museus podem distanciar potenciais visitantes e contribuir para a baixa adesão dos grupos escolares. Em suma, essas circunstâncias combinadas destacam a complexidade dos desafios enfrentados pelos grupos escolares na busca por acesso a espaços culturais como os museus.

É crucial considerar a ampliação da participação de grupos escolares nos museus, adotando estratégias que promovam a diversidade, inclusão e representatividade nos espaços culturais. Essencialmente através do desenvolvimento de programas educacionais sensíveis à diversidade, que não apenas facilitam o acesso das crianças aos museus, mas também abordam questões de equidade e inclusão em suas atividades, incentivando as crianças a se apropriarem do que também lhes pertence. Além disso, é interessante revisar e pensar em exposições que abordam a diversidade cultural, garantindo que todos os visitantes se sintam representados e interessados. Essas medidas não apenas incentivam a participação ativa dos grupos escolares nos museus, mas também promovem um ambiente mais inclusivo e acolhedor para todos os visitantes

3

O projeto Experimente Cultura

O propósito deste capítulo é apresentar um panorama sobre a origem e o funcionamento do projeto *Experimente Cultura*. O conteúdo desta seção refere-se à entrevista realizada em outubro de 2023 com a curadora do projeto, Renata Prado. Graduada em propaganda e Marketing, com MBA em gerenciamento de projetos pela PUC-Rio, Renata conta com mais de 15 anos de experiência na área cultural, sendo parte integrante do *Experimente Cultura* desde seu lançamento em 2018.

O projeto *Experimente Cultura* nasceu da necessidade de criar um projeto cultural com impacto social. Resultante de outros projetos vinculados à área cultural, o *Experimente* teve sua origem na exposição “Super Atletas” de 2015, que destacou os principais atletas paralímpicos do Brasil, por meio de fotografias. Renata explicou que a exposição "Super Atletas" deveria ser acessível a um público maior e frequente, garantindo que mesmo aqueles que não planejavam ver a exposição, tivessem a oportunidade de apreciar, pois ela estaria em seu percurso. A intenção era desviar do modelo tradicional de museu, buscando locais mais acessíveis como shoppings e estações de metrô. Para ampliar o alcance da exposição e atrair mais visitantes, a equipe educativa firmou uma parceria com as escolas da Prefeitura do Rio de Janeiro e, dessa maneira, grupos escolares do município poderiam visitar a exposição realizada nas principais estações de metrô. Contudo, as limitações estruturais do espaço não atendiam a todas as necessidades, especialmente do público de pessoas com deficiência, que dependiam de cadeiras de rodas para se locomover.

Renata conta que, ao realizar o mapeamento do local para avaliar a infraestrutura, identificou a presença de elevadores e rampas de acessibilidade. No entanto, ao chegar ao local, constatou que esses recursos não estavam funcionando devido à falta de manutenção. Esta situação causava desconforto tanto para os educadores que mediavam a exposição quanto para os cadeirantes que a visitavam, os quais se viam na necessidade de serem transportados por seguranças entre as escadas para participarem de uma exposição que abordava a inclusão de pessoas com deficiência nos esportes, embora a situação em que se encontravam não refletisse qualquer aspecto de inclusão. “E a gente recebia muita crítica, porque as pessoas falaram assim: mas por que vocês montaram essa exposição dentro de um lugar onde não tem estrutura pra gente?” (Entrevista, Renata Prado, curadora, 10/2023)

Quando confrontada com este desafio, além das situações de constrangimento com os grupos de pessoas com deficiência e problemas estruturais básicos, como o fluxo de ar e a má organização do espaço e da circulação de pessoas, Renata expõe outro problema preocupante. A exposição estava localizada após a catraca do metrô e, em determinado momento, o metrô começou a exigir que os grupos escolares e as pessoas com deficiência que estavam indo visitar comprassem passagens. A entrevistada narra que: “E a gente foi pagando as passagens até que a gente conseguisse uma reunião com a presidência para poder resolver isso. E, obviamente, quando chegou na presidência, pronto, peraí, está tudo errado, não pode ser. Isso a gente estava na véspera de receber a Olimpíada e Paraolimpíada no Brasil. (Entrevista, Renata Prado, curadora, 10/2023). Renata observa que, apesar das dificuldades de acesso, se a exposição estivesse em um museu convencional, não atrairia a mesma quantidade de pessoas que receberam em um espaço acessível, como as estações de metrô.

Neste relato, é notável a abrangência do acesso à cultura e aos espaços museais. A acessibilidade vai além da mera possibilidade de chegar fisicamente a esses locais, trata-se também da capacidade do indivíduo de vivenciá-los de forma significativa. Ainda que haja avanços na conscientização sobre a importância da acessibilidade para pessoas com deficiência em museus, persistem desafios significativos que demandam análises constantes e melhorias contínuas. Segundo Salazar (2019) a inclusão desempenha um papel central nesse contexto, não apenas na eliminação de barreiras físicas, mas também na promoção de um ambiente acolhedor e acessível para todos os visitantes, independentemente de suas habilidades ou condições. Além de enriquecer a experiência cultural para pessoas com deficiência, a inclusão também contribui para a valorização do próprio museu, ao permitir que uma variedade de perspectivas e vivências contribuam para a compreensão e apreciação do patrimônio cultural.

Ao estudar maneiras de facilitar o acesso do público, a entrevistada explica que ela e sua equipe deram início a um processo de curadoria para um museu no interior de São Paulo, um dos projetos paralelos em que estavam envolvidos. Destaca que o principal desafio enfrentado por esse museu era justamente o acesso, exposto pela escassez de visitantes em suas exposições. Durante suas investigações com a equipe, perceberam que o transporte era uma das questões principais, mas, além disso, identificaram outra questão interessante: a necessidade de criar um ambiente que despertasse o interesse das pessoas em visitar o espaço. A partir da união dessas duas descobertas, junto com o desejo de criar um projeto social,

surgiu o *Experimente Cultura*, que combina a busca pelo acesso facilitado e a identificação com os museus.

Tendo surgido a partir da necessidade em promover a inclusão social, o Projeto *Experimente Cultura* visa proporcionar a grupos escolares, em situação de vulnerabilidade social, o acesso aos espaços culturais da cidade do Rio de Janeiro. Sua missão é levar cultura, arte e pertencimento a esses grupos. O projeto é viabilizado por meio do patrocínio da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, da Secretaria Municipal de Cultura e do Grupo Assim Saúde, com realização da Pulsar Cultura. O projeto busca levar a ideia de que as crianças das escolas municipais também pertencem a lugares como os museus, e que é direito delas visitar esses espaços.

Desde sua concepção até o surgimento da pandemia da Covid-19, o projeto funcionava da seguinte maneira: a equipe educativa realizava um levantamento dos museus e exposições disponíveis e, em seguida, oferecia às escolas a oportunidade de participar de visitas. “Quando a gente tinha alguma matéria que saía no jornal, enfim, aí a gente não precisava fazer esse fluxo de agendamento. A gente começava a receber visitas, chovia, pedidos de visita. Mas quando não, a gente fazia esse trabalho de ir até procurar a escola, o perfil” (Entrevista, Renata Prado, curadora, 10/2023). Com o aumento da visibilidade e relevância, o projeto estabeleceu uma parceria com a Secretaria de Educação para expandir o acesso às visitas para outras escolas do Rio de Janeiro

Imagem 1. Notícia no site Band.com.br



Fonte 1. <https://www.band.uol.com.br/rio-de-janeiro/videos/viagem-pelo-mundosem-sair-do-lugar-17175810>

Imagem 2. Notícia no site Extra

EXTRA NOTÍCIAS ECONOMIA E FINANÇAS EMPREGO POLÍCIA

03/10/19 04:00 Curtir 44 Postar

Projeto Experimente Cultura leva crianças e idosos pela primeira vez ao museu

Alice Cravo*

Tamanho do texto

Ouçã

Pela primeira vez, nesta quarta-feira, Dona Cassilda Maria, de 70 anos, foi ao museu. O passeio se tornou ainda mais especial na companhia de seu neto, Izaac, de 5 anos, que também fazia a sua primeira visita ao local. Tudo isso aconteceu graças ao programa Experimente Cultura, que tem o objetivo de estimular a visitação de crianças mais carentes à espaços culturais e através de uma experiência natural, trabalhar o interesse desse público pelo espaço e pelo conteúdo.

— É muito gratificante vivenciar isso, ter essa oportunidade, ainda mais ao lado do meu neto. Tem muito aprendizado envolvido no passeio, é ótimo — diz dona Cassilda, empolgada com a oportunidade.

Prefeitura abrirá 225 vagas de internação para dependentes químicos até o fim de outubro

Justiça bloqueia R\$ 8 milhões do perfil

Fonte 2 <https://saladanoticia.com.br/noticia/77818/educadores-cariocas-usamtecnologia-para-gerar-acesso-a-cultura-em-sala-de-aula>

Por questões de logísticas o projeto passou a operar em proximidade aos museus do Rio de Janeiro e a dinâmica do agendamento sofreu uma pequena alteração. No princípio, após serem escolhidas as escolas e os museus participantes, estabelecia-se um contato prévio com o professor da escola, permitindo que o educador compreendesse as necessidades e objetivos específicos da turma para a visita ao museu. Atualmente, Renata conta que as escolas têm duas opções para participar do projeto *Experimente Cultura*: A escolas podem entrar em contato diretamente com o projeto ou serem incluídas no panorama elaborado pela Secretaria de Educação. O mesmo procedimento se aplica aos museus, que podem iniciar o contato para receber o projeto em seus espaços ou serem abordados pelo projeto para estabelecer parcerias.

Então a gente tinha aquela área de atuação que também não poderia ser muito distante dos museus que a gente atendia. Enfim, que é também um contrassenso, porque se você quer ter mais acesso, você tem que chegar aonde as pessoas têm menos acesso, naturalmente isso é mais distante do local onde estão os museus. Só que a gente tentou algumas vezes fazer isso e as experiências eram muito ruins, porque as crianças passavam muito mal no ônibus. Porque eram trajetos que às vezes demoravam duas horas, com trânsito, não sei o que e tal. Então não funcionava. (Entrevista, Renata Prado, curadora, 10/2023)

Dando continuidade aos esclarecimentos sobre o funcionamento do projeto, Renata explica que toda a dinâmica da experiência ocorre desde a chegada do educador à escola até o momento em que ele deixa as crianças de volta na escola. No início, no dia da visita, o educador entrava na sala de aula, estabelecia vínculos com os alunos, conversava sobre o museu e registrava seus nomes nos crachás. Cada crachá continha um *QR Code*, que proporcionava às crianças acesso a um jogo de perguntas. Através desse jogo, era determinado quem se tornaria o *embaixador* do projeto naquela temporada. O embaixador do Experimente desfrutava, juntamente com um acompanhante, de um ano de acesso gratuito a todos os museus do Rio de Janeiro. E durante o trajeto de ônibus, os educadores também promoviam diferentes atividades até chegarem ao museu.

Renata salienta que um dos melhores momentos da experiência é a conversa final, quando as crianças contam o que sentiram, o que viram, o que gostaram. É o momento em que as crianças conseguem expor o que acharam de toda a experiência. “era um momento muito rico, era um momento de apropriação, era um momento ali de realmente contextualizar, a criança dentro do museu e ela entendendo que aquilo faz parte da história dela que aquilo é pra ela, que aquilo é acessível e trazendo suas dúvidas, trazendo suas questões, era um momento muito legal” (Entrevista, Renata Prado, Curadora, 10/2023) Durante as visitas aos museus, o educador do Experimente colabora com o educador do próprio museu, atuando como mediador nos grupos, esclarecendo dúvidas e garantindo a organização e a dinâmica adequadas. Quando não há um educador disponível no museu, o educador do Experimente conduz a visita. Ao ser questionada sobre a formação dos educadores do projeto, Renata destaca que esses profissionais possuem formações diversas, o que enriquece as perspectivas nas atividades do projeto. Eles realizam visitas técnicas aos museus e participam de treinamentos para aprimorar suas habilidades.

No intuito de atingir a diversidade de públicos, sem perder a qualidade da informação, os museus têm investido cada vez mais na formação de mediadores capazes de explorar não só o conteúdo específico, mas a forma como eles são trabalhados: via boa comunicação visual, seja interativa ou apenas contemplativa, ou por meio da mediação humana, descontraída e democrática. (MARANDINO, 200, p.24)

A autora enfatiza a relevância de contar com a presença de um mediador durante as visitas aos museus, destacando seu papel essencial como facilitador entre os visitantes e o conteúdo da exposição. O mediador atua como um elo de comunicação, esclarecendo conceitos, promovendo o diálogo e assegurando que o conhecimento seja transmitido de

maneira clara e acessível. Além disso, a importância de ter educadores de diversas áreas do conhecimento reside na riqueza de perspectivas e abordagens que cada profissional pode oferecer.

3.1

Como é que é dentro do museu?

Durante um período de reestruturação e busca por novos patrocínios, o projeto viu-se obrigado a suspender temporariamente suas atividades devido à pandemia da Covid-19⁹, juntamente com todo o setor cultural e educacional do país. O que inicialmente seria um isolamento de apenas um mês levou a equipe do projeto a conceber uma abordagem renovada para continuar proporcionando cultura às crianças de maneira virtual, pois não havia data para o retorno das atividades presenciais. Renata menciona que, ao estudar as estratégias adotadas por museus internacionais diante desse novo cenário de isolamento social, a equipe do programa decidiu enfrentar um desafio inédito: transformar em experiências virtuais aquilo que anteriormente só era possível presencialmente.

Em contato com os museus do Rio de Janeiro, o programa conseguiu elaborar uma programação de visitas virtuais. “CCBB¹⁰ tem uma atuação em outros estados [...] conseguia levar CCBB Brasília CCBB São Paulo, CCBB BH e CCBB RJ e aí começamos a abrir os outros museus aqui do Rio” (Entrevista, Renata Prado, curadora, 10/2023). Ao começarem os agendamentos nesse novo formato, outra problemática emergiu. As escolas não estavam adequadamente preparadas para receber visitas virtuais. A falta de equipamentos essenciais, como computadores e acesso à internet, impossibilitava a continuidade das atividades.

“Compramos projetor, levamos para escola, fazia um roteador gigante, uma antena XYZ que era uma antena bombada da internet que fazia funcionar em qualquer lugar e assim a gente foi se aprimorando e fazendo acontecer. Obviamente, no começo desse processo, poucas escolas ainda estavam fazendo aquele roteiro, tem duas vezes por semana aula, faz rodízio poucas escolas estavam funcionando de fato no presencial. As pessoas ainda estavam com muito medo de ir, os professores, os alunos e tal a gente fez muita visita virtual com todo mundo em casa e foi muito

⁹ De acordo com a Organização Pan-Americana de Saúde “Os coronavírus (CoV) são uma ampla família de vírus que podem causar uma variedade de condições, do resfriado comum a doenças mais graves. A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou em 30 de janeiro de 2020 que o surto do novo coronavírus (2019-nCoV) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII)” disponível em: <https://www.paho.org/pt/doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-covid-19>

¹⁰ Centro Cultural do Branco do Brasil

bacana porque tinha tudo para dar errado” (Entrevista, Renata Prado, curadora, 10/2023)

Ao utilizar a plataforma *Zoom*¹¹, com mais de 100 crianças por sessão, Renata enfatiza que foi um desafio significativo. As crianças demonstraram entusiasmo com a novidade, apreciando a abordagem inovadora para participar de atividades escolares, mas as primeiras visitas aos museus virtuais foram cercadas por diversos conflitos. Houve desafios tanto com as turmas quanto com os professores que não tinham tanto conhecimento para manusear a plataforma e nem sabiam como lidar com as crianças nesse formato, além de questões relacionadas ao funcionamento da própria plataforma. De acordo com Ferreira e Santos (2021), um dos desafios mais significativos enfrentados pelos professores durante a pandemia foi a dificuldade de acesso à internet e a adaptação às novas plataformas digitais. O enfrentamento dessas barreiras exigiu dos educadores uma rápida adaptação a novas tecnologias e estratégias de ensino, visando garantir a continuidade do processo educacional de forma eficaz. No entanto, outras experiências impactantes tornaram os desafios apenas aspectos secundários no decorrer do processo.

