



HAL
open science

Cultural training of teachers from the early years of basic education : what museums in the city of Rio de Janeiro offer ?

Monique Gewerc

► To cite this version:

Monique Gewerc. Cultural training of teachers from the early years of basic education : what museums in the city of Rio de Janeiro offer ?. Education. Université Côte d'Azur; Université Côte d'Azur (Nice; 2020-..); Pontificia universidade católica (Rio de Janeiro, Brésil), 2022. Portuguese. NNT : 2022COAZ2002 . tel-03677373

HAL Id: tel-03677373

<https://theses.hal.science/tel-03677373>

Submitted on 24 May 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE DE DOCTORAT

Formation culturelle des enseignants :
qu'offrent les musées de la ville de Rio de Janeiro?

Monique GEWERC

Laboratoire d'Innovation et Numérique pour l'Éducation – LINE

**Présentée en vue de l'obtention
du grade de docteur en** Sciences de
l'Éducation
**d'Université Côte d'Azur
et de** Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

Dirigée par : Cristina Carvalho / Ana
Dias-Chiaruttini

Soutenue le : 17 février 2022

Devant le jury, composé de :

Alexandra Pena, Docteur, PUC-Rio
Cora Cohen-Azria, Professeur des
Universités (HDR), Université de Lille
Ozias Soares, Docteur,
FIOCRUZ/Museu da Vida
Serge Quilio, Maître de
Conférences, Université Côte
D'Azur (UCA)

THÈSE DE DOCTORAT

Formação cultural de professores dos anos
iniciais da educação básica:

O que oferecem os museus da cidade do Rio de Janeiro?

Monique GEWERC

Laboratoire d'Innovation et Numérique pour l'Éducation – LINE

**Apresentada como requisito para a
obtenção do grau de doutora em
Educação
Pela** Université Côte d'Azur
e pela Pontifícia Universidade Católica
do Rio de Janeiro (PUC-Rio)

Orientada por : Cristina Carvalho /
Ana Dias-Chiaruttini

Defendida em : 17 février 2022

Diante da banca, composta por :
Alexandra Pena, Docteur, PUC-Rio
Cora Cohen-Azria, Professeur des
Universités (HDR), Université de Lille
Ozias Soares, Docteur,
FIOCRUZ/Museu da Vida
Serge Quilio, Maître de Conférences,
Université Côte D'Azur (UCA)

Formation culturelle des enseignants : qu'offrent les musées de la ville de Rio de Janeiro?

Jury :

Président du jury

Cristina Carvalho, Doutora, PUC-Rio / Ana Dias-Chiaruttini

Rapporteurs

Alexandra Pena, Doutora, PUC-Rio

Cora Cohen-Azria, Professeur des Universités, Université de Lille

Examineurs

Ozias Soares, Doutor, FIOCRUZ/Museu da Vida

Serge Quilio, Maître de Conférences, Université Côte D'Azur

Titre : Formation culturelle des enseignants : qu'offrent les musées de la ville de Rio de Janeiro?

Résumé : Cette thèse cherche à comprendre l'apport des musées d'art de la ville de Rio de Janeiro en tant que lieu de formation culturelle et esthétique des enseignants de l'école primaire et la relation que ces professionnels établissent avec les musées. Appréhender la formation culturelle comme étant à la fois un droit et un contenu de la formation des enseignants implique de concevoir la diversité, la continuité et la médiation comme faisant partie des principes éthiques, politiques et esthétiques de la dimension humaine de la formation des enseignants. La formation culturelle est comprise comme un processus intentionnel, continu, médiatisé, réflexif et partagé qui mobilise des expériences esthétiques et contribue à une éducation à la diversité par l'exercice de l'altérité et le partage de la sensibilité. Avec le soutien d'auteurs du domaine de l'éducation et de l'éducation muséale, le concept de formation esthétique et culturelle est abordé à partir d'un examen théorique, du point de vue des enseignants et des éducateurs de musée. Comme ressources méthodologiques, un questionnaire en ligne a été proposé aux enseignants de l'école maternelle et élémentaire, des entretiens semi-directifs ont été menés avec des éducateurs de musées et une analyse documentaire de musées sélectionnés complète la construction des données. Les résultats de la recherche indiquent que, malgré une sous-utilisation du musée d'art comme lieu de formation, les musées étudiés proposent des activités qui privilégient la créativité des enseignants, l'écoute et la circulation des connaissances. Du côté des enseignants, on a pu constater que la notion de formation culturelle n'est pas claire et, en général, l'idée d'accès à des biens culturels légitimes prévaut comme norme. Cette perception affecte la relation que les enseignants interrogés établissent avec les équipements culturels de la ville et la vision compensatoire qui traverse leurs pratiques avec les enfants. Cependant, certains résultats laissent apparaître des voix dissonantes qui associent une formation culturelle à une formation sensible qui transforme la subjectivité du sujet et privilégie la diversité et l'altérité.