“Aconteciam momentos incríveis de situações bobas, mas que davam uma sintonia com as crianças. Uma criança virou e falou assim: mas essa planta aí atrás de você... aí o educador falou: ela está num vaso que simula uma pintura marajoara porque a minha esposa é do Nordeste, ela que pintou. A criança falou aqui em casa também tem, pegou o celular, e começou a andar pela casa mostrando a casa dela super humilde e chegou num vaso X que ela achou que era igual ao vaso do educador. Aí o outro falou assim: mas a minha mãe também nasceu lá que a sua esposa nasceu, aí começou toda aquela comoção das crianças todas mostrando a casa cara. Mas ficou um negócio assim, maravilhoso. Do nada, de um vaso que estava atrás do educador e aí dali até ele teve *insights* de fazer outras dinâmicas com esse contexto de trazer a criança para ela mostrar a realidade dela pra ela mostrar um pouco do que faz parte da cultura dela então muita coisa aconteceu ali que trouxe pra gente a certeza de que a gente tinha que continuar. Era difícil, eram situações super apertadas, mas eram momentos, esses momentos de conexão eram muito gratificantes” (Entrevista, Renata Prado, Curadora, 10/2023).

Renata observa que as escolas receberam de maneira positiva a nova modalidade das visitas virtuais, apesar de alguma resistência devido ao medo e insegurança de vivenciar um novo formato. Isso se deve ao fato de que, antes do contexto pandêmico, a ideia de visitar um museu virtual estava completamente fora da realidade. As visitas ocorriam em cenários variados; em alguns casos, o educador do museu estava fisicamente no espaço, conduzindo a visita por videochamada, filmando o ambiente e abordando um recorte específico da

¹¹ *Zoom Meetings* é uma plataforma de Videoconferência

exposição. Em outras situações, a visita era realizada a partir da casa do educador, com o suporte de um slide contendo fotos e vídeos sobre o museu, apresentando-o às crianças. No entanto, a necessidade de ver o espaço pessoalmente ainda persistia entre as crianças.” Como é que é lá dentro? E o museu? E como é que é dentro do museu? Eles querem ver o espaço, né? Porque é diferente pela tela, totalmente diferente exatamente, querem ocupar,” (Entrevista, Renata Prado, curadora, 10/2023).

Apesar da persistente necessidade das crianças de explorar fisicamente os museus, as atividades virtuais foram aos poucos tomando forma, incorporando a participação de novos museus. À medida que a pandemia começou a se estabilizar e as crianças retornaram às escolas, os educadores do projeto passaram a visitar as instituições para conduzir as atividades, em vez de fazê-las em suas casas. O projeto fornecia todo o material necessário para acesso à internet quando as escolas não dispunham dos recursos, e assim as atividades prosseguiram como de costume, com a única diferença de que o educador estava presente na escola, e em vez de levar os alunos ao museu, já que ainda não era permitido pela pandemia, ele levava o museu até a escola.

As atividades iniciavam com a dinâmica "Onde estamos, para onde vamos", na qual o educador da escola navegava até o museu pelo mapa na internet. Após essa dinâmica o educador, junto com as crianças, realizava uma chamada pelo *Zoom* com o educador presente no museu. Renata comenta que, quando as visitas virtuais eram em museus internacionais, havia tradução simultânea para que as crianças pudessem compreender o que era dito pelos educadores. “Era muito legal quando a gente começou a fazer essas visitas internacionais porque as crianças ficavam espantadas que alguém ao vivo estava falando com elas em inglês ou em outro idioma Não, mas ela tá falando comigo mesmo?” (Entrevista, Renata Prado, curadora, 10/2023)

O museu virtual é um espaço virtual de mediação e de relação do património com os utilizadores. É um museu paralelo e complementar que privilegia a comunicação como forma de envolver e dar a conhecer determinado património. No nosso entendimento, só pode ser considerado museu virtual, aquele que tem suas ações museológicas, ou parte delas trabalhadas num espaço virtual. Nesse caso, chamaremos de cibermuseus aqueles sites de museus que não se enquadram nessa concepção de museu virtual. (HENRIQUES, 2004, p.67)

No contexto da Pandemia da Covid-19 surgiram recursos virtuais para que se mantivessem as interações sociais, atividades educacionais e o trabalho a distância, e nesse cenário, instituições escolares e espaços de cultura como os museus começaram a, também, utilizar destes recursos virtuais para continuar a atender o público. Embora a concepção de

museu virtual tenha suas raízes nos anos de 1990, conforme apontado por Magaldi e Scheiner (2010), essa modalidade permaneceu relativamente pouco explorada e carente de uma definição sobre sua natureza. Entretanto, sua relevância tem sido reconhecida especialmente devido à capacidade de acesso remoto aos espaços museais e às diversas possibilidades que isto pode proporcionar.

Magaldi e Scheiner (2010) ressaltam que essas transformações, no que diz respeito às novas abordagens de visitação aos museus, representam um recurso adicional para enriquecer e complementar a experiência. Além disso, como apontam Henriques e Chaves (2020), a integração de novas tecnologias proporciona uma maior interatividade, enquanto o acesso remoto às coleções e exposições abre caminho para uma audiência internacional e diversifica as formas de apresentação e interpretação dos conteúdos, possibilitando também o acesso a diferentes culturas e idiomas, como ocorreu durante uma visita a um museu internacional com o Experimente. Mas, acima de tudo, isso permite uma abordagem inclusiva, alcançando públicos que podem enfrentar restrições de acesso físico aos espaços museais ou que residem em outros países.

Retornando à discussão sobre as atividades do projeto, em relação a outras práticas que ocorriam no Experimente Cultura no seu início, Renata menciona que a criança que se destacava mais nas atividades poderia se tornar embaixadora da temporada. O menino escolhido como embaixador na temporada passada recebeu um par de óculos de realidade virtual¹², e o *Experimente Cultura* organizou um evento especial em sua escola para entregá-lo. Renata compartilha que a mãe desse menino enfrenta uma vida desafiadora, desempenhando os papéis de faxineira e manicure em tempo integral, e que ela faz o possível para participar ativamente da vida escolar do filho. Isso destaca, segundo Renata, que nem sempre a questão está no ambiente em que a criança vive ou na sua família, mas sim nas oportunidades que se apresentam a elas. Esta afirmação fomenta a discussão dos autores que investigam os públicos que frequentam os espaços culturais, como mencionado em capítulos anteriores. Não é suficiente apenas oferecer acesso aos museus; é crucial que as oportunidades cheguem até as crianças, assim como assegura Koptcke (2007). É essencial que sejam criados programas de acesso à cultura, como o *Experimente*, iniciativas de divulgação e estratégias de engajamento direcionadas especificamente para o público de

¹² Os óculos de realidade virtual é um dispositivo utilizado em aplicativos de celulares ou computadores que enviam imagens e sons em três dimensões. Simulando a sensação de estar em outro ambiente.

crianças e jovens em vulnerabilidade, de modo a estimular o interesse e aproximar este público dos museus.

Dá para você melhorar a forma como a criança pode aproveitar as oportunidades de conhecimento que lhe aparecem. Ele é um exemplo muito real do que é de como essas experiências culturais podem ajudar a criança a se desenvolver, a buscar mais conhecimento, a buscar novas ferramentas para aprimorar o que ela aprende em sala de aula para a vida, aplicar aquilo pra vida. (Entrevista, Renata Prado, curadora, 10/2023)

Portanto, devido ao avanço da era digital, pode ser necessário considerar outros aspectos para despertar o interesse das crianças e jovens por espaços culturais, como os museus. Razão pela qual, durante a entrevista, Renata traça um paralelo sobre como as novas tecnologias e redes sociais podem influenciar a nova geração em direções distintas. Ela relata que, em uma visita a um museu no Rio de Janeiro, deparou-se com um grupo de crianças dançando ao som de músicas do *TikTok*¹³ em frente ao museu. A entrevistada menciona que não vê problema nisso, mas questiona o interesse desses grupos em adentrar o museu, que estava a poucos passos de distância. Nesse contexto de consumo imediato das redes sociais, ela destaca que alguns museus estão buscando se adaptar, criando conteúdo específico para essas plataformas digitais e tentando se aproximar desse público.

Conforme destacam Lima, Santos e Covaleski (2020), na sociedade contemporânea, a tecnologia e as mídias exercem um papel de grande relevância na vida das crianças, influenciando não só suas rotinas diárias, mas também a forma como elas interagem com o ambiente ao seu redor. Esse ambiente digital proporciona às crianças diversas formas de expressão, permitindo que elas sejam vistas e ouvidas, além de compartilharem suas opiniões e ideias. Essa perspectiva corrobora com a observação de Renata, sugerindo que, diante do cenário de informações rápidas e interação digital, a experiência de visitar um museu pode parecer menos atrativa, pois a interação nas redes sociais oferece oportunidades para ganhar maior visibilidade através do consumo e produção de conteúdo. Nesse contexto, enquanto os espaços educacionais, culturais e de lazer procuram se adaptar a essa nova geração, pode ser possível torná-los mais acessíveis e pertinentes para esse público, oferecendo conteúdo e experiências que estejam em sintonia com seus hábitos e interesses digitais.

Em consonância com essa realidade e visando uma adaptação, a equipe do *Experimente Cultura* adotou oficialmente mais uma ferramenta tecnológica em suas práticas, o que na temporada passada foi usado para realizar apenas testes: os óculos de realidade virtual (RV) ou realidade imersiva (RVI). Essa iniciativa permite uma imersão completa em

¹³ Rede social de compartilhamento de vídeos curtos.

museus tanto nacionais quanto internacionais, oferecendo uma oportunidade para que as crianças possam explorar locais que, de outra forma, não teriam acesso pessoalmente. Para Afonso, Martins e Katerberg (2020) existem diversas definições para realidade virtual, sendo a principal delas uma experiência de imersão, ademais:

A RVI é uma ferramenta eficaz no processo educacional e sua abrangência é ampla. A aplicabilidade da RVI se estende aos diversos saberes e através dela é possível realizar tarefas específicas de formas variadas, unindo o real e o imaginário, captando o mundo real através do virtual ou ainda, explorando ambientes e situações, apresentando conteúdos, propondo ações ou validando conhecimentos. (AFONSO, MARTINS, KATERBERG, 2020, p.16).

O início da utilização dos óculos de realidade virtual não apenas marca o início de uma reestruturação do projeto, mas também assinala o retorno esperado das visitas presenciais aos museus e nas escolas. Essa mudança estratégica visa não apenas revitalizar as atividades do projeto, mas também ajustá-las para atender às preferências e interesses digitais predominantes entre as crianças e os jovens da atualidade. A intenção é proporcionar uma experiência educativa mais abrangente e imersiva, que integra o uso inovador de tecnologia avançada com o contato direto e tangível com o patrimônio cultural. Dessa forma, as turmas têm a oportunidade de explorar os museus de forma virtual, mas também de vivenciar a riqueza histórica e cultural através de uma interação mais próxima e envolvente com o ambiente museológico.

3.2

Outras maneiras de Experimentar Cultura

Na entrevista, a curadora do projeto *Experimente Cultura*, Renata Prado, destacou um elemento crucial que impulsionou a reestruturação do projeto em direção a novos rumos. Nessa nova abordagem, o projeto passa por várias etapas que conduzem as crianças até o museu. Uma das primeiras fases consiste em uma atividade feita em sala de aula pelo(a) professor(a) chamada Trilha XR, a fase virtual do *Experimente Cultura*. Nessa fase, que antecede a visita do *Experimente Cultura* na escola, o professor recebe um login para acessar o site do projeto e realizar a atividade. A partir desse ponto, inicia-se a experiência entre o

projeto e a escola. Os professores, junto das crianças, decidem em qual museu¹⁴ ocorrerá visita. Este vídeo é totalmente interativo, nele o educador propõe questões e as crianças podem escolher

respostas e selecionar os tópicos abordados no vídeo. Renata explica que, considerando a necessidade das crianças por um consumo digital rápido, o projeto precisou adaptar-se para que os professores pudessem transmitir o conteúdo de maneira mais dinâmica, capturando a atenção e o interesse genuíno das crianças na atividade. Os professores observaram que um vídeo com uma duração superior a 30 minutos, apresentando o museu, já não satisfazia as expectativas das crianças, se tornando algo difícil de assistir. Esse vídeo é exibido antes da chegada dos educadores do *Experimente* à escola, despertando o interesse das crianças para o dia da visita e preparando-as para a experiência. Além disso, essa abordagem possibilita que, durante a visita à escola, as crianças já possuam algum conhecimento prévio sobre o conteúdo para que eles aproveitem melhor as atividades e possam trazer suas curiosidades relacionadas ao museu.

Após a interação com o vídeo, as crianças são convidadas a participar de uma atividade envolvendo inteligência artificial. A turma é dividida em cinco grupos, sendo que cada grupo recebe um papel com as instruções para a realização da atividade. Cada equipe tem como objetivo criar uma obra de arte que inclua elementos diversos, como cenário, personagem e palavras que descrevem as imagens. O professor coleta as respostas e as entrega ao *Experimente Cultura*, que transforma esses comandos¹⁵ em uma obra de arte utilizando a inteligência artificial.

A decisão de integrar a Inteligência Artificial à atividade do projeto teve como objetivo familiarizar as crianças e introduzi-las a esta nova era digital, que está em constante transformação. Essa abordagem, além de contextualizar as crianças em relação às tecnologias emergentes, promove a compreensão de que essas tecnologias podem auxiliar no cotidiano, tornando-se uma ferramenta de aprendizado. Adicionalmente, ao envolver as crianças em uma atividade criativa na qual suas instruções são transformadas em arte pela inteligência artificial, o *Experimente Cultura* oferece uma experiência prática e lúdica, estimulando a curiosidade e facilitando a compreensão das potencialidades dessa tecnologia e do conteúdo abordado.

¹⁴ A atividade possui quatro opções de museus, sendo eles: Museu de Arte do Rio, Museu do Amanhã, Museu de Arte Latino Americana e Pacific Museum Of Earth.

¹⁵ Os comandos referem-se às instruções ou solicitações enviadas para a inteligência artificial (IA) para realizar uma determinada ação.

No dia da visita à escola, os educadores levam a arte confeccionada pela Inteligência Artificial de acordo com os comandos dos grupos. A turma realiza uma votação para eleger a melhor obra, que representará a classe na competição da escola. Cada turma terá sua própria arte, a qual será submetida ao site do *Experimente Cultura* para uma votação aberta, na qual todos podem participar. A turma que obtiver a maior quantidade de votos terá a oportunidade de fazer uma visita a um museu. Renata explica que essa dinâmica foi concebida pelo setor educativo do projeto considerando limitações financeiras, pois seria inviável levar todas as crianças de uma escola para o museu. Dessa maneira, pelo menos uma turma do período da manhã e outra do período da tarde têm a oportunidade de serem contempladas. A entrevistada aponta que esse concurso é uma maneira de incentivar as crianças a participarem das atividades do *Experimente*, visto que o prêmio final consiste em uma visita ao museu com transporte fornecido pelo projeto.

Após a votação em sala de aula, a turma é dividida em dois grupos. Metade do grupo experimenta a atividade com óculos de realidade virtual, explorando o mesmo museu visto na Trilha XR. Enquanto a outra metade da turma participa de uma atividade com os demais educadores do projeto, incluindo, nesta temporada, um educador(a) do Centro Municipal de Arte Hélio Oiticica¹⁶. Diante da impossibilidade de todas as turmas realizarem visitas presenciais ao museu, o projeto procura proporcionar a experiência museal dentro da escola, incorporando atividades de outros museus e envolvendo seus respectivos educadores.

Durante esta temporada, o Centro Municipal de Arte Hélio Oiticica e o *Experimente Cultura* estabeleceram uma colaboração significativa para difundir o conteúdo do museu nas escolas onde o *Experimente* conduzirá suas atividades. Como parte da proposta pedagógica, a atividade concentra-se na criação de "Parangolés", uma das obras mais emblemáticas do renomado artista Hélio Oiticica¹⁷. Esta atividade introduz os alunos às contribuições do artista, com objetivo de envolvê-los ativamente na produção de arte inspirada na singularidade e inovação que caracterizam as obras de Hélio.

A proposta pedagógica consiste na criação de Parangolés, invenção de Hélio Oiticica. Sua obra é caracterizada pela experimentação, interatividade e vivências sociais. Desafiando as fronteiras entre a arte erudita e a arte vinda das ruas, principalmente das comunidades do

¹⁶ Inaugurado em 1995, o Centro Municipal de Arte Hélio Oiticica está localizado na Rua Luís de Camões, 68 no Centro da cidade do Rio de Janeiro.

¹⁷ Hélio Oiticica nasceu no Rio de Janeiro no dia 26 de julho de 1937, foi reconhecido por sua inovação no campo da arte contemporânea brasileira.

Rio de Janeiro. Segundo Salomão (2003) em seu livro¹⁸ que conta a história de Oiticica, o termo “Parangolé” é uma gíria originada das comunidades e pode ter múltiplos significados que giram em torno de expressões como: “O que que há?” “Qual é a parada?” ou “como vão as coisas” (p.37) Em outras palavras, “Qual é o parangolé?” frase que intitula o livro sobre o artista, é puramente uma indagação, um questionamento, algo que Hélio Oiticica possuía em sua vida: a habilidade de questionar as coisas.

Quando se trata de arte, Hélio Oiticica desafia a ideia da arte intocável, aquela destinada apenas à contemplação em museus. Com uma alma livre e uma expressão artística aguçada, Oiticica deu origem ao "Parangolé", sua obra mais importante. Os Parangolés são criações destinadas a serem incorporadas, a darem vida (Teixeira, 2017). Essas obras são inteiramente visuais e sensoriais, incluindo os elementos de arte, movimento e música de maneira única. Oiticica transformou o que é conhecido como a arte convencional, incentivando uma participação ativa e experiencial, desafiando as expectativas tradicionais e convidando o público a envolver-se de forma intensa com suas criações.

O brutalista Parangolé de HO nasce da constatação da contingência, nada tem de decorativo ou polido. Surge de uma vontade de aprender o sentido bruto do mundo em seu nascedouro. Cumplicidade e simbiose com as agruras e a volta por cima daquele que na metáfora geométrica constituem a base da pirâmide social. Daqueles que vivem, o mais das vezes, de bicos, de bocas, de expedientes, de subempregos, de camelotagem. (SALOMÃO, 2003, p.38)

O propósito de Oiticica é estabelecer uma comunicação direta com as massas, desafiando os padrões socialmente estabelecidos sobre o que é considerado arte, cultura e música. Conforme registrado por Teixeira (2017), em uma época em que os museus eram frequentados por pessoas vestidas de terno e gravata, Hélio Oiticica introduziu seus Parangolés de maneira inusitada, desfilando como um passista da escola de samba da Mangueira durante a primeira apresentação dos parangolés, dentro de um museu. Essa abordagem disruptiva reflete a busca do artista por uma arte mais acessível, dinâmica e profundamente enraizada na vivência cotidiana e na diversidade cultural. O conceito que concebe a arte como algo para ser vivenciado, tocado, sentido e, acima de tudo, como uma expressão destinada à comunidade e à massa, desafia a concepção convencional de que cultura, arte e museus são exclusivos da elite.

Integrar Hélio Oiticica e seus Parangolés como parte das atividades do *Experimente*

¹⁸ Livro de Waly Salomão, “Hélio Oiticica, qual é o parangolé? E outros escritos” 2003.

Cultura, e apresentá-los às crianças de comunidades - grupos sociais diretamente comunicados por Hélio e pelo *Experimente Cultura* - é transmitir a mensagem de que a arte vai muito além do que é exibido em um museu. Arte é expressão corporal, movimento, samba, é Parangolé. É uma forma de manifestação intrinsecamente conectada à experiência coletiva e acessível a todos. Assim, ao incluir artistas como Hélio Oiticica, conceitos de arte para as massas, visitas virtuais em museus internacionais e a adoção de novas tecnologias, o *Experimente Cultura* passa por uma significativa reformulação para atender às demandas da nova geração de crianças e jovens nas escolas públicas do Rio de Janeiro. A integração de abordagens contemporâneas não apenas busca acompanhar a evolução do público atual, mas também tem o propósito de proporcionar experiências mais envolventes e alinhadas com as expectativas desta nova era. Contudo, o projeto mantém firmemente o compromisso com a experiência cultural e a conexão contínua com as escolas.

3.3

Experimentando Cultura nas escolas

A metodologia de pesquisa de campo abordada nos capítulos seguintes refere-se às observações feitas durante 19 visitas realizadas em três escolas selecionadas pelo *Experimente Cultura*, juntamente visitas realizadas aos museus vinculados a essas escolas. Conforme destacado por Padilha Ramos e Borenstein (2004), a preservação da privacidade e o rigor ao cumprimento dos princípios éticos são pilares fundamentais na condução de pesquisas acadêmicas envolvendo instituições educacionais. Mesmo com a concessão formal de autorização pelas escolas participantes, optou-se por manter o anonimato dessas instituições, identificando-as como A, B e C. Essa decisão busca assegurar uma camada adicional de proteção contra qualquer forma de identificação direta que possa comprometer a confidencialidade e a integridade das escolas e crianças envolvidas no estudo, respeitando, assim, padrões éticos na condução desta pesquisa.

As escolas atendidas pelo projeto, onde a pesquisa de campo foi conduzida, estão localizadas no município do Rio de Janeiro - instituições A e B na Zona Norte, e a instituição C está situada na Zona Sul - Duas escolas atendem em períodos matutino e vespertino, ao passo que uma escola oferece apenas o turno único. A observação abrangeu turmas do quarto

ao nono ano do Ensino Fundamental ao longo de todo o período em que o *Experimente Cultura* esteve presente nas escolas. O início das observações sempre ocorria uma hora antes das atividades com a turma, enquanto os educadores do Projeto organizavam-se para iniciar o dia. Preparavam as duas salas, uma sala reservada à experiência com os óculos de realidade virtual e outra para a oficina de Parangolé, deixando tudo pronto para a chegada das crianças. De acordo com o horário, os educadores dirigiam-se à primeira turma para realizar o primeiro contato. Na escola A, dois educadores adentraram a sala para dar início à Experiência, e uma das crianças demonstrou entusiasmo ao perceber que a educadora que entrou era a mesma que apresentou o museu na Trilha XR, deixando o restante da turma animada com a situação, causando uma quebra de gelo inicial.

Os educadores começam a chamar as crianças para conversar sobre Inteligência Artificial, destacando que não há respostas certas ou erradas, mas sim uma troca. Ao longo de suas interações nas escolas, os educadores constantemente proporcionam às crianças a oportunidade de expressarem suas opiniões e serem ouvidas, reforçando insistentemente que não existe uma resposta única para todas as questões. Dando início à atividade, enquanto uma educadora conversa com as crianças sobre os comandos, outro educador cola as imagens feitas pela Inteligência Artificial, gerando um grande entusiasmo nos grupos ao reconhecerem sua obra. Um dado interessante é que na escola C os comandos que os grupos pensaram para elaborar a arte eram comandos relacionados ao racismo e a violência. Uma das imagens criadas pela Inteligência Artificial ilustrava uma médica negra atendendo uma paciente branca. Em certo momento, ao observar essa ilustração, a professora da turma pergunta para as crianças se elas gostariam de compartilhar o motivo pelo qual eles pensaram nessa imagem, pois no dia em que fizeram a Trilha XR e a atividade dos comandos, a explicação deixou-a emocionada. As crianças responderam que não lembravam, com certa timidez, e ela contou que eles pensaram nessa imagem porque, em seu cotidiano, estão acostumadas a ver médicos brancos atendendo pessoas negras, e desejavam explorar uma perspectiva diferente, onde pessoas de sua cor ocupassem posições de poder. Outras ilustrações também surgiram durante a atividade, como uma representação de uma criança enfrentando bullying e meninos jogando bola em uma comunidade enquanto ocorria um tiroteio.

Imagem 3 - Ilustrações feitas pela IA



Fonte 3 – Experimente Cultura

Imagem 4- Educadores conversando sobre IA



Fonte 4 – Experimente Cultura

Segundo Kaufman (2019, p.10), “A inteligência Artificial refere-se a um campo de conhecimento associado à linguagem e à inteligência, ao raciocínio, à aprendizagem e à resolução de problemas.” Em outras palavras, ao utilizar a Inteligência Artificial como uma ferramenta criativa, as crianças têm a oportunidade de comunicar as suas emoções, observações e experiências por meio dos comandos, além de explorar novas formas de narrativas. Este recurso pode se tornar um meio para potencializar as vozes das crianças, oferecendo um espaço inclusivo e expressivo para que compartilhem suas histórias e visões de mundo. No entanto, um relato impactante foi exposto quando uma das crianças decidiu retratar a sua realidade utilizando essa ferramenta. A fala de um menino na sala de aula explicando a última ilustração destaca a preocupação com a presença excessiva de “bandidos” e pouca “polícia”. Vale ressaltar que a Escola C, localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro, embora situada nessa área, está próxima de uma comunidade que é o lar de muitos de seus alunos.

Esse relato mostrou que o uso da Inteligência Artificial como uma ferramenta de expressão da realidade pode ser um recurso interessante. Ao proporcionar a criação de imagens que retratam as experiências, a IA permite que elas também tenham um sentido de acordo com os comandos passados pelas crianças. Ademais, perpassa as limitações

convencionais da expressão utilizando lápis e papel, oferecendo uma plataforma inovadora para compartilhar como as crianças enxergam o mundo a partir de seus próprios olhos. Contudo, ao examinar mais profundamente, percebe-se que ao permitir que as crianças apresentem sua realidade, mesmo sem pretensões, é possível observar os desafios que enfrentam em ambientes marcados pela violência, tema que será revisitado ao longo desta discussão.

Durante a oficina de Parangolé, a educadora do Centro Municipal de Arte Hélio Oiticica indaga aos grupos sobre suas experiências em museus. Nas escolas A e B todas as crianças, sem exceção, respondem que nunca tinham ido a um museu. Em seguida, a educadora pergunta, como uma forma de introduzir o tema do parangolé, se no museu é permitido correr ou tocar nas artes. Prontamente as turmas respondem que não. Em contrapartida, em uma turma da escola C a educadora recebe uma resposta interessante de um menino “Por que os caras ficam perseguindo a gente, achando que vamos roubar”. Essa frase marcante ilustra como indivíduos em contextos diferentes, como os museus, podem perceber essa criança como alguém não pertencente ao espaço em questão. Uma realidade carregada de preconceitos e complexidades, refletindo as desigualdades sociais existentes. Conseqüentemente, para esse menino, situações desse tipo contribuem para o distanciamento em relação aos espaços culturais, sugerindo que esses ambientes não são destinados a ele. Situações como essa podem gerar sentimento de insegurança e incompreensão, especialmente se a situação representar uma experiência à qual não está habituado ou que já tenha vivenciado anteriormente e não tenha tido boas experiências.

Conforme destacado por Almeida (1993), os indivíduos excluídos são frequentemente percebidos com uma mistura de medo e pena pelos indivíduos da sociedade. A autora utiliza a expressão "classes perigosas" para descrever a perspectiva comum em relação aos excluídos. Essa visão é ilustrada de maneira vívida no caso do menino da escola C, que se vê rotulado como alguém potencialmente propenso a roubar no museu. Este estigma resulta em situações constrangedoras, como ser alvo do olhar desconfiado dos seguranças do museu, evidenciando a influência negativa da exclusão social. Neste cenário, torna-se evidente uma visão deturpada dos indivíduos socialmente excluídos ou enquadrados na categoria de vulnerabilidade social. A estigmatização desses grupos como "classes perigosas" os marginaliza e fomenta a discriminação. Assim, surge a necessidade de compreender as origens da exclusão social, reconhecendo-a como um fenômeno complexo e multifacetado.

De acordo com Scott, Prola e Siqueira (2018), o termo "Vulnerabilidade Social" surgiu nos anos 1980 no contexto da saúde, durante a epidemia do HIV/AIDS, inicialmente referindo-se às pessoas mais suscetíveis à infecção pelo vírus. Os autores afirmam que o conceito de vulnerabilidade evoluiu para englobar aspectos individuais e sociais que impactam a saúde pública, considerando diferentes contextos sociais e associando-se a diversos grupos e posições sociais. Assim, o termo passa a representar os indivíduos "fragilizados, juridicamente ou politicamente, que necessitam de auxílio e proteção para garantia de seus direitos como cidadãos" (p. 3)

O conceito de exclusão social surge antes da formulação do conceito vulnerabilidade social, representando apenas os conceitos de pobreza e marginalidade (Scott, Prola e Siqueira, 2018, p. 3). Adquirindo relevância no final dos anos 1980, este conceito foi alvo de estudos que visavam compreender os conceitos de empobrecimento e carência. (Zioni, 2006). Contudo, de acordo com Scott, Prola e Siqueira (2018), o termo inicialmente pareceu insuficiente para sua aplicação, pois a pobreza está vinculada a um fenômeno econômico, ao passo que a exclusão social pode ser compreendida como integrante das relações sociais, desintegração identitária e desumanização. Assim sendo, o termo "exclusão social" persistiu por um período substancial, sendo posteriormente substituído pelo conceito de "vulnerabilidade social".

Vulnerabilidade social abrange as complexidades intrínsecas resultantes da interação entre os recursos materiais ou simbólicos disponíveis para os grupos sociais e o acesso às oportunidades sociais, econômicas e culturais. Este conceito perpassa questões estritamente ligadas à pobreza ou a aspectos econômicos, concentrando-se na desigualdade inerente a uma estrutura social específica que influencia o grau de vulnerabilidade dos grupos pertencentes a ela. Essa perspectiva ampliada reconhece que a vulnerabilidade emerge não apenas de carências econômicas, mas também das disparidades sociais que permeiam a estrutura social. (Morais, Rafaelli e Koller, 2012; Zion, 2006; Scott, Prola, Siqueira e Pereira, 2018). Conforme argumenta Almeida (1993), o conceito de vulnerabilidade social atravessa a relação entre os recursos materiais e simbólicos, adentrando a esfera da efetiva aplicação destes na vida dos indivíduos. Destacando a necessidade de considerar a posse desses recursos, porém concretizar a maneira como tais recursos são de fato utilizados no cotidiano das pessoas. Mesmo abrangendo diversos aspectos sociais, a vulnerabilidade social, como ressalta o autor, mantém uma interconexão essencial com a pobreza, permanecendo como

um dos principais desafios a serem abordados. Sua influência, entretanto, estende-se para além dessa questão central, permeando e impactando todas as outras disparidades sociais.

A pesquisa de Sarmiento (2002, p. 5) corrobora com esta perspectiva ao revelar que os índices mais elevados de pobreza são observados nos grupos etários das crianças, jovens e terceira idade. Tal fenômeno é atribuído à estrutura familiar, a qual mantém uma relação intrínseca com as esferas do trabalho e consumo. Nesse contexto, a vulnerabilidade social não se restringe apenas à falta de recursos materiais, mas também à dinâmica complexa das relações familiares, desempenhando um papel determinante na configuração dos padrões de pobreza em diferentes faixas etárias. Pensando em soluções, Sposati (1999) propõe a urgência de trazer a problemática da exclusão social para a reflexão, mas também como uma forma de “manifestação de indignação da sociedade” (p. 9). Orientando a pensar para além dos conceitos acadêmicos e requerer a implementação de estratégias eficazes para garantir a provisão dos direitos sociais. A autora enfatiza que a exclusão social não deve ser encarada passivamente, mas sim como um problema que exige uma resposta ativa e engajada por parte da sociedade, visando promover a equidade e amparo aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade.