Mots clés : Formation culturelle des enseignants, médiateurs de musée, Formation esthétique, Éducation des jeunes visiteurs, Musée d'Art.

Title: Cultural training of teachers from the early years of basic education: what museums in the city of Rio de Janeiro offer?

Abstract: This thesis seeks to understand the contribution of art museums in the city of Rio de Janeiro as a locus of cultural and aesthetic training for teachers in the early years of basic education and the relationship that teachers establish with these cultural spaces. Understanding cultural training as a right and part of teacher training implies assuming diversity, continuity and mediation as part of ethical, political and aesthetic principles of humanizing teacher training. Cultural formation is configured in an intentional, continued, mediated, reflexive and shared process that provides aesthetic experiences so that cultural formation is not just a veneer that represents only one voice. With the support of authors from the field of Education and Museum Education, the concept of aesthetic and cultural formation is approached from a theoretical review, from the perspective of teachers and museum educators. An online questionnaire, interviews and document analysis were the data production tools used. The research findings indicated that, despite an underutilization of the art museum as a place of formation, the investigated

museums offer activities that prioritize the authorship and creativity of teachers in a process that involves listening and the permeability of knowledge. As for the teachers, it was possible to observe that the concept of cultural training is not clear and, in general, the idea of access to legitimate cultural goods prevails as a model. This perception affects the relationship that the teacher establishes with the city's cultural facilities and the compensatory vision that runs through his practice with children. However, it was also possible to identify the emergence of dissonant voices that associate a cultural formation with a sensitive formation that transforms the subjectivity of the subject and privileges diversity and otherness.

Keywords: Teachers' Cultural Formation; Professors in Museums; Aesthetic Training; early childhood education; Arts Museum

Resumo: Esta tese busca compreender a contribuição de museus de artes da cidade do Rio de Janeiro como locus de formação cultural e estética de professores dos anos iniciais da educação básica e a relação que esses profissionais estabelecem com os museus. Compreender a formação cultural como direito e parte da formação docente implica em assumir a diversidade, a continuidade e a mediação como parte de princípios éticos, políticos e estéticos de uma formação docente humanizadora. A formação cultural se configura em um processo intencional, continuado, mediado, reflexivo e compartilhado que propicia a vivência de experiências estéticas e contribui para uma educação para a diversidade mediante o exercício da alteridade e da ampliação da sensibilidade. Com o suporte de autores do campo da Educação e da Educação Museal, o conceito de formação estética e cultural é abordado a partir de uma revisão teórica, da perspectiva dos professores e dos educadores museais. Enquanto recursos metodológicos, fez-se uso de um questionário online aplicado a professores de educação infantil e ensino fundamental I, entrevistas com educadores museais e análise documental dos museus selecionados. Os achados da pesquisa indicaram que, em que pese um subaproveitamento do museu de artes como lugar de formação, os museus investigados oferecem atividades que priorizam a autoria e a criação dos professores em um processo que envolve a escuta e a permeabilidade de saberes. Quanto aos professores, foi possível observar que o conceito de formação cultural não está claro e prevalece como padrão, de modo geral, a ideia de acesso aos bens culturais legitimados. Esta percepção incide na relação que o professor estabelece com os equipamentos culturais da cidade e na visão compensatória que atravessa sua prática com as crianças. Entretanto, também foi possível identificar o surgimento de vozes dissonantes que associam uma formação cultural a uma formação sensível, que transforma a subjetividade do sujeito e privilegia a diversidade e a alteridade.

Palavras-chave: Formação Cultural de Professores; Professores em Museus; Formação Estética; Educação Infantil; Museu de Artes.

Agradecimentos

Aos professores e educadores museais, sujeitos da pesquisa, que doaram seu tempo para responder ao questionário e entrevistas, sem os quais esta pesquisa não existiria nem faria sentido.

À minha orientadora, Cristina Carvalho, que ao longo de tantos anos de convivência, me ofereceu apoio incondicional com muita generosidade. À cumplicidade e ao afeto que nos une e que espero que perdure para além da vida acadêmica.

À minha coorientadora, Ana Dias-Chiaruttini, que me acolheu com tanto afeto e empatia na minha chegada em terras estranhas. Sua doçura aliada a uma imensa competência técnica é inspiradora. Gratidão!

Aos professores da banca que tão generosamente me emprestaram seus olhares e me ofereceram elementos para enriquecer o trabalho.

Aos professores do Departamento de Educação da PUC-Rio, que com sua dedicação e trabalho incessante, zelam pela excelência do trabalho realizado. Obrigada por todo o aprendizado!

Aos funcionários do Departamento de Educação da PUC-Rio, que sempre tiveram uma resposta rápida para minhas perguntas e ofereceram o apoio técnico necessário.

À CAPES que tanto vem sofrendo para oferecer condições para a produção de conhecimento científico no Brasil. Sem o apoio da Agência, esta tese não teria sido possível.

Ao grupo de pesquisa GEPEMCI, onde encontro suporte, alegria, compreensão e união mesmo em tempos de distanciamento físico.

Às professoras do Curso de extensão “Infância, cultura, educação e estética”: Isabel Mendes Henze, Maria Emilia Tagliari Santos e Thamiris Bastos Lopes. Nossa união mostra como um círculo colaborativo e amoroso de mulheres pode nos fortalecer.

À minha turma de Doutorado, mulheres fortes, plurais e batalhadoras. O pouco tempo que nos foi permitido conviver presencialmente marcou minha trajetória acadêmica. Desejo sucesso e felicidade a todas! Saudades!

Aos meus pais, meus maiores fãs e a quem devo tudo que fui, sou e serei, minha fonte de amor incondicional. Gratidão eterna.

Ao meu companheiro, ao qual subtraí tantas horas de convivência e que com suas perguntas me desestabilizou e me fez refletir; sua contribuição foi inestimável para a pesquisa.

Aos meus filhos, pela torcida e suporte sempre e por terem me dado a oportunidade de sentir o maior amor do mundo.

À criança que fui, que me alimenta de confiança e sonho sempre.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

SUMARIO

INTRODUÇÃO.....	13
2 ALICERCE TEÓRICO.....	20
2.1 Você tem cultura? Todos têm cultura!.....	20
2.2 Formação/ semiformação: o papel da indústria cultural.....	23
2.2.1 Viagem, processo, caminho: formação que transforma.....	23
2.2.2 A indústria cultural e a semiformação: o sujeito desconectado de si mesmo.....	25
2.2.3 O lazer como oportunidade de reconexão com a própria subjetividade.....	27
2.3 Estética: percepção através dos sentidos.....	30
2.4 Entender experiência para compreender a experiência estética.....	34
2.5 A Arte e a experiência estética.....	38
2.6 Formação estética de professores.....	42
2.7 Formação cultural de professores.....	44
3 MUSEU COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	55
3.1 Educação museal, mediação, mediadores: a busca pela criação de pontes.....	55
3.2 Museus e professores: “a perspectiva do museu é uma e a nossa é outra”.....	64
3.3 Museus de arte e educação estética.....	75
4 ESCOLHAS METODOLÓGICAS: necessidade de adaptação e criação.....	83
4.1 Com que ferramentas eu vou?.....	84
4.2 As entrevistas com os educadores museais.....	86
4.3 Questionário online para professores.....	90
4.4 Base de Dados GEPEMCI.....	93
4.5 Decupar e coser: a aventura criativa da análise e interpretação dos dados.....	94
4.6 Questões éticas.....	96
5 O CAMPO: a arte de narrar a empiria.....	98
5.1 O questionário dos professores.....	98
5.1.1 Perfil dos professores da pesquisa.....	100
5.1.2 A relação dos professores da pesquisa com os museus.....	103
5.1.3 Como os professores entendem o conceito de formação cultural.....	117
5.1.4 Arte e cultura no período de afastamento social.....	128
5.2 Base de dados do GEPEMCI.....	133
5.2.1 Mapeando as atividades para professores.....	134