Dando continuidade ao relato, na sala em que acontecia a oficina de Parangolé a educadora motivava as turmas a refletirem sobre a natureza da arte, destacando que ao vestir um parangolé, a pessoa ativa a expressão artística e que arte não se limita a objetos intocáveis. Ela explicou que ao vestirmos algo ou ao ouvirmos algo, tornamo-nos parte integrante daquela obra de arte. Com base nisso, a educadora, ao exibir imagens dos parangolés, convidou a turma a criar seu próprio parangolé, oferecendo uma variedade de materiais e oportunidades para expressão criativa. Conforme mencionado na entrevista de Renata Prado, cada turma terá a responsabilidade de colaborar para criar um parangolé coletivo que representará a escola. Cada grupo deixará sua marca criativa no parangolé, incorporando uma mensagem e uma expressão artística única.

Ao término da experiência, a última turma designará um aluno para dar vida ao parangolé, vestindo-o. A equipe do *Experimente Cultura* realizará a digitalização do parangolé para exibi-lo em uma galeria virtual no Centro Municipal de Arte Hélio Oiticica. Uma das turmas participantes desta temporada do *Experimente Cultura* terá a oportunidade

de visitar o Centro Municipal de Arte Hélio Oiticica. Utilizando a realidade aumentada¹⁹, poderão explorar a galeria virtual contendo os parangolés de todas as turmas que participaram dessa temporada. As turmas que visitarem museus diferentes terão a oportunidade de visualizar a galeria de parangolés em espaços dentro do museu que estiverem explorando.

Imagem 5. Parangolé



Imagem 6. Parangolé



Imagem 7. Parangolé



Fonte 5. Experimente Cultura

Fonte 6. Experimente Cultura

Fonte 7. Experimente Cultura

Essa iniciativa de transportar as criações artísticas de cada aluno para o museu, inspira uma idealização de que as crianças têm o poder de ver suas obras de artes expostas no museu, caso desejem. Reforça, portanto a ideia de que essa possibilidade não é impraticável, estimulando a percepção de que a expressão artística de cada criança é valiosa e pode, de fato, integrar o ambiente museológico. Esse cenário representa a essência do propósito real do projeto *Experimente Cultura*, centrado na verdadeira experiência. O ato de explorar a cultura, vivenciar a arte, não apenas enriquece significativamente o desenvolvimento das habilidades criativas sociais e cognitivas, mas também aprofunda a compreensão da importância da expressão artística e fortalece o sentimento de pertencimento a esse espaço

¹⁹ Tecnologia que permite inserir elementos virtuais em ambientes físicos por meio de dispositivos eletrônicos como celulares, tablets ou óculos próprios para isto. Neste contexto, o parangolé estará presente, de forma virtual, no Centro Municipal de Arte Hélio Oiticica.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2002, p. 5).

Nos estudos sobre a terminologia da palavra "Experiência", Larrosa (2002) afirma que seu significado está associado ao que nos ocorre, que nos passa e o que nos toca. Para Tuan (1993) a experiência abrange diversas formas pelas quais as pessoas podem conhecer e construir a realidade, constituindo vivências que se voltam para o mundo, transcendendo a esfera do eu. Ademais, Larrosa (2002) explica que, os sujeitos das experiências são aqueles que se desdobram em torno da vivência, aqueles que recebem, mas não com um significado de passividade completa, mas sim de quem está disposto a receber as oportunidades que se apresentam. O autor, ao destrinchar o que seria ou não os caminhos da experiência, argumenta que é necessário separar a experiência de qualquer conceito que a caracterize. Ao citar Maria Zambrano, que afirma que o indivíduo tem a urgência de conceituar todas as coisas para que assim consiga possuí-las, o autor afirma que se deve pensar a experiência como algo que não se pode conceituar, uma vez que estes determinam como algo pode ser, o que não se alinha com a verdadeira natureza da experiência. “A experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida” (Larrosa, 2003, p.40).

No entanto, considerando a experiência como um fenômeno multifacetado e não conceituável, Larrosa (2002) esclarece por que ela adquire a natureza de um acontecimento raro: o autor argumenta que os indivíduos modernos são caracterizados por sua incessante busca por informações e pela necessidade de expressar opiniões constantemente sobre muitos assuntos. Essa urgência em desenvolver uma perspectiva pessoal e crítica, resultante do excesso de informações, pode, no entanto, limitar suas experiências, impedindo uma vivência completa do que ocorre ao seu redor. Isso se alinha com o terceiro e quarto ponto de sua argumentação, nos quais ele sustenta que a escassez de tempo, igualmente provocada pelo excesso de trabalho decorrente da constante aceleração da vida moderna, contribui para a raridade das experiências.

Dessa maneira, Larrosa (2002) afirma que as informações constantemente atravessam as pessoas, em todos os momentos da vida, pois estão intrinsecamente ligadas a ela. Independente se as informações chegam a elas ou se elas buscam as informações, para

adquirir conhecimento. O autor exemplifica argumentando que é possível buscar conhecimento e tornar as pessoas informadas, ao mesmo tempo que este mesmo conhecimento pode não ter significado algum, passando despercebido de alguma maneira e, dessa forma, nem toda informação e nem todo conhecimento é de fato uma experiência. A experiência, portanto, emerge como um fenômeno de profundidade singular, com a capacidade de moldar, influenciar e transformar os indivíduos que se submetem a ela. Conforme discutido por Larrosa (2002) e Tuan (1993), a experiência transcende a simples absorção de informações, implicando, ao contrário, uma interação significativa com o entorno, as emoções e o contexto em que se apresenta. Dentro desse contexto, as experiências proporcionam aos indivíduos a oportunidade de ampliar não apenas sua perspectiva sobre o mundo, mas também de explorar dimensões da própria identidade, crenças e senso de pertencimento.

Imagem 8. Criança visitando a galeria de Parangolé no MAR



Fonte 8. Experimente Cultura

Imagem 9. Criança visitando a galeria de Parangolé no Centro Municipal de Arte Hélio Oiticica



Fonte 9. Experimente Cultura

Quando os educadores conduzem a oficina de parangolé e convidam a turma a “ativar a arte”, estimulando as crianças a vestirem o parangolé, ao afirmar que: “Sem você (nome da aluna), e sem você (nome do aluno), essa obra de arte não existiria”, e ao apresentarem os parangolés em um salão no museu, não apenas estão convidando a turma a vivenciar uma

experiência, mas também enfatizam que as crianças não são simples espectadores de sua própria existência. Ao contrário, são indivíduos com o poder de transformar sua realidade e engajar-se em experiências verdadeiramente transformadoras.

Em uma turma da Escola A, foi observado que em certos momentos durante a atividade, alguns pequenos grupos se distanciavam, dirigindo-se para o fundo da sala e se isolando. Essa situação era sempre percebida pelo educador que auxiliava a atividade, enquanto outro educador liderava a oficina. Nessas ocasiões, o educador chamava a criança de volta. Em um dado momento, uma criança expressou não saber como contribuir no parangolé, não tendo ideia. O educador prontamente respondeu: "Não ter ideia é o primeiro passo para ter uma ideia", e sugeriu que, se ela preferisse não participar, tinha esse direito, mas seria interessante tê-la na atividade. Em outra turma da mesma escola, uma situação semelhante ocorreu. Foi observado que o educador se aproximou de um grupo de meninos que estavam isolados no canto da sala. Ele tentou iniciar uma conversa descontraída para quebrar o gelo, porém percebeu que os meninos não estavam interessados em participar da atividade. O educador notou que eu estava observando a situação e iniciou um diálogo sobre como lidar com turmas que não estão dispostas a participar das atividades.

Ele destacou que, quando os alunos não desejam participar, nada é imposto a eles, pois podem estar tendo um dia ruim ou não se sentirem bem de saúde. Ele enfatizou: "A gente nunca sabe como é o dia deles, às vezes, forçá-los pode resultar em má vontade ou até mesmo estragar a atividade. Assim, uma atividade que deveria ser significativa pode acabar não sendo." (Fala do educador do *Experimente Cultura*, Escola A). Em uma turma da escola B, uma situação semelhante ocorreu quando alguns grupos optaram por se distanciar e realizar o trabalho de forma separada, apesar da proposta inicial ser coletiva. A educadora, ao explicar a proposta e solicitar que trabalhassem em conjunto, percebeu que a abordagem não estava funcionando. Diante disso, sugeriu que, ao final, os trabalhos produzidos pelo grupo fossem agregados em um único projeto. Diante dessas observações, torna-se evidente uma relação profunda entre os educadores e as turmas, que favorece o diálogo aberto e, principalmente, a autonomia dos alunos. Autonomia que possui o significado de respeitar o desejo da criança de prosseguir ou não com a atividade. Caso opte por não participar, há espaço para uma conversa aberta e compreensiva com a criança, buscando entender os motivos por trás de sua decisão e oferecendo apoio, sem estabelecer uma hierarquia de poder, mas sim um diálogo entre iguais.

Ao relacionar esse contexto com os estudos sobre autonomia e liberdade discutidos por Mogilka (1999), que enfatizam a capacidade do indivíduo de agir, pensar e desejar sem restrições externas, evidencia-se a importância da autonomia na definição dos próprios limites e na autorregulação das crianças. Isso se conecta com as observações sobre a interação entre educadores e turmas nas atividades. A abordagem flexível dos educadores, que visa proporcionar atividades significativas considerando a dinâmica da turma e as necessidades individuais dos alunos, reflete o compromisso do projeto em oferecer uma experiência autêntica, em contraposição a simples atividades extracurriculares.

Um aspecto observado que está alinhado com a habilidade dos educadores em se comunicar efetivamente com as crianças e envolvê-las é a capacidade de estimulá-las a participar ativamente das atividades e a entrar em diálogo sobre arte. Na Escola A, a educadora observou um grupo de meninos com as cabeças baixas, manipulando os materiais e demonstrando constrangimento em utilizá-los. Diante desse cenário, a educadora aproximou-se e perguntou se eles conheciam a pichação²⁰, eles responderam que conheciam como grafite²¹. Percebendo a receptividade dos meninos à conversa, a educadora compartilhou sua experiência, mencionando que praticava pichação quando era adolescente, perguntando para os meninos se eles sabiam que isso também era uma forma de arte. Continuando o diálogo, a educadora incentivou o grupo a expressar-se livremente, sem pretensões. Após essa conversa, os meninos pegaram as canetinhas e começaram a escrever mensagens no parangolé, demonstrando uma participação mais ativa e uma maior disposição para explorar a expressão artística.

Na Escola C, uma cena semelhante aconteceu. Um grupo de alunos estava timidamente sentado em suas cadeiras, com algumas meninas expressando o desejo de utilizar os materiais, mas hesitando devido à vergonha. A educadora abordou-as sorridente, iniciando uma conversa que resultou na participação dessas meninas na atividade do parangolé. Ao final, o mesmo grupo retornou às suas cadeiras, e a educadora sugeriu a criação de origamis, convidando-os a se sentarem no chão. Enquanto ensinava as dobraduras dos origamis, os alunos começaram a questionar sobre a vida da educadora, dando início a uma

²⁰ Há uma controversa em torno de que se refere a pichação, porém, pode-se considerar escritas em locais públicos, possuem uma estética própria de letras e cor. Para certos grupos é considerado uma forma de manifestação e até crime.

²¹ Os grafites são desenhos em locais públicos, onde não há um padrão estético. Os grafites são “mais aceitos socialmente” pelas artes coloridas e por serem mais agradáveis.

conversa mais ampla sobre a vida de cada um. Ao término da atividade, as meninas deram um abraço na educadora, falando o quanto elas adoraram conversar com ela.

Foi possível perceber que os educadores estabelecem uma comunicação bastante clara com as crianças, incorporando expressões e algumas gírias locais que fazem parte do vocabulário cotidiano delas. Essa abordagem, distante de uma formalidade que pode ser excessiva dentro das escolas, cria um vínculo afetivo entre os educadores e as crianças, que passam a enxergá-los como figuras próximas. Em um determinado momento na Escola A, um educador compartilhou que algumas crianças fazem perguntas pessoais, como sobre a sua residência ou idade, buscando possivelmente compreender melhor o trabalho que realizam e estabelecendo assim uma identificação mais profunda.

Em consonância com os estudos de Ferreira e Castro (2019), a utilização de gírias no âmbito da comunicação em determinados grupos sociais visa, primordialmente, estabelecer identificação. Apesar de enfrentarem desafios relacionados aos preconceitos linguísticos, as gírias desempenham um papel crucial na expressão da identidade dessas comunidades. O fenômeno da variação linguística, por sua vez, manifesta-se na língua devido a adaptações decorrentes de influências regionais e históricas. Tal diversidade leva em consideração as diferenças socioeconômicas e culturais, sujeitando-se, por vezes, a manifestações de preconceito.

A linguagem não é apenas algo que temos e sim que é quase tudo o que somos, que determina a forma e a substância não só do mundo, mas também de nós mesmos, de nossos pensamentos e de nossa experiência, que não pensamos a partir de nossa genialidade e sim a partir de nossas palavras, que vivemos segundo a língua que nos faz, da qual estamos feitos. E aí o problema não é só o que é aquilo que dizemos e o que é que podemos dizer, mas também, e sobretudo, como dizemos: o modo como diferentes maneiras de dizer nos colocam em diferentes relações com o mundo, com nós mesmos e com os outros (Larrosa, 2015, p.58)

Assim, torna-se evidente que o projeto efetivamente estabelece uma comunicação acessível e adaptada ao nível de compreensão das crianças e jovens, estabelecendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e motivador. Esse enfoque facilita a absorção de conceitos, estimula a participação ativa nas atividades e, sobretudo, fortalece os laços entre o educador e a turma. Além de propiciar um maior envolvimento, essa abordagem pode desempenhar um papel significativo no desenvolvimento da confiança e autoestima das crianças, especialmente quando exploram temas menos familiares, como é o caso de arte e museu.

O último aspecto observado nas escolas foi a necessidade do uso do celular e da divulgação das redes sociais no contexto de criação do Parangolé. Nas três escolas, quando

os educadores pediam para que eles contribuíssem na atividade, os grupos pegavam uma folha A4 e escreviam o nome dos seus perfis no *Instagram*²² e de jogos Online. Em dado momento, uma criança se aproximou, exibindo uma folha com um nome afirmando ser o “Nick do Fortnite”²³ ao questionar sobre a escolha desse elemento no parangolé, a criança respondeu confusa: “Sei lá, vai que alguém me adiciona”. Ao perceber que outras crianças aderiam a essa ideia, os educadores incentivaram os alunos a transmitirem mensagens importantes, motivacionais ou de amor. Contudo, essa abordagem não obteve êxito. Em determinado momento, um educador comentou “Quando eles me falam algo diferente da atividade, como no caso de colocar o Instagram no parangolé, eu fico perguntando: Você acha que o parangolé tem que ter o seu @ nele? Se é essa mensagem que você quer passar, fica à vontade. E as vezes, como a gente também, nem sabe o porquê está fazendo”

Imagem 10. Parangolé repleto de informações de perfis de redes sociais



Fonte 10. Experimente Cultura

Nesse sentido, o educador propõe que as crianças ponderem sobre a mensagem que desejam transmitir antes de expressá-la em uma atividade, reconhecendo que é comum as pessoas, ocasionalmente, agirem sem pleno entendimento ou simplesmente por influência alheia. De acordo com a abordagem do projeto, é crucial não reprimir as vontades das

²² Rede social de fotos e vídeos curtos

²³ Nome do perfil de um jogo *On-line*

crianças, uma vez que elas possuem autonomia de escolha, mas sim encorajá-las a refletirem se essa decisão realmente faz sentido para elas.

Observando a situação se prolongar, uma educadora pondera: “Banalizar a obra com @ de Instagram? Qual mensagem isso passa? Por que não usar palavras que transmitem alguma mensagem? Consequência... sintoma da nossa realidade”. Em um contexto em que a tarefa consiste na criação dos parangolés de Hélio Oiticica, um artista que lutou pela libertação do conceito de arte das paredes do museu, buscando torná-la viva, o uso das redes sociais para expressão artística pode parecer confuso, desviando-se do propósito de uma arte que deve ser experimentada e sentida fisicamente. Diante disso, os educadores estabeleceram um tema específico para que outras turmas possam se expressar, evitando mensagens genéricas nas redes sociais. Um dos temas escolhidos foi amor e meio ambiente.