5.2.2 Definindo o recorte da pesquisa: os museus de artes	138
5.3 As entrevistas com os educadores museais: o que os museus de arte oferecem aos professores?	142
5.3.1 Museus de artes como lócus da pesquisa	142
5.3.2 As concepções de educação/mediação: como criar pontes e não certezas?	154
5.3.3 As atividades com professores: “tá jorrando sangue desse quadro!”	160
5.3.4 Desafios na relação entre escolas, professores e museus	172
5.3.5 Parcerias e boas práticas que trazem bons resultados	175
5.3.6 A pandemia e o impacto nas práticas educativas dos museus	178
6 ALGUMAS RESPOSTAS E NOVAS PERGUNTAS	183
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	190
APÊNDICES	200
Apêndice 1 – Roteiro de entrevista individual com coordenadores dos setores educativos	200
Apêndice 2 – Questionário professores.....	201
Apêndice 3 - Termo de consentimento livre e esclarecido (Questionário professores).....	204
Apêndice 4 – Termo de consentimento livre e esclarecido (profissionais dos museus).....	205
Apêndice 5 – Carta de anuência institucional.....	206
Apêndice 6 – Questionário GEPEMCI.....	207

Lista de ilustrações e figuras

Figura 1. Nuvem de palavras: Como os professores vêm a formação recebida no museu	117
Figura 2. Nuvem de palavras: experiências estéticas e culturais durante a formação acadêmica	126
Figura 3. Nuvem de palavras: Por que é “muito importante” oferecer experiências estéticas às crianças	130
Figura 4. Nuvem de palavras: experiências estéticas vividas durante o período de isolamento social	134
Figura 6. Galeria de moldagens do MNBA	148
Figura 7. Fachada da Casa Museu Eva Klabin	150
Figura 8. Fachada e jardins do Instituto Casa Roberto Marinho	153
Figura 9. Área externa Instituto Moreira Salles	155
Figura 10. A redenção de Cam	165
Figura 5. Fachada do MAR	145

Lista de tabelas e quadros

Quadro 1: Revisão de literatura – Formação cultural de professores	43
Quadro 2: Revisão de literatura – Relação professor e museu	67
Quadro 3 – Recursos metodológicos e universo da empiria	88
Quadro 4: Experiências estéticas vividas durante o período de isolamento social	132
Quadro 5: Museus que oferecem atividades para professores e tipologia	137
Quadro 6: Museus de artes que oferecem atividade para professores, tipo e regularidade em que ocorrem	141
Quadro 7: Referenciais teóricos declarados para ações educativas	142
Quadro 8: identificação dos entrevistados	144
Quadro 9: Referenciais teóricos	162

Lista de Siglas

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMEK – Casa Museu Eva Klabin

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

E I – Educação Infantil

EF I – Ensino Fundamental I

GPEMCI – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Museus, Cultura e Infância

IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus

ICRM – Instituto Casa Roberto Marinho

IMS – Instituto Moreira Salles

MAR – Museu de Arte do Rio

MNBA – Museu Nacional de Belas Artes

PNEM – Política Nacional de Educação Museal

REM-RJ – Rede de Educadores em Museus do Rio de Janeiro

SME – Secretaria Municipal de Educação

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

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

Monique Gewerc

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1985 e mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) em 2017. Especialista em Educação Infantil (PUC-Rio, 2015). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GPEMCI) do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Integrante do Laboratoire d'Innovation et Numérique pour l'Éducation (LINE) da Université Côte D'Azur (FR). Docente do Curso de Extensão “Infância, Cultura, Educação e Estética”

Ficha Catalográfica

Gewerc, Monique

Formação cultural de professores dos anos iniciais da educação básica : o que os museus da cidade do Rio de Janeiro oferecem? / Monique Gewerc ; orientadora: Cristina Carvalho ; coorientadora: Ana Dias-Chiaruttini. – 2022.

227 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2022.

Inclui bibliografia

1. Educação - Teses. 2. Formação cultural de professores. 3. Professores em museus. 4. Formação estética. 5. Educação infantil. 6. Museu de artes. I. Carvalho, Cristina. II. Dias-Chiaruttini, Ana. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

1 INTRODUÇÃO

Alguns momentos de nossa vida repercutem de maneira particularmente intensa e profunda a ponto de alterar seus rumos. Ao buscar a origem da motivação para investigar sobre o tema desta tese, volto sempre a um desses momentos. Em 2013 frequentava o Curso de Especialização em Educação Infantil: Perspectivas de Trabalho em Creches e Pré-escolas, da PUC-Rio e, concomitantemente, ingressei no Programa de Formação e Intervenção em Escolas Municipais de Educação Infantil de Nova Iguaçu¹, localizado na Baixada Fluminense, Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Foi durante uma das visitas de acompanhamento a uma creche do referido município que se produziu um fato determinante para o caminho que eu escolheria para minha vida acadêmica. Quando indagadas sobre o tema que gostariam que fosse abordado em uma reunião, todas as professoras da creche solicitaram que se falasse sobre como “trabalhar” arte com as crianças. Mas uma delas especialmente me olhou nos olhos e disse: "Eu não aguento mais dar canetinha em um dia, lápis cera no outro." Em uma fração de segundo fiz uma viagem no tempo e me vi no lugar daquela professora, 30 anos antes, trabalhando na educação infantil e com a mesma sensação de que a arte deveria ser mais do que a alternância de material (canetinha, lápis cera, tinta, nanquim...) que eu oferecia às crianças. Aquelas professoras, assim como eu naquela época, percebiam que desenvolver uma atividade estética na educação infantil era mais do que "dar" desenho, argila ou pintura como “trabalhinho” para as crianças.

Durante as discussões com aquele grupo também ficou claro que havia limites geográficos, sociais e econômicos que criavam uma distância entre aquelas professoras e diferentes instâncias culturais da cidade. Naquele momento evidenciou-se para mim uma lacuna importante na formação dos professores da educação infantil.

¹ O Programa foi realizado por meio de uma parceria entre a PUC-Rio, a Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu e o Instituto Dynamo, coordenado pelas professoras Sonia Kramer e Maria Fernanda Nunes.

Em continuidade à vida acadêmica, minha pesquisa de Mestrado² se configurou em um estudo de caso sobre um curso de formação de professores de educação infantil que tinha uma preocupação específica com a formação cultural dos alunos. O Curso oferecia uma disciplina chamada *Alfabetização Cultural*, que apresentava como proposta ampliar o repertório estético/cultural dos alunos/professores. Consistia em encontros que envolviam saídas culturais com a turma e a professora, alternadas com encontros na instituição para debates reflexivos e partilha de impressões sobre as experiências vividas. Os dados levantados na pesquisa demonstraram que todos os sujeitos entrevistados valorizavam a oportunidade de terem vivido as experiências culturais desenvolvidas ao longo do Curso e que a mencionada disciplina tinha sido um divisor de águas em suas vidas. Percebiam uma transformação em si mesmos e na prática com as crianças.