Enquanto uma sala estava envolvida na atividade dos parangolés, na outra, ocorria uma experiência com óculos de realidade virtual, onde as turmas exploravam o mesmo museu que haviam visitado através da Trilha XR. Ao adentrarem na sala e se depararem com as cadeiras dispostas em círculo e os óculos de RV sobre as mesas, a animação era quase palpável. Assim que as crianças se acomodavam, os educadores passavam as instruções, incluindo as normas de segurança, uma vez que se tratava de uma imersão total no ambiente apresentado pelos óculos, permitindo que as crianças movessem suas cabeças livremente em todas as direções para uma experiência completa. O entusiasmo era evidente, com as crianças segurando nas mãos de seus colegas ao lado para se sentirem mais seguras em frente a algo novo, proporcionando uma verdadeira vivência.

Os óculos de realidade virtual representam uma oportunidade única de acesso aos museus para crianças que, frequentemente, não têm a chance de visitá-los devido às suas condições socioeconômicas. Além disso, essa tecnologia se torna mais uma alternativa do *Experimente Cultura* para aproximar as crianças da cultura, levando os museus até elas quando não podem ir até esses espaços físicos. Dessa forma, amplia-se o horizonte cultural das crianças, proporcionando-lhes experiências enriquecedoras e promovendo a democratização do acesso à arte a partir de outro recurso.

Imagem 11. Crianças experimentando o óculo RV

Imagem 12. Crianças experimentando o óculo RV



Fonte 11. Experimente Cultura



Fonte 12. Experimente Cultura

A visita do *Experimente Cultura* termina, os educadores enfatizavam a questão dos votos, para que as turmas se envolvam em uma campanha para divulgar sua arte, permitindo que o público – família e amigos – votem em seus trabalhos para concorrerem a uma visita ao museu a bordo do ônibus do *Experimente Cultura*. Ressaltam também o período de votação e os resultados, que são disponibilizados no site oficial do projeto. Ademais, na saída dos educadores, era comovente testemunhar as crianças abraçando e se despedindo deles, demonstrando afeto e expressando o desejo de que eles retornassem para levá-las ao museu. Esses gestos afetivos evidenciaram mais uma vez a conexão estabelecida durante a experiência e o impacto positivo que as visitas do *Experimente Cultura* proporcionaram nas escolas.

De acordo com a literatura (Marandino, 2001; Carvalho e Lopes, 2016; Mano e Damico, 2013), a escola se destaca como um dos principais meios pelos quais as crianças têm acesso aos museus e atividades culturais. Esse dado ressalta o papel crucial da escola na promoção do acesso à cultura para esse público, especialmente considerando que muitas crianças em escolas públicas estão em situação de vulnerabilidade social e podem não ter acesso a esses espaços de outra forma. Por meio de visitas aos museus, seja por meio de projetos como o *Experimente Cultura* ou iniciativas da própria escola, as crianças podem explorar diferentes expressões artísticas, aprender sobre a história e cultura de outros povos.

Essas vivências contribuem significativamente para sua formação, estimulando a curiosidade, incentivando o pensamento crítico e proporcionando experiências enriquecedoras. Assim, a escola emerge como um elo essencial no acesso à cultura, desempenhando um papel vital na democratização do conhecimento e na construção de uma sociedade mais plural e inclusiva. Além disso, ao promover o acesso dos alunos aos museus, a escola está contribuindo para a formação de cidadãos mais críticos, conscientes e culturalmente engajados. Essas experiências culturais não apenas enriquecem a vida das crianças, mas também os capacitam a se tornarem agentes de transformação na sociedade.

3.4

Experimentando Cultura no Museu

Finalmente chega o tão aguardado dia de experimentar cultura dos museus, e as turmas vencedoras do concurso são contempladas com uma visita a um museu do Rio de Janeiro. Ao chegarem à escola, os educadores são recebidos com grande entusiasmo pelas turmas, que se animam ainda mais ao avistarem o ônibus do *Experimente Cultura* estacionado. A experiência começa sempre com as turmas preenchendo seus crachás, onde escrevem o nome da escola, seus próprios nomes e a série em que estão. Enquanto isso, um educador inicia uma conversa empolgante sobre o museu que irão visitar, utilizando as canetinhas disponibilizadas pelo *Experimente Cultura*.

Na escola B, um diálogo interessante teve início quando o educador do *Experimente Cultura* questionou as crianças sobre o que elas pensavam que era cultura. Inicialmente, as crianças permaneceram tímidas, mas atentas às palavras do educador. Após uma breve pausa, como se estivesse ponderando sobre a melhor abordagem para iniciar o assunto, o educador diz que está observando muitas pessoas pretas como ele, e dito isso, iniciou um diálogo sobre cultura. O educador conversou sobre as relações entre classes econômicas e cultura, abordando como as pessoas negras têm sido historicamente produtoras de cultura, enquanto as classes mais privilegiadas frequentemente se apropriam dessa cultura. Para ilustrar, mencionou que muitas das músicas populares, como funk e rock, são criadas por artistas negros. À medida que prosseguia, as crianças se voltavam cada vez mais para ouvir atentamente suas palavras. Ele explicou que iniciou essa conversa para introduzir a exposição que visitariam, sobre o Funk, no Museu de Arte do Rio. Diante do entusiasmo das crianças,

o educador prosseguiu com uma reflexão: “Se a gente não tomar conta da história do funk, alguém lá de fora toma conta e ganha muito dinheiro”

A abordagem do educador do Experimente na Escola B, ao discutir sobre a cultura e a exposição sobre o Funk no Museu de Arte do Rio, ecoa diretamente com as ideias de Lopes (2010) que pesquisou sobre a história do Funk em sua tese de doutorado. Ressaltando a importância do funk como cultura e linguagem das massas, o educador reconhece que essa expressão artística não apenas comunica, mas também carrega consigo as marcas de uma historicidade que essas crianças, negras, moradoras de comunidade, estudantes de escola pública e que são consumidoras do funk estão inseridas. Esse reconhecimento valoriza a cultura popular, e promove a reflexão sobre a identidade, representatividade e pertencimento, oferecendo às crianças uma oportunidade de se enxergarem e serem reconhecidas dentro de uma narrativa cultural.

Imagem 13. Educador do Experimente Cultura conversando sobre a cultura do funk



Fonte 13. Experimente Cultura

Imagem 14. Educador do museu conversando, sobre a cultura do funk



Fonte 14. Experimente Cultura

Assim como mencionado pela autora, o funk traz à tona as vozes e realidades sociais únicas, muitas vezes negligenciadas pela elite e que ficam a margem nos meios de comunicação, onde a mídia constantemente apaga a sua origem. A reflexão do educador sobre a necessidade de preservar a história do funk para evitar a apropriação externa e a

exploração financeira transmite a mensagem de que as palavras e vozes presentes nesse gênero musical representam um recurso poderoso para os sujeitos historicamente silenciados. Enfatiza também a importância de reconhecer e valorizar o potencial comunicativo e expressivo do funk como uma forma de dar voz às experiências e perspectivas de grupos marginalizados. Além disso, é crucial fornecer um contexto que permita às crianças compreenderem a realidade em que estão inseridas e entender a origem dos produtos que fazem parte de seu cotidiano. Isso auxilia no desenvolvimento de uma consciência crítica sobre cultura e consumo, incentivando as crianças a questionarem a origem e o propósito das músicas que ouvem. Além disso, essa compreensão proporciona um sentimento de pertencimento, permitindo que as crianças se sintam mais conectadas e engajadas com sua própria cultura e comunidade.

Ao mudar o direcionamento da conversa, o educador compartilha a origem da palavra "museu", narrando a história das musas e destacando o papel inspirador que elas desempenham para os pesquisadores. Estabelecendo uma conexão com a ideia de musa, ele incentiva as crianças a serem também pesquisadoras, lembrando-as de que são pesquisadoras em formação. Convida-as a olhar para além das paredes da sala de aula, a investigar e a refletir sobre a história. Propõe então um exercício, instigando os alunos a pensarem sobre a mulher que dá nome à escola e sua relevância não apenas para a instituição, mas também para a sociedade em geral, com um foco especial na importância dessa personagem para os estudantes da escola.

Conforme destacado na entrevista de Renata Prado, os educadores orientam as crianças a adentrarem no ônibus, fornecendo instruções sobre segurança e comportamento, visando garantir uma viagem tranquila para todos. Após esse ritual, iniciam um diálogo sobre os locais pelos quais estão passando, ressaltando os pontos históricos ao longo do percurso da escola até o museu. Durante essa conversa, o educador, com formação em História, destaca as narrativas afro-brasileiras, discorrendo sobre as pessoas que foram escravizadas e os locais onde ocorreram esses acontecimentos ao longo do trajeto. Além disso, compartilha um pouco da história do Museu de Arte do Rio (MAR), localizado na Zona Central da cidade do Rio de Janeiro, enfatizando que a entrada é gratuita para os alunos da rede pública de ensino. Essa informação empolga as crianças, que desconheciam esse benefício.

Ao chegarem ao museu, as crianças foram acolhidas pelo educador do MAR, que apresentou toda a estrutura do museu, compartilhou um pouco de sua história e organizou uma atividade para quebrar o gelo. Essa dinâmica envolveu cartões ilustrando imagens de

peessoas negras e outros elementos relacionados à exposição que a turma estava prestes a visitar. O educador então perguntou às crianças se reconheciam aquelas pessoas ou imagens, incentivando-as a observar atentamente as imagens e procurá-las ao redor da exposição.

Desde a entrada, a exposição já antecipava o que viria a seguir, simulando um ambiente de baile de funk: um corredor escuro com frases em neon nas paredes e músicas de funk ecoando ao fundo, enquanto as crianças adentravam animadas por esse corredor. Ao chegarem ao salão do museu, o educador convidou as crianças a se sentarem em círculo para observar o ambiente. Ele perguntou se alguém já havia encontrado alguma das imagens dos cartões mencionados anteriormente, e uma criança apontou para uma obra. Aproveitando essa situação, o educador começou a discorrer sobre a obra, o movimento do funk, a cidade do Rio de Janeiro e toda a cultura envolvida naquela exposição.

Após a mediação, as crianças foram convidadas a explorar o museu livremente. Metade da turma se direcionou a uma sala que tinha dois protetores apresentando uma coreografia de funk - de um lado da sala a coreografia acontecia em um ângulo, do outro lado da sala acontecia em outro ângulo, no meio um espaço vazio para que as pessoas pudessem dançar. Isso permitia que as pessoas observassem o vídeo de diferentes pontos de vista. As crianças começaram a dançar e a fazer os passos de funk, aproveitando o momento com seus amigos e se identificando com o espaço. Em certo momento, os educadores chegaram e as crianças ficaram tímidas, até que os educadores perceberam a situação e as convidaram para dançar, desafiando-as com novos passos de dança. A turma se soltou novamente e continuou a aproveitar a exposição.

Imagem 15. Crianças entrando na exposição



Fonte 15. Experimente Cultura

Imagem 16. Crianças dançando funk na exposição



Fonte 16 – Experimente Cultura

Durante a visita, em determinado momento, o educador convida as crianças a conhecerem a história do funk dos anos de 1990. Elas ficam surpresas ao verem fotos dos cantores que conhecem, porém, mais jovens. A exposição oferecia diversos dispositivos de áudio para que o público pudesse ouvir os maiores sucessos do funk, além de exibir vestimentas que caracterizavam o estilo da época. Em outro momento, o educador direciona as crianças para uma cabine onde há um instrumento chamado *Sampler*²⁴, muito utilizado para compor músicas no gênero funk. Algumas crianças relutam em participar devido à timidez, então a educadora do *Experimente Cultura* enfatiza que seria uma experiência única para todas elas participarem, encorajando-as a aproveitar essa oportunidade ao máximo.

Outra visita observada foi a exposição "Tesouros do Peru" no CCBB. Durante o trajeto no ônibus, os educadores novamente conduziram uma conversa com as crianças sobre o percurso da escola até o museu, seguindo a dinâmica denominada "Onde estamos, para onde vamos", como foi mencionado pela curadora do projeto. Durante essa visita, ao passarem pela Baía de Guanabara, a conversa girou em torno da poluição na cidade do Rio de Janeiro e como diferentes classes econômicas podem ser afetadas pela falta de saneamento básico. Após esse diálogo, a educadora introduziu o tema da exposição, indagando às crianças sobre o que elas pensam ser cultura e o que consideram sagrado. Uma das crianças participou da conversa com a educadora, expressando que alguns objetos sagrados foram

²⁴ Equipamento que permite armazenar sons chamados de Samples em diferentes formatos.

roubados e expostos em museus em outros países para que as pessoas pudessem vê-los, e considerou isso errado, pois esses objetos pertencem a outros povos.

Ao chegarem ao museu, a educadora do *Experimente Cultura* reuniu todas as crianças diante do espaço para explicar a arquitetura e a história do CCBB. Em seguida, as crianças adentraram o espaço e foram recebidas pelos educadores da exposição, que encaminharam as crianças para a sala de cinema do CCBB. Naquele espaço que se apresentaram, falaram sobre a exposição e destacaram as normas de segurança e comportamento. Essa mesma dinâmica foi repetida com a turma do período da tarde.

Em determinado momento, os educadores convidaram as crianças a se sentarem no chão e iniciaram uma conversa sobre a exposição, abordando os temas dos deuses e das religiões. Explicaram às crianças que muitas expressões que usamos no dia a dia têm referência em deuses antigos, e que, de forma indireta, a religião está presente em nosso cotidiano. Durante a conversa, uma menina expressou o desejo de pegar alguns objetos para si, e o educador respondeu que não era necessário, pois aquele espaço também pertencia a elas. Essa afirmação causou alguma confusão nas crianças, e o educador esclareceu que o acesso ao espaço era gratuito e que elas poderiam visitá-lo sempre que desejassem, não precisando possuir os objetos apenas para si, pois, dessa maneira, outras pessoas também poderiam desfrutar do espaço. Em seguida, um menino perguntou qual seria o preço das obras caso eles quisessem comprá-las, e o educador respondeu: "É um valor inestimável, são peças únicas no mundo e nenhum dinheiro pode comprá-las."

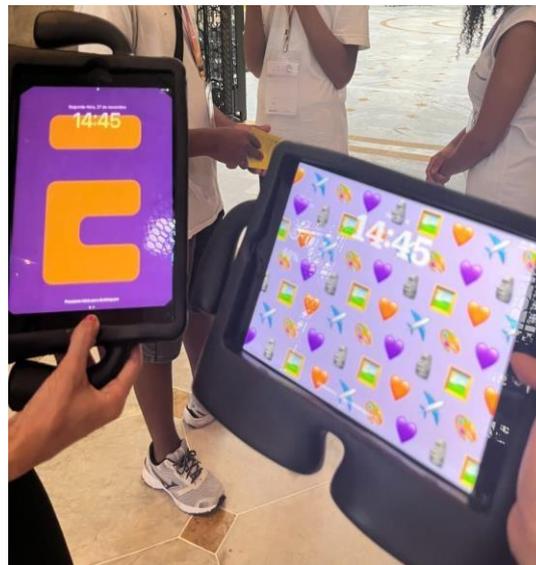
Enquanto a visita acontecia com os educadores do museu, os educadores do *Experimente Cultura* também se faziam presentes, sempre se envolvendo ativamente com as crianças durante as exposições. Eles perguntam se as crianças gostariam de experimentar os acessórios e as vestimentas, contam histórias sobre os objetos em exibição e explicam alguns detalhes da exposição, como as placas com legendas que descrevem o objeto e sua data de uso. Além disso, compartilham informações sobre como os objetos foram descobertos, como eram armazenados e cuidados.