Entretanto, ainda durante a pesquisa do Mestrado, vivi um segundo momento que provocou uma guinada em minhas reflexões. Compartilhando meus achados com meu companheiro, fui confrontada com o seguinte questionamento: "Por que você acha que a arte, por si só, transforma as pessoas? Grandes ditadores da história moderna foram apreciadores de arte." Levei essa reflexão para as alunas da turma em andamento do Curso pesquisado e, com a ajuda do grupo, concluímos que o diferencial entre a fruição e o que a disciplina *Alfabetização Cultural* oferecia era a possibilidade de que as experiências fossem (i) mediadas, (ii) compartilhadas e (iii) reflexivas. O primeiro aspecto coloca em relevo a importância de um mediador (professor, educador museal, ou um sujeito mais experiente) que problematizava e trazia um olhar crítico e questionador para as experiências que provocava. O segundo aspecto, a partilha, possibilitava aos alunos perceberem a multiplicidade de possibilidades de viver as experiências no contato com diferentes manifestações culturais e artísticas e as diferentes reações e sensações que tais experiências poderiam desencadear. À experiência individual somava-se à coletiva. O terceiro aspecto, a reflexividade, problematizava a relação entre o indivíduo e a

² Ver GEWERC, Monique. Formação de professores de educação infantil: a experiência do Instituto Superior de Educação Pró-Saber, 2017. https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5021603

experiência vivida, o contato com expressões culturais diferentes da própria e em que essa relação modificava o sujeito e sua visão de mundo.

Nessa perspectiva, a formação cultural ganhava um contorno que ia para além da mera apreciação, da frequência a cinema, teatro ou museu. Sem excluir o valor desta prática, para fins de uma formação cultural emancipadora e humanizadora, a formação cultural se configuraria então em um processo intencional, continuado, mediado, reflexivo e compartilhado que propiciasse a vivência de experiências estéticas. Parto então do pressuposto de que as experiências estéticas sejam necessárias para que a formação cultural não se constitua apenas em um verniz.

A participação no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GEPemCI) trouxe como inquietação o papel dos museus, enquanto espaços de educação não formal, para a formação cultural dos professores. Que papel cumprem ou poderiam cumprir tais espaços? Como têm sido utilizados? Qual é a concepção de formação que norteia suas iniciativas? Como os setores educativos têm se organizado para receber o público em geral e, mais especificamente, os professores? Em sua pesquisa, Moura (2013) chamava a atenção para o fato de que nas últimas décadas se percebia uma significativa transformação na relação entre museus e centros culturais com a escola. Em função de uma demanda cada vez maior das instituições escolares, os museus se mobilizaram no sentido de criar setores educativos para receber esse público e organizar a mediação das visitas. Esse aumento na demanda pode ser explicado, entre outras causas, pelo fato de que está cada vez mais evidente que, além da escola, outros espaços são responsáveis pela tarefa educacional em uma perspectiva integral.

No entanto, Carvalho (2016) constata em sua pesquisa um descompasso causado, entre outros fatores, por tentativas de escolarizar os espaços culturais e por diferenças nas expectativas por parte das escolas e dos museus. A diferença de expectativas sobre as visitas escolares apontada na investigação da autora traz pistas sobre o papel educativo que cada uma das instituições julga preencher na sociedade. Entender o potencial educativo desta instituição é ainda um processo em curso.

Nessa perspectiva, a pesquisa aqui apresentada foi instigada a partir das seguintes questões:

- O que se entende por formação estética/cultural de professores?

- Quais atividades são oferecidas pelos museus aos professores?
- Qual fundamentação teórica sustenta as propostas de formação para professores oferecidas pelos museus?
- O que os professores compreendem como formação cultural e qual é sua importância para a própria formação?
- Quais são as expectativas dos professores em relação às formações oferecidas pelos museus para o público docente?
- Como os professores avaliam as formações recebidas nos espaços museais?

Conhecer as formações oferecidas por museus de arte da cidade do Rio de Janeiro para os professores de educação infantil e ensino fundamental I, em seus objetivos e fundamentos e compreender as leituras que os professores fazem das formações que recebem nestas instituições, foi o propósito desta investigação. Desta forma, a pesquisa tem como objetivo geral compreender se as formações oferecidas por museus da cidade do Rio de Janeiro contribuem para a formação cultural dos professores dos anos iniciais da Educação Básica.

Esse objetivo geral se desdobrou nos seguintes objetivos específicos:

- Definir contornos mais precisos para o conceito de *formação cultural de professores*;
- Mapear programas voltados para professores oferecidos por museus da cidade do Rio de Janeiro;
- Verificar a existência de formações oferecidas para professores dos anos iniciais da EB nesses espaços;
- Conhecer os fundamentos e práticas adotados por museus de artes nas formações oferecidas aos professores;
- Identificar como os professores definem o conceito de formação cultural;
- Compreender as motivações e usos que os professores dos anos iniciais fazem das experiências vividas nos museus e especificamente nas atividades de formação oferecidas por estas instituições;
- Avaliar as formações oferecidas pelas instituições pesquisadas sob o ponto de vista dos participantes/docentes.

Para responder às questões da pesquisa, a tese está estruturada em cinco capítulos: após a introdução, o segundo capítulo traz o alicerce teórico sobre o qual a empiria repousa. O terceiro capítulo aborda a dimensão do museu como espaço

educativo e a especificidade dos museus de artes como um espaço de formação humana potente. O quarto capítulo apresenta as escolhas metodológicas e a maneira como as ferramentas para produção de dados foram escolhidas e construídas. O quinto capítulo busca tecer a delicada costura entre teoria e empiria na análise e interpretação dos dados produzidos pelo trabalho de campo. Por último, apresento uma síntese dos principais achados, na expectativa de contribuir com reflexões para o campo da educação e da educação museal.

A temática implica no estudo de alguns conceitos basilares como cultura, formação cultural, experiência estética, educação museal. Para a revisão de literatura, o foco se concentrou em duas vertentes: (i) formação cultural e estética do professor dos anos iniciais e (ii) a formação do professor no museu. O campo buscou contemplar agentes implicados nessa relação: educadores museais e professores. No recorte das instituições investigadas, foram escolhidas aquelas que autodeclararam contar com um acervo na área de artes, escolha que será justificada mais adiante.

Embora acredite na importância de propiciar uma formação estética e cultural para professores de todos os segmentos, a opção por investigar professores dos anos iniciais da Educação Básica se deu por diferentes razões. O desejo de estudar o tema surgiu a partir de um estudo de caso de uma instituição que forma professores de educação infantil realizada durante o Mestrado, conforme sinalizado anteriormente, e pelo fato de que toda a minha vida profissional girou em torno deste segmento escolar, seja como professora ou como gestora. A linguagem por excelência da criança pequena é plástica, sua forma de se expressar e descobrir o mundo é simbólica. Entretanto, o professor do primeiro segmento do Ensino Fundamental I, bem como as crianças desta etapa da escolaridade, de modo geral, acabam por ter seu cotidiano escolar bastante semelhante ao do Ensino Fundamental II, em que pese serem professores cuja formação também se dá através do Curso de Pedagogia, e as crianças serem... crianças. Considero lamentável o corte, que se dá cada vez mais cedo, ainda na educação infantil, entre a compreensão da realidade por meio da imaginação, do simbólico, da fantasia, da brincadeira e das interações, e o controle do corpo, a imobilidade e o uso em larga escala das “folhinhas” de exercício sem sentido e, mais recentemente, de livros didáticos. Crianças do primeiro ao quinto ano têm entre 6 e 10 anos e não merecem ser fadadas exclusivamente à racionalidade e à bidimensionalidade.

A abordagem qualitativa nesta pesquisa se mostra a mais adequada por se tratar de uma investigação que busca desvelar um recorte da realidade através do ponto de vista dos sujeitos envolvidos nos processos. No desenvolvimento da pesquisa, quatro recursos metodológicos foram utilizados: (i) Base de Dados do GEPEMCI; (ii) Questionário online enviado a professores dos anos iniciais da Educação Básica do município do Rio de Janeiro; (iii) Entrevistas com os responsáveis dos setores educativos de cinco museus de artes; (iv) Análise documental disponível no site dos museus investigados. Entre os cuidados tomados, os roteiros de entrevista e do questionário foram validados por pré-testes e construídos com base em bibliografia da área.