Imagem 17– Exposição Tesouros do Peru no CCBB



Fonte 17– Experimente Cultura

imagem 18– Dispositivo que as crianças utilizaram para visitar a galeria virtual de Parangolé nos museus



Fonte 18– Experimente Cultura

Um dos principais aspectos observados foi o uso constante de celulares durante a exposição "Tesouros do Peru" no CCBB. Em certo momento, os educadores convidaram as crianças para observar uma cúpula com objetos interessantes. Tanto nas turmas do período da tarde quanto nas do período da manhã, a primeira reação não foi uma reação de impacto aos objetos, mas sim a necessidade de fotografá-los. Todas as crianças se aglomeraram ao redor da cúpula para tirar fotos dos objetos. Isso se repetiu ao longo de toda a exposição, mas tornou-se mais evidente nesse momento. Uma educadora que estava ao meu lado notou essa situação e aconselhou as crianças a observarem os objetos com os próprios olhos primeiro, antes de fotografá-los, para realmente aproveitarem a experiência.

Observando essa situação com o uso dos celulares, algumas hipóteses foram consideradas: as turmas que visitaram a exposição sobre o funk no MAR raramente pegavam seus celulares para fotografar, e caso o fizessem, era depois de interagirem com a exposição. Pode-se considerar que, como era uma exposição totalmente interativa, centrada em um tema presente no cotidiano das crianças, elas não sentiam a necessidade de usar o celular. Por outro lado, as turmas que visitaram a exposição "Tesouros do Peru" no CCBB logo pegavam seus celulares para tirar fotos assim que entravam nos salões. Isso provavelmente ocorreu porque essa mostra era menos interativa e mais expositiva, diferente do que as crianças estavam acostumadas a ver, o que poderia despertar nelas a necessidade de registrar o momento. Nesse

contexto da era digital, onde o consumo rápido é cada vez mais exigido (Claro, Menconi e Loreto, 2013) e a necessidade de compartilhar experiências nas redes sociais é prevalente, as crianças estão se sentindo cada vez mais impelidas a se envolverem ativamente na internet. Isso sugere que elas buscam uma maior presença online para se adaptarem às demandas do mundo digital em constante evolução.

3.5

Entre telas e obras: O desafio do celular na experiência em museus

Essa seção oferece uma breve reflexão sobre a influência dos celulares e da tecnologia nas vivências culturais. Embora não seja o foco central do trabalho desenvolvido ao longo da pesquisa de campo, foi evidenciada uma tendência crescente ao uso frequente das redes sociais por parte dos grupos escolares. Isso se manifesta tanto no uso de celulares durante visitas presenciais a museus, onde há uma urgência em capturar imagens e vídeos das exposições sem dedicar tempo à apreciação direta dos objetos, quanto na integração dessas redes sociais nas atividades escolares, como observado no caso da atividade do Parangolé. Concomitantemente, através das observações de campo e da entrevista realizada com a curadora Renata Prado, foi constatado que o *Experimente Cultura* está em constante adaptação às demandas da era digital. Segundo relato da curadora, os grupos não conseguem mais manter o interesse por atividades prolongadas e buscam experiências mais rápidas e dinâmicas para um melhor aproveitamento.

Diante desse contexto, emerge a questão central deste item: Até que ponto instituições educacionais e espaços culturais, como os museus, precisarão se ajustar para atender às demandas das crianças nessa era de acesso instantâneo à informação por meio de dispositivos portáteis? Existe o risco de que as visitas presenciais se tornem menos relevantes? Será possível encontrar um ponto de equilíbrio entre o uso da tecnologia e a valorização das experiências presenciais? Essas perguntas desafiam as instituições a repensar suas abordagens e estratégias para envolver e educar as crianças em um mundo cada vez mais conectado. O equilíbrio entre a incorporação da tecnologia e a preservação da experiência

física e imersiva pode ser crucial para garantir que as visitas presenciais continuem sendo relevantes e enriquecedoras no futuro.

Devido à crescente demanda digital, observa-se cada vez mais a inserção de crianças dentro das redes sociais, onde o consumo de conteúdos instantâneos e a necessidade de compartilhar suas vidas em redes sociais se fazem presentes, tornando-se práticas cotidianas. Este fenômeno ganhou impulso durante o período de distanciamento social causado pela pandemia da COVID-19. Muitas crianças passaram a maior parte de sua infância em frente a dispositivos móveis, participando de aulas, atividades extracurriculares, interagindo com suas famílias e desfrutando de momentos de lazer, todos através da internet. Essa mudança repentina na forma como as crianças interagem com o mundo ao seu redor levanta questões importantes sobre os impactos a longo prazo do uso excessivo de tecnologia e a necessidade de equilibrar as experiências virtuais com as experiências presenciais para garantir um desenvolvimento saudável e equilibrado.

Conforme destacado por Eisenstein (2023), é fundamental reconhecer que a adaptação às demandas contemporâneas traz consigo tanto benefícios relevantes quanto preocupações relacionadas ao uso excessivo de telas, especialmente no que diz respeito a crianças e adolescentes. Essas preocupações estão associadas a riscos à saúde, como distúrbios do sono, ansiedade, depressão, sedentarismo e distúrbios alimentares (p. 9). No entanto, existem benefícios significativos, como o desenvolvimento da autonomia, a melhoria das habilidades de comunicação e o acesso facilitado à educação por meio de recursos digitais. Eisenstein (2023) também examina os mecanismos pelos quais as tecnologias estimulam a liberação de dopamina no cérebro, levando à dependência e à busca contínua de usuários por produtos e conteúdo, como a atração visual, a facilidade de acesso, obtenção de recompensas por meio de curtidas e seguidores o desejo de pertencer aos grupos.

A perspectiva de Martineli e Moína (2009), em consonância com essa discussão, destaca a ligação entre a posse de objetos como celulares e a aceitação nos grupos sociais infantis. Eles salientam a importância de usar os mesmos itens que os outros membros do grupo para se integrar, enfatizando a relevância desses produtos na formação da identidade e integração social das crianças. Dessa maneira, a posse do celular não apenas representa um objeto material, mas também atribui sentido e sensação de pertencimento, uma vez que as crianças se relacionam de forma ativa com os estímulos culturais presentes em seu ambiente. Martineli e Moína (2009) salientam que essa integração das crianças com as tecnologias digitais também destaca a mudança do ambiente social em que estão inseridas. O uso

frequente da internet para interações sociais demonstra como as crianças estão imersas em uma cultura digital, onde a posse de dispositivos como celulares se torna um símbolo de conexão e pertencimento.

A integração crescente das crianças com as tecnologias digitais, conforme enfatizado por Martineli e Moína (2009) e Eisenstein (2023), tem conduzido a uma predominância da interação social mediada por essas tecnologias. A internet, neste contexto, emerge como o principal meio de comunicação entre as crianças e seus amigos. Contudo, essa fusão crescente entre as esferas *on-line* e *offline* da vida das crianças suscita reflexões sobre como elas percebem e experienciam esses dois mundos em suas vidas. À medida que incorporam cada vez mais suas vidas virtuais em suas atividades cotidianas, como na escola e em atividades extracurriculares, as fronteiras entre o mundo *online* e *offline* tornam-se cada vez mais difusas e tangíveis (Oliveira, 2017). Diante desse contexto, surge a oportunidade de considerar como as instituições de educação formal e não formal, como escolas e o *Projeto Experimente Cultura*, podem fomentar uma educação na era digital sem comprometer o interesse pelas atividades fora do ambiente virtual?

Nesta era onde a tecnologia predomina e abre portas para a comunicação, o *Projeto Experimente Cultura* reconhece a relevância de integrar cada vez mais recursos tecnológicos para envolver as crianças desta geração. No entanto, é fundamental manter um equilíbrio entre as atividades virtuais e presenciais, reconhecendo que nenhuma pode substituir completamente a outra. Como destacam Habowski, Conte e Pugens (2020) em relação à escola, é essencial que as práticas pedagógicas se ajustem para incorporar os hábitos e preferências tecnológicas das crianças, reavaliando e atribuindo novos significados aos recursos tecnológicos no processo de ensino aprendizagem, com ênfase na humanização e na contextualização do mundo real (p. 6). Assim como as escolas necessitam de adaptação, museus, espaços culturais e iniciativas sociais também precisam adaptar-se à era digital, assegurando um equilíbrio que mantenha o interesse das crianças também nas experiências presenciais.

Renata Prado, curadora do *Projeto Experimente Cultura*, compartilha que a inclusão de novas tecnologias no projeto foi para que houvesse uma aproximação das crianças neste universo digital, incentivando-as a explorar e adquirir habilidades dentro desta cultura digital. Ela destaca que, ao interagir com professores das redes municipais de ensino, obteve *feedbacks* positivos sobre o projeto na última temporada. Os professores apontaram uma lacuna em relação ao ensino sobre o uso do celular e das tecnologias e expressaram

dificuldades em integrar esses temas à sala de aula, destacando a importância do *Experimente Cultura* nesse processo. Assim, compreendendo as demandas das crianças em meio a uma cultura digital em expansão, o *Projeto Experimente Cultura* sustenta que os museus necessitarão se adaptar para permanecerem conectados com os públicos cada vez mais presentes online, assim como fez o Projeto nesta nova reformulação.

O Projeto *Experimente Cultura* incorpora uma ampla gama de dispositivos tecnológicos para enriquecer as experiências das crianças, abraçando assim a era digital e oferecendo oportunidades expandidas para explorar o mundo. Por meio do uso de óculos de realidade virtual, as crianças podem visitar museus em todo o mundo sem precisar sair de suas salas de aula, enquanto o recurso de inteligência artificial permite que elas criem e exponham suas próprias obras de arte em galerias virtuais, além de interagir com elas por meio de dispositivos de realidade aumentada. O projeto também proporciona visitas virtuais em museus de outros países, com mediadores e tradução. Essas ferramentas não apenas transcendem as limitações físicas, mas também proporcionam uma educação cultural inovadora e acessível, preparando as crianças para as demandas e oportunidades do mundo digital em constante transformação.

As tecnologias digitais contribuem para a socialização das crianças, bem como despertam a capacidade imaginativa, elaborando um pensamento mais aberto para abarcar as interações e formas de sensibilidade das infâncias, para projetar extensões do corpo, desenvolver diferentes linguagens, conhecimentos, simulações, alegorias, como elementos constituintes de visões integradoras de mundos. (Habowski, Conte e Pugens, 2020, p.22).

O Projeto *Experimente Cultura* não tem como objetivo substituir as visitas presenciais pelos passeios virtuais aos espaços culturais, mas sim integrar essas experiências, ampliando os horizontes das crianças e oferecendo formas diversas de experimentar cultura. Ao possibilitar visitas virtuais a museus em outros países, e nos museus nacionais, o projeto visa proporcionar às crianças a oportunidade de conhecer diferentes culturas, aprender sobre diversidade e explorar novos modos de vida. De acordo com Muchacho (2005), a experiência de visitar um museu virtual equivale a uma nova exploração, abarcando certos objetos e percursos expositivos que não seriam viáveis em um ambiente museológico tradicional (p.3). Essa citação corrobora com um cenário bastante comum tanto nas visitas realizadas pelo *Projeto Experimente Cultura* quanto em muitas excursões escolares. Quando se organiza uma visita a um museu com uma turma, é necessário estabelecer um cronograma para a atividade, o que pode resultar em períodos reduzidos, especialmente quando outras turmas

escolares também estão presentes no espaço. Assim, é interessante pensar em alternativas, como os museus virtuais, para proporcionar experiências mais abrangentes e enriquecedoras, em diálogo com as visitas presenciais. Entretanto, o projeto mantém seu foco nos museus do Rio de Janeiro, uma vez que esses locais fazem parte do dia a dia das crianças, estão geograficamente próximos e são facilmente acessíveis, garantindo-lhes o direito de explorá-los e se conectar com sua própria comunidade cultural.

Dessa forma, as pesquisas mencionadas revelam importantes benefícios na integração de tecnologias nos ambientes educacionais, como no caso do projeto *Experimente Cultura*, que busca constantemente inovações para se aproximar das escolas. Porém, estudos como o de Chaves e Filho (2016) também evidenciam que o uso excessivo das tecnologias pode ter efeitos prejudiciais, potencialmente afastando os indivíduos de suas realidades cotidianas. Diante disso, surge a questão central desta seção: será possível alcançar um equilíbrio no uso das tecnologias de forma a manter o interesse das crianças pelas atividades presenciais?

De acordo com o que foi observado na pesquisa de campo nas atividades do projeto *Experimente Cultura*, há uma possibilidade de manter este equilíbrio e o interesse das crianças em ambas as visitas, tanto virtuais quanto presenciais. Em diversos momentos os educadores do projeto observaram que as crianças estavam excessivamente envolvidas com seus celulares durante as experiências nas escolas e nos museus. Nessas situações, eles interviam, chamando atenção das crianças para a importância do uso adequado e convidando-as a aproveitarem plenamente a experiência, pois seria a única oportunidade que eles poderiam ter de visitar aquele espaço. Não se tratava apenas da oportunidade de revisitar o museu no futuro, mas sim daquele momento específico, com a escola, o projeto e os amigos, proporcionado pela perspectiva única da idade e do mundo. Nesse sentido, esse momento ficaria gravado na memória das crianças como uma experiência singular e memorável.

Uma outra estratégia adotada pelo projeto para manter o interesse das crianças é selecionar museus de grande magnitude, como o Museu do Amanhã ou o MAR, por exemplo. Durante a entrevista, Renata relatou que as crianças já têm uma ideia pré-concebida do que é um museu, considerando-o como um local antigo que abriga artefatos de muitos anos. Essa percepção foi confirmada durante as atividades do Parangolé, onde, ao serem questionadas sobre o que pensavam dos museus ou se já tinham visitado algum, a maioria das respostas mencionava a impossibilidade de tocar nas obras, de correr e a ideia de que é um lugar que apenas expõe objetos. Diante disso, considerando que a maioria das crianças nunca tinha frequentado um museu antes, é essencial proporcionar uma primeira impressão cativante

durante a visita. É importante que elas percebam o museu como um ambiente amplo e convidativo, onde podem se movimentar e interagir com as obras. Isso permite que as crianças compreendam que um museu é mais do que apenas um local que guarda conhecimento, esse espaço também produz conhecimento, e é repleto de oportunidades para experimentar, vivenciar e igualmente produzir cultura. Ademais, os educadores do projeto, durante a visita nas escolas, instigam as crianças para a visita aos museus, salientando seu contexto histórico, apresentando sua arquitetura, explorando a imaginação das crianças e instigando sua curiosidade. Da mesma maneira, quando realizam a atividade com o óculo de realidade virtual, quando as crianças visitam algum museu do Rio de Janeiro, ficam instigadas para conhecê-lo pessoalmente, perguntando se é realmente daquela maneira que foi visto nos óculos.

Portanto, o Projeto *Experimente Cultura* evidencia que entre telas e obras existe uma ampla variedade de oportunidades para "experimentar cultura. Além disso, destaca-se a crescente necessidade de adaptação às novas tecnologias no cenário educacional. Essas tecnologias não apenas podem dialogar e ampliar as experiências presenciais, mas também oferecer novas formas de aprendizado e interação. Seja dentro da sala de aula, onde podem ser utilizadas como ferramentas educacionais, ou nos museus, onde podem enriquecer as visitas por meio de recursos digitais imersivos e interativos. Assim como destaca Larrosa (2015), a experiência é “uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”, há muitos caminhos para a experiência, sendo eles ainda desconhecidos ou no caminho para serem vividos. A gênese do Projeto *Experimente Cultura* é viver a experiência, viver não apenas se referindo a visitar um espaço novo, mas estar aberto ao que este espaço pode oferecer naquele momento. É experienciar a vida nos moldes mais puros possíveis, é viver a infância e juventude com um toque de esperança, inovação e principalmente oportunidade. E tudo isso, pensando no maior objetivo do projeto, levar as crianças e os jovens, que vivem em uma dura realidade, a uma experiência que os transformem como pessoas, que eles saibam que espaços como museus e tantos outros no Rio de Janeiro também são deles, e podem continuar sendo.

Considerações finais

A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida

Jorge Larrosa

Penso que este trabalho começou muito antes da minha jornada acadêmica, penso que ele teve seu início entre a minha “educação primária”, durante as viagens de ônibus rumo aos museus do Rio de Janeiro com a escola. A origem dessas reflexões reside nos anseios de vivenciar experiências para além do ambiente escolar, no entusiasmo de explorar novos territórios culturais e museus que se apresentavam como verdadeiros oásis em meu universo infantil. Reconheço, portanto, que esses mesmos anseios podem emergir também nas vidas das crianças que tiveram contato com os museus por meio do Projeto *Experimente Cultura*.

Da mesma forma como Larrosa (2002) concebe a experiência como uma relação intrínseca com a vida, capaz de nos revelar nosso propósito, as experiências que marcaram minha infância deram origem a esta pesquisa. Em 2019, ao integrar o Programa de Iniciação à Divulgação e Popularização da Ciência/PROPOP do Museu da Vida, da FIOCRUZ, onde realizávamos um trabalho de mediação para o museu, tive contato com muitas crianças provenientes de comunidades e escolas públicas, muitas das quais nunca haviam tido a oportunidade de visitar um museu. Tal experiência despertou meu interesse em compreender as razões subjacentes a essa realidade, uma vez que, em minha própria infância, as visitas aos museus com a escola assumiam uma relevância singular.

Nesse ínterim, tomei conhecimento do Projeto *Experimente Cultura*, uma iniciativa que visa proporcionar acesso à cultura a crianças em situação de vulnerabilidade social. Este projeto, que frequentemente conduzia grupos de crianças ao Museu da Vida, possibilitou-me estabelecer contato com educadores e compreender melhor sua abordagem. Ao longo desse percurso, o projeto tornou-se um dos focos de interesse em meu trabalho de conclusão de curso na graduação em Pedagogia e, agora, na pesquisa de mestrado. Entendo que esta pesquisa possui potencial para explorar diversas outras direções não abordadas neste trabalho, vejo como uma oportunidade a possibilidade de envolver as crianças como protagonistas nas vivências dentro das atividades do projeto. Ouvi-las para compreender

como se sentem em relação aos museus e às atividades apresentadas pelo projeto. Configura-se em caminho profícuo de investigação. Esse enfoque coloca as vozes das crianças no centro do processo, permitindo expressar suas percepções e sentimentos. Ao fazê-lo, não apenas validamos suas experiências individuais, mas também enriquecemos significativamente nosso entendimento sobre os impactos e eficácia das atividades propostas.

O objetivo desta pesquisa de mestrado foi investigar os recursos e estratégias utilizados pelo Projeto *Experimente Cultura* no trabalho de democratização do acesso aos museus para os grupos de escolas públicas do município do Rio de Janeiro. A elaboração desta pesquisa baseou-se na constatação de que alguns grupos sociais enfrentam dificuldades significativas para acessar os museus, uma realidade atribuída a uma variedade de fatores sociais, econômicos e culturais. Estudos têm destacado a existência de barreiras que impedem ou limitam o acesso desses grupos a esses espaços. Estas barreiras podem incluir restrições financeiras, falta de transporte adequado, localização geográfica distante dos centros urbanos, entre outros aspectos. O reconhecimento desses obstáculos fundamentou a necessidade de investigar estratégias eficazes para superar tais desafios e promover uma maior inclusão social no acesso à cultura por meio do Projeto *Experimente Cultura*.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, que envolveu levantamentos bibliográficos sobre a temática em questão, observou-se a ausência de estudos recentes sobre os públicos que frequentam ou não os espaços culturais. No entanto, os estudos identificados proporcionaram informações significativas que contribuiriam para delinear o panorama necessário para investigar os objetivos específicos desta pesquisa: (i) Investigar quais são os recursos utilizados pelo projeto *Experimente Cultura* que facilitam o acesso as visitas com as crianças de escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro; (ii) analisar quais são as estratégias pedagógicas utilizadas pelos educadores do projeto *Experimente Cultura* no momento da visita; (iii) analisar quais são as estratégias e recursos pedagógicos que o projeto utiliza para que os grupos escolares se identifiquem com as experiências que eles proporcionam; (iv) identificar potenciais circunstâncias que podem interferir na frequência de grupos escolares de escolas públicas aos espaços de cultura.

Com o objetivo de alcançar os objetivos propostos e compreender o funcionamento do Projeto *Experimente Cultura* como um todo, foi realizada uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, com dois recursos metodológicos. Primeiramente, foi conduzida uma entrevista com a curadora do Projeto, Renata Prado, visando entender o histórico do projeto, desde sua concepção até seu funcionamento durante o período da pesquisa. O outro recurso

utilizado foi a observação não participante das atividades do projeto tanto nas escolas quanto nos museus, a fim de compreender as estratégias e os recursos utilizados no projeto.

Com base nos resultados da pesquisa, tanto na análise de campo quanto nos referenciais teóricos consultados, fica evidente que muitos grupos sociais enfrentam dificuldades para acessar museus e, além disso, não se sentem atraídos a frequentar esses espaços. Estudos como os de Ribeiro (2021) e Koptcke e Pereira (2010) corroboram essa constatação, ressaltando a importância de não apenas oferecer acesso aos museus, mas também despertar o interesse e o desejo nas pessoas de visitar esses espaços, possibilitando que se percebam como parte integrante desses ambientes culturais. Nesse sentido, o Projeto *Experimente Cultura* vai além de simplesmente fornecer recursos como transporte, alimentação e tecnologias para visitas virtuais, como óculos de realidade virtual e dispositivos de realidade aumentada. O projeto também se preocupa com o sentimento de pertencimento das crianças, buscando despertar nelas um interesse genuíno pelos espaços culturais. E principalmente, conforme destacado por Larrosa na citação acima, uma experiência que permeia a vida e confere propósito. Para isso, são adotados recursos pedagógicos e estratégias que valorizam o lado artístico das crianças.

Os educadores envolvidos no Projeto têm um profundo entendimento da realidade das crianças e se comunicam de forma acessível, contribuindo para estabelecer uma conexão significativa entre as crianças e os espaços culturais que visitam. Essas abordagens pedagógicas são fundamentais para promover experiências enriquecedoras e inclusivas no contexto do Projeto *Experimente Cultura*. Além disso, o Projeto *Experimente Cultura* está atento às demandas das crianças e das escolas. Em determinado momento da pesquisa, foi identificada pelas próprias instituições de ensino a necessidade de adaptação aos recursos digitais, os quais estão cada vez mais presentes na realidade das crianças. Diante desse cenário, o projeto começou a integrar tecnologias como uma estratégia para manter a conexão com o público escolar e continuar estimulando o interesse pelos museus. Essa abordagem demonstra a capacidade do projeto de se adaptar às transformações do ambiente educacional e cultural, garantindo sua relevância e eficácia na promoção do acesso à cultura para as crianças.

Diante do exposto, é possível concluir que os resultados da pesquisa oferecem uma contribuição significativa para a compreensão do Projeto *Experimente Cultura* na promoção da democratização do acesso de crianças de escolas públicas aos museus do Rio de Janeiro. Este projeto não apenas se destaca como referência para outras iniciativas semelhantes, mas

também sublinha a contínua necessidade de programas voltados para a inclusão cultural e educacional das camadas sociais menos favorecidas. Nesse contexto, é esperado que esta pesquisa estimule uma reflexão sobre como ampliar e aprimorar ações que visem democratizar o acesso à cultura e ao conhecimento para todos, uma questão crucial para as novas gerações.

Referências bibliográficas

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Infâncias em educação infantil**. Pro-Posições, v. 20, p. 179-197, 2009.

AFONSO, Germano Bruno et al. **Potencialidades e fragilidades da realidade virtual imersiva na educação**. Revista Intersaberes, v. 15, n. 34, 2020.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine; GUTIERREZ, Gustavo Luis. **Subsídios teóricos do conceito cultura para entender o lazer e suas políticas públicas (2007)**. Conexões, 2(1), 48–63.

AMORIM, Simone. **Cultura e Democracia: A participação como elemento estruturante das políticas públicas de cultura no estado do Rio de Janeiro**. 2017. 268 f. Tese (Doutorado em políticas públicas e formação humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

ARAÚJO, Helena Maria Marques. **Museu da Maré: entre educação, memórias e identidades**. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 12, p. 939-949, 2017.

BARON, Lia. **A territorialização das políticas públicas de cultura no Rio de Janeiro**. Z Cultural. Rio de Janeiro, Ano 11, n. 1, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

Bevilaqua, D. V., Gonzalez, A. C. D. S., Mano, S. M. F., Guimarães, V. F., & Almeida, W. D. S. D. **Museu da Vida e seus públicos: reflexões sobre a zona de influência e o papel social de um museu de ciência.** 2020.

BEZERRA, Daniele Borges; OLIVEIRA, Priscila Chagas. **Fenômenos memorialísticos online em tempos de pandemia: entre o registro e a memorialização de um evento traumático.** *Museologia & interdisciplinaridade*, v. 10, n. Especial, p. 93-116, 2021.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** *Revista brasileira de educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

BOTELHO, Isaura. **Dimensões da cultura e políticas públicas.** *São Paulo em perspectiva*, v. 15, n.2, p. 73-83, 2001.

BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. **Juventude brasileira: culturas do lazer e do tempo livre. Um olhar sobre o jovem no Brasil,** p. 29-44, 2008.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** Cortez, 1997.

CARDOSO, Rita Almeida. **Os museus e os conteúdos digitais na internet e nas redes sociais online: A perspectiva dos públicos.** 2022. 61 f. (Dissertação de Mestrado em Estudos de Gestão da Cultura) – Departamento de História, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2022.

CARVALHO, Cristina. **Criança Menorzinha... Ninguém Merece!** 30ª Reunião Anual da Anped, 2007.

_____. GAMEIRO, Rodrigo; GOULART, Sueli. **As políticas públicas da cultura e a participação de novo tipo no Brasil**. In: VI Congresso Português de Sociologia. Lisboa. Anais... Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia, 2008.

_____. **Conceitos aplicados a espaços culturais**. Revista Musas, n. 4, p. 132-147, 2009. Disponível

_____. **Quando a escola vai ao museu**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2016.

_____; LOPES, Thamiris. **O público infantil nos museus**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 911-930, 2016.

_____; **Museu, educação e infância**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2021.

CAZELLI, Sibeles. **Jovens, escolas e museus: os efeitos dos diferentes capitais. Desigualdades urbanas, desigualdades escolares: a metrópole do Rio de Janeiro**. In: RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz, et.al. Desigualdades urbanas, desigualdades escolares. Rio de Janeiro: Letra Capital: Observatório das Metrôpoles: IPPUR/UFRJ, p. 175-216, 2010.

CESNIK, Fábio de Sá. **Guia do incentivo à cultura**. 3. ed. Barueri: Manole, 2012.

CHAGAS, Mário de Souza et al. **Museus e Público Jovem: percepções e receptividades**. Museologia e patrimônio, v.3, n.1, 2010.

CHAGAS, Valéria Cristina dos Santos. **Infância no museu: investigando a vivência das crianças em espaços expositivos**. 2019. 91 f. (Trabalho de

Conclusão do Curso de História da Arte), Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos

CHAVES, Hamilton Viana; MAIA FILHO, Osterne Nonato. **Percepção de tempo e necessidade de atividade na sociedade do excesso: educação no contexto das tecnologias digitais.** ETD Educação Temática Digital, v. 18, n. 1, p. 71-82, 2016.

CHAVES, Rafael Teixeira.; HENRIQUES, Rosali Nunes. **O uso das redes sociais pelos museus virtuais brasileiros.** Encontro Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ciência da Informação, n. 20, ENANCIB, 2019

CRUZ, Patrícia; SALVADORI, Maria Ângela Borges. **Educação em museus: Entre conceitos e práticas. Da Investigação às Práticas,** v. 12, n. 1, p. 159187, 2022.

CUCHE, Denys. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais.** Bauru: EDUSC, 1999.

DA SILVA, Victor Ayres Francisco; DO NASCIMENTO, Mario Luis; DA SILVA, Jefferson Vieira; **Realidade virtual.** Revista Interface Tecnológica, v. 14, n. 2, p. 718, 2017.

DE ALMEIDA, Marco Antonio Bettine; GUTIERREZ, Gustavo Luis. **Índices de Qualidade de vida no Brasil: instrumento para análise crítica dos indicadores e das políticas públicas.** Revista Gestão Industrial, v. 3, n. 3, 2007.).

DOS SANTOS CLARO, José Alberto Carvalho; MENCONI, Ana Teresa Labate;LORETO, Juliana Rodrigues. **Consumo infantil: o telefone celular e a criança.** Ano V, n. 1 - out. 2012/mar. 2013

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar em revista, n. 24, p. 213-225, 2004.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011

ECHER, Isabel Cristina. **A revisão de literatura na construção do trabalho científico**. Revista gaúcha de enfermagem. Porto Alegre. Vol. 22, n. 2 (jul. 2001), p. 5-20, 2001.

EISENSTEIN, Evelyn. **Crianças, adolescentes e a era digital: benefícios e riscos**. Revista Acadêmica Licenciaturas, v. 11, n. 1, p. 7-14, 2023.

ELIAS, Maria José. **Reverendo o nascimento dos museus no Brasil**. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, n. 2, p. 139-145, 1992.

FERREIRA, Silvânia Feitosa; SANTOS, Alex Gabriel Marques dos. **Dificuldades e desafios durante o ensino remoto na pandemia: um estudo com professores do município de Queimadas–PB**. Revista científica semana acadêmica, v. 9, n. 207, p. 01-12, 2021.

FIGUEIREDO, Talita Soares; BEZERRA, Arthur Coelho. **Celular não é brinquedo: autonomia, ética e liberdade para crianças**. In: ENANCIB 2019. 2019.

FLORES, Celia Lucia Baptista et al. **O que as crianças falam sobre o museu**. 2007. 106 f. (Dissertação de mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em educação, Universidade federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural: Para a liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e terra, 2014.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GUEDES, Angela Cardoso. **Pierre Bourdieu e os públicos de museus** in: Pierre Bourdieu e a produção social da cultura, do conhecimento e da informação 01. ed. - Rio de Janeiro: Garamond, 2017.

GUERRA, Paula; QUINTELA, Pedro. **A Cultura como alavanca de inclusão e de participação social: uma nova geração de políticas públicas de proximidade**. In: Fisrt Internationale Conference of Young Urban Researchers. Lisboa, 2007.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; PUGENS, Natália de Borba. **Crianças tecnologias: paradoxos educativos. Crianças e tecnologias: influências, contradições e possibilidades formativas**. São Paulo: Pimenta Cultura, p. 14-42, 2020.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília: Iphan, 1999.

KAUFMAN, Dora. **A inteligência artificial irá suplantar a inteligência humana?**. Estação das letras e cores EDI, 2019.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LEIVA, João; MEIRELES, Ricardo (orgs.) **Cultura nas capitais: como 33 milhões de brasileiros consomem diversão e arte**. 1.ed. Rio de Janeiro: 17 Street, 2018.

LIMA, Antonia Nirvana Gregorio; SANTOS, Débora Maria dos. **Seu Filho está on-line: segurança digital de crianças e controle parental no TikTok**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. 2020.

LOPES, Adriana Carvalho et al. **Funk-se quem quiser no batidão negro da cidade carioca**. Campinas, SP, 2010.

LOPES, João Teixeira. **A cidade e a cultura: um estudo sobre as práticas culturais urbanas**. Porto: Edições Afrontamento, 2000.

MACHADO, Ana Flávia; PAGLIOTO, Bárbara Freitas; CUNHA, Maria Helena. **O acesso de alunos de escolas públicas ao circuito liberdade: análise de um projeto piloto**. Educação em Revista, v. 32, p. 317-347, 2016.

MAGALDI, Monique; SCHEINER, Tereza. **Reflexões sobre o museu virtual**. In XI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação Inovação e inclusão social: questões contemporâneas da informação 2010.

MAIOR, Carmen Denize Souto; WANDERLEY, J. **A teoria vygotskyana das funções psíquicas superiores e sua influência no contexto escolar inclusivo**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, II. 2016.

MANO, Sonia Maria Figueira; DAMICO, José Sergio. **O que dizem os ausentes: um estudo quali quantitativo sobre visitas agendadas e não realizadas no**

Museu da Vida 2002 - 2011. Rio de Janeiro: Museu da Vida/Casa de Oswaldo Cruz/Fiocruz, 2013.

MANTECÓN, Ana Rosas. **O que é o público?**. Revista Poiésis, v. 10, n. 14, p. 173213, 2009.

MARINS, Vânia et al. **Aprendizagem em Museus com Uso de Tecnologias Digitais e Realidade Virtual.** Revista Educação Online. UFRJ, v. 3, p. 51-63, 2008.

MARTENDAL, Fernanda Frasson; LEMOS, Leonardo Hermes; VENTURA, Renata. **A educação patrimonial para o acesso à informação em arquivos e museus.** Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, v. 22, n. 3, p. 498513, 2017.

MARTI, Frieda Maria; COSTA, Andrea; MIRANDA, Aline. **Educação Museal na Cibercultura: o uso de memes no projeto “Clube de Jovens Cientistas” da Seção de Assistência ao Ensino (SAE) do Museu Nacional/UFRJ. Periferia,** v. 11, n. 2, p. 90-110, 2019.

MARTINS, Luciana Conrado (org.). **Que público é esse? Formação de públicos de museus e centros culturais.** São Paulo: Percebe, 2013.

MARTINELLI, Fernanda; MOÍNA, Alessandra. **Comunicação, consumo e entretenimento no universo infantil: o celular como telefone ou brinquedo. obesidade,** v. 4571, p. 59, 2009.

MASSARANI, Luísa et al. **A experiência de adolescentes ao visitar um museu de ciência: um estudo no museu da vida.** Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), v. 21, p.1-25, 2019.

MEDEIROS, Anny Karine de. **Políticas públicas e organizações culturais: o caso do programa Cultura Viva.** 2013. Dissertação (mestrado em Administração Pública e Governo) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo.

MENDONÇA, Marcos. **Incentivos à cultura: uma saída para a arte.** São Paulo: Carthago & Forte, 1994.

MIRANDA, Elis; ROCHA, Elisabeth Soares; EGLER, Tamara Tânia Coben. **A trajetória das políticas públicas de cultura no Brasil. Novos Cadernos NAEA,** v. 17, n. 1, p.25-46, 2014.

MOGILKA, Maurício. **Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso.** Educação e Pesquisa, v. 25, p. 57-68, 1999.

MOREIRA, Ildeu de Castro. **A inclusão social e a popularização da ciência e tecnologia no Brasil. Inclusão Social,** v. 1, n. 2, 2006.

MOTTA, Ana Gláucia Oliveira. **Museus históricos no mundo digital e suas potencialidades em sala de aula.** Revista Aedos, v. 12, n. 26, p. 237-261, 2020.

MUCHACHO, Rute. **O Museu Virtual: as novas tecnologias e a reinvenção do espaço museológico.** In: ACTAS DO III SOPCOM, VI LUSOCOM e II IBÉRICO, 1.,2005, Covilhã. Atas Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2005.

NISKIER, Arnaldo. **Educação e cultura da teoria à prática: uma experiência de quatro anos na SEEC/ RJ.** Rio de Janeiro: Primor ,1983.

OLIVEIRA, Guilherme de et al. **A inclusão social através do acesso ao patrimônio, à cultura e à educação em espaços não formais.** Field Actions Science Reports, v. 3, 2011.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura.** 1 ed. São Paulo: Brasiliense, 2000

PAULA, Livia Mascarenhas. **Museu de Ciências lugar do público! Um estudo de caso acerca do público espontâneo que visita um museu de ciências no Rio de Janeiro. 2013.** Dissertação (Mestrado em ensino em biociências e saúde) - Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde, Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro.

PESSANHA, José Américo da Motta. **O sentido dos museus na cultura.** In:

CARNEIRO, Edison. **O museu em perspectiva,** p. 39-43, 1996.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Editora Vozes Limitada, 2013.

RESINENTTI, Priscila Matos. **Dimensões da qualidade educacional na rede municipal do Rio de Janeiro: entre as formações acadêmica e cultural—o Projeto Escola e Museu. Rio de Janeiro, 2017. 230 p. 2017.** Tese de Doutorado. Departamento de Educação-Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

SARMENTO, Manuel Jacinto et al. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, p. 9-34, 2004.

_____. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educação & Sociedade, v. 26, p. 361-378, 2005.

_____. **Infância, exclusão social e educação como utopia realizável**. Educação & Sociedade, v. 23, p. 265-283, 2002.

_____. MARCHI, Rita de Cássia. **Radicalização da infância na segunda modernidade: para uma sociologia da infância crítica**. Configurações. Revista Ciências Sociais, n. 4, p. 91-113, 2008.

SALASAR, Desirée Nobre. **Um museu para todos: manual para programas de acessibilidade**. 2019.

SALOMÃO, Waly. Hélio Oiticica: **Qual é o parangolé?—E outros escritos**. Editora Companhia das Letras, 2015.

SCOTT, Juliano Beck et al. **O conceito de vulnerabilidade social no âmbito da psicologia no Brasil: uma revisão sistemática da literatura**. Psicologia em Revista, v. 24, n. 2, p. 600-615, 2018.

SCHENKEL, Camila. **Em quarentena: apontamentos sobre educação em museus em Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa**. Lei de incentivo à cultura, 2022

SEIBEL, Maria Iloni; BONATTO, Paula; PEREIRA, Marcelle R. N. **Museus e centros de ciências: um espaço de contribuição para a formação do jovem?**

Anais do Museu Histórico Nacional, v. 39, p. 329-343, 2007.

SETTON, Maria da Graça. **A educação popular no Brasil: a cultura de massa.** **Revista USP**, São Paulo, n.61, p. 58-77, 2004.

SILVA, Angélica Brito; BITENCOURT, Eron Matheus. **Descobrir o museu, (re) descobrir a cidade.** ETD-Educação Temática Digital, v. 20, n. 3, p. 586-603, 2018.

SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da; ANVERSA, Priscila. **Ação educativa em espaços culturais: perspectivas sócio-históricas em debate.** Cad. Cedes, Campinas, v. 42, n. 116, p.61-72,2022.

SILVA, Noelma Dutra da; MEDEIROS, Rafael Marrocos. **Visitas virtuais a museus durante a pandemia. Geoconexões (online)**, v. 1, n. 1, 2021.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; ANDRADA, Paula Costa de. **Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo.** Estudos de Psicologia Campinas, v. 30, p. 355-365, 2013.

SPOSATI, Aldaíza. **Exclusão social abaixo da linha do Equador. Por uma sociologia da exclusão social: o debate com Serge Paugam.** São Paulo: Educ, p. 128-133, 1999.

STUDART, Denise Coelho; ALMEIDA, Adriana Mortara & VALENTE, Maria Esther. **Pesquisa de público em museus: desenvolvimento e perspectivas.** In: GOUVÊA, G.; MARANDINO, M. e LEAL, M.C. (org). Educação e museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciência. Rio de Janeiro: FAPERJ/ Ed. Access, 2003. p.129-157.2003

_____. **Museus e Centros de Ciência na esteira da Diversidade e da Cidadania**. *Museologia & Interdisciplinaridade*, v.1, n.1, p. 32–48, 2012.

TAVARES, Rosana Carneiro. **O sentimento de pertencimento social como um direito básico e universal**. *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas*, v. 15, n. 106, p. 179-201, 2014..

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: A perspectiva da experiência**. *SciELO-EDUEL*, 2013.

VALENTE, Maria Esther. *A Conquista do Caráter Público dos Museus*. In: Martha Marandino; Guaracira Gouvêa; Maria Cristina Leal. (Org.). **Educação e Museu: a construção social do caráter educativo dos museus de ciência**. Rio de Janeiro: Access, p.21-45, 2003.

_____; CAZELLI, Sibebe; ALVES, Fátima. **Museus, ciência e educação: novos desafios**. *História, ciências, saúde-Manguinhos*, v. 12, p. 183-203, 2005.

VALIATI, Leandro; MOLLER, Gustavo (orgs.). **Economia criativa, cultura e políticas públicas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2016.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. São Paulo: Paz e Terra,2000.

6

Apêndices

6.1

Roteiro da entrevista

ENTREVISTADA: Renata Prado

CARGO: Curadora do Projeto *Experimente Cultura*

Parte 1

1. Qual é a sua formação?
2. Você tem alguma formação continuada? Especialização, Mestrado, Doutorado?
3. Há quantos anos você trabalha na área de cultura e museus?
4. Hoje qual é a sua função no *Experimente Cultura*?

Parte 2

1. Qual é a origem do *Projeto Experimente Cultura*?
2. Como foi pensada a estrutura e organização do projeto?
3. Como está a organização do Projeto hoje? Online, presencial etc.
4. Qual é o principal objetivo do *Projeto Experimente Cultura*?
5. Como se deu o apoio financeiro para a efetivação do projeto?
6. Como é feita a seleção dos educadores para atuar no projeto?
7. No geral, o projeto é formato por quais profissionais?
8. *O Projeto Experimente Cultura* oferece formação contínua para os educadores?

Parte 3

1. Qual é a importância da visita prévia nas escolas? E como essa visita foi adaptada ao formato virtual?
2. Como se dá a procura por parte das escolas?
3. Como é a relação do *Projeto Experimente Cultura* com as escolas?
4. Como é a relação do *Projeto Experimente Cultura* com os museus?
5. Qual é o maior desafio em pensar cultura no Rio de Janeiro?

6. Os responsáveis e idealizadores do Projeto gostariam de ampliar seu alcance, a nível nacional, por exemplo?
7. No momento da visitação, o projeto utiliza de alguma estratégia ou recurso pedagógico para interagir com as turmas da rede pública de ensino? E quais são os principais desafios?
8. O projeto segue algum tipo de roteiro de visitação? Qual? Quem monta esse roteiro?
9. No momento da visitação como o projeto lida com as crianças que nunca visitaram um museu?
10. Como o projeto está lidando com a inserção de novas tecnologias?

6.2

Roteiro de observação nas escolas e nos museus

- Como o educador se comunica com as crianças? Ele é receptivo para as questões que surgem? Adapta a sua linguagem ao se comunicar?
- Como o educador apresenta o museu e sua localização?
- O educador aguça a curiosidade e estimula o interesse das crianças em relação à visita?
- O educador pergunta sobre as vivências das crianças em museus?
- As crianças se sentem confortáveis para se expressar na presença do educador?
- Quais são os recursos que o *Projeto Experimente Cultura* oferece para que as crianças consigam visitar o museu de forma virtual na prática? Eles levam para a escola todos os recursos que precisam? A escola auxilia em algo?
- Quais são os recursos que o *Projeto Experimente Cultura* oferece para que as crianças consigam visitar o museu de forma presencial?
- O educador leva em consideração a realidade das crianças durante a visita?
- O educador acolhe as crianças de forma afetiva?
- O educador estimula a criança a ter um pensamento crítico/reflexivo?
- O educador estimula a participação das crianças no que se refere aos objetos da exposição, atividades propostas pelo museu, bem como ao diálogo com os educadores que estão mediando a visita?
- Ao final das atividades, o educador pergunta para as crianças se elas gostaram da experiência no museu? De que maneira o educador faz a mediação dessa conversa?
 - O grupo se mostra interessado na exposição e no que o educador dialoga com eles? Como os grupos se comportam?
- Caso o grupo, ou algumas crianças, não estejam interessados, o que eles fazem?
- Como é a relação entre os educadores do *Projeto Experimente Cultura* e os museus?
 - Durante a visita houve algum momento desafiador? Qual? Se sim, como o educador lidou com este momento?

6.3 Termo de consentimento livre e esclarecido

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da pesquisa:

Museus, infância e pertencimento: Propostas do projeto Experimente Cultura para o acesso aos museus

Pesquisadora responsável: Isabela de Souza dos Santos

Orientadora da pesquisa: Prof(a). Dr(a) Maria Cristina Monteiro Pereira de Carvalho

Prezado(a), estamos lhe convidando para participar como voluntário(a) da pesquisa ***Museus, infância e pertencimento: Propostas do projeto Experimente Cultura para o acesso aos museus***. As informações contidas nesta folha têm por objetivo esclarecer nossos objetivos e metodologia da pesquisa para que possa decidir se deseja ou não participar dela.

I – Justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa

Estudos revelam que crianças em vulnerabilidade social visitam museus com menos frequência devido a questões socioeconômicas. O projeto Experimente Cultura busca aumentar a participação dessas crianças, visando ampliar suas experiências culturais nesses espaços. O objetivo geral desta pesquisa é investigar recursos e estratégias utilizados pelo Projeto Experimente Cultura no trabalho de democratização do acesso aos museus para os grupos de escolas públicas do estado do Rio de Janeiro. Para isso, utilizaremos dois instrumentos de análise. Entrevista semi estruturada com a idealizadora do Projeto Experimente Cultura, para realizar um panorama sobre a história do Projeto e como o mesmo funciona. A entrevista ocorrerá online via Zoom em horário mais conveniente para o entrevistado e terá a duração aproximada de 30 minutos. Observação não participante, iremos observar os educadores do Projeto enquanto realizam as atividades com as turmas para que seja possível compreender os recursos e estratégias utilizados no momento da visita.

II - Envolvimento na pesquisa, garantia de assistência e esclarecimentos

Você tem liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone da pesquisadora ou da orientadora da pesquisa. Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa você terá direito à assistência gratuita que será prestada pelos pesquisadores, bastando para isso entrar em contato com a coordenadora do projeto. O participante poderá ter acesso ao resultado da pesquisa solicitando o envio por e-mail ou acessando no site de dissertações e teses da PUC-Rio após a conclusão do estudo. Os dados da pesquisa serão armazenados por pelo menos 5 anos sob os cuidados da pesquisadora, em drive físico ou nuvem e serão usados exclusivamente para a pesquisa em pauta.

III - Desconfortos, riscos possíveis e benefícios esperados

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua com informações importantes sobre O Projeto Experimente Cultura e a busca para o aumento da frequência de grupos escolares aos museus. Apontamos como possível riscos a possibilidade de fadiga e desconforto ao dar entrevistas. Nesse caso, iremos sugerir que a participação seja interrompida e deixaremos claro que o participante pode se retirar da pesquisa a qualquer momento.

IV - Confidencialidade e sigilo

Todas as informações coletadas nesta pesquisa serão estritamente confidenciais e sigilosas, e somente a pesquisadora responsável e suas orientadoras terão acesso aos dados que ficarão guardados em local seguro na PUC-Rio, por um período de 5 anos, cuja responsabilidade cabe à pesquisadora responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, ou seja, do interesse do participante acessar os resultados deste estudo, o mesmo poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável através do contato telefônico (021) 97428-4805 ou correio eletrônico (profisabelasantos@gmail.com).

Em caso de dúvida sobre a ética aplicada à pesquisa, você poderá entrar em contato com a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio, telefone: (21) 3527-1618. E-mail: vrac@puc-rio.br. A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio é responsável por analisar do ponto de vista ético os projetos de pesquisa de seus professores, pesquisadores e discentes quando solicitada.

Este termo de consentimento será de forma virtual, portanto, será um documento eletrônico que deverá ser arquivado, sendo uma cópia do pesquisador e outra do participante. Sendo assim, a assinatura deste termo deverá ser feita de forma virtual, você pode assinar em uma folha em branco, tirar uma foto e anexar no local reservado para assinatura.

V - Custos da participação

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

Autorização

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa. Portanto, assinale a opção a seguir:

Após a leitura e compreensão destas informações, entendo que minha participação é voluntária, e que eu posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum.

() Compreendi este termo de consentimento e autorizo a realização da pesquisa.

Nossos contatos:

Orientadora: Contato telefônico (21) 3527-1815 Correio eletrônico (cristinacarvalho@puc-rio.br)

Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, localizado na Rua Marquês de São Vicente, 225, Gávea - Rio de Janeiro, RJ – Brasil, Cep: 22451-900 - Cx. Postal: 38097 | Telefone: (021) 3527-1001.

Participante

Isabela de Souza dos Santos – pesquisadora responsável