Conforme mencionado, autores que se referem à relação da cultura e das experiências estéticas com a formação de professores dão escopo à análise dos dados produzidos pelo questionário enviado aos professores. Os dados produzidos pelo questionário aplicado pelo GEPEMCI, cruzados com as entrevistas com os responsáveis pelos setores educativos dos museus, demandaram um aprofundamento no campo da educação museal e da relação museu e escola.

Alguns destes autores estão enunciados abaixo, embora a lista não esgote o resultado das buscas efetuadas:

- Experiência estética; cultura; formação cultural: CARVALHO (2016, 2005; 2001); CUCHE (1999), PERISSÉ (2014); NOGUEIRA (2008; 2010; 2018); FERRY (2010; 2017); HERMANN (2006; 2014; 2018); CAMARGO (2011); PEREIRA (2011); LARROSA (2002; 2011) DALLA-ZEN (2015; 2017; 2018); KRAMER (1998); OSTETTO (2012; 2015; 2019); HOUSEN, (2007).
- Museus e educação museal: DIAS-CHIARUTTINI (2020); CASTRO, SOARES, COSTA (2020); CAZELLI, VALENTE (2019); IBRAM (2018); CASTRO, SOARES (2018); CARVALHO (2016); SOARES (2015); CASTRO (2015); ENGUIARTE (2014); KOPTKE (2014); MACHADO, (2009); ALMEIDA (2005).

Entendo que o trabalho de campo, e a necessária costura teórico-empírica se constituem em uma experiência que marca e transforma o pesquisador. E o pesquisador transforma os dados brutos em um reflexo de si mesmo. Segundo Madalena Freire (2008), cada um tem a sua digital, sua marca, que é única. Portanto,

única é a maneira de fazer pesquisa e de interpretar a realidade. Espelho, espelho meu, o que esta tese mostrará de mim?

2 ALICERCE TEÓRICO

Este capítulo tem como intuito circunscrever o problema da pesquisa em uma revisão teórica e se constitui na estrutura que sustenta a empiria.

Com o propósito de lançar luz sobre o viés conceitual de onde parte esta investigação, o foco da lanterna é direcionado para alguns conceitos, como formação, cultura, estética, experiência. É necessário estabelecer um campo de fala, esclarecer com quem a pesquisa faz interlocução, pois em seu desenvolvimento são abordados conceitos amplos, polissêmicos, que podem soar de forma vaga e controversa. Convido o leitor a trilhar o rumo demarcado pelas balizas que marcaram o caminho percorrido com o propósito de estabelecer um diálogo com o campo da pesquisa.

2.1 Você tem cultura? Todos têm cultura!

O termo cultura vem sendo debatido, contestado, transformado ao longo dos últimos 200 anos, embora já existisse anteriormente. Este debate se tornou central em diferentes campos do conhecimento (Antropologia, Sociologia, Psicologia social, Filosofia) adquirindo diferentes sentidos.

Segundo Cuche (1999), a noção de cultura se aplica unicamente ao humano e pode ser definida como um "conjunto de práticas (sociais, econômicas, políticas, religiosas, etc.) de uma coletividade particular ou de um grupo de indivíduos" (CUCHE, 1999, p. 13). Complementando esta definição, Da Matta (1981) afirma que esse conjunto de práticas seria como um código, um mapa que esta coletividade constrói de maneira dinâmica e se serve para classificar o mundo e os sujeitos que nele vivem. Ao compreender as normas de comportamento comum, podem se relacionar de forma mais ou menos harmônica, "Porque embora cada cultura contenha um conjunto finito de regras, suas possibilidades de atualizações, expressão e reação em situações concretas são infinitas." (DA MATTA, 1981, p. 3). Dado que a cultura é composta por um conjunto de ações, tradições, escolhidas para solucionar problemas enfrentados por um grupo de pessoas, Cuche (1999) destaca que nada no comportamento humano é natural.

Embora atualmente a ideia de cultura como “modos de vida” seja aceita, Cuche (1999) destaca que o aparecimento da ideia moderna de cultura no século XVIII foi cenário de muitas controvérsias. Tais controvérsias têm origem em disputas não do campo semântico, mas de ordem social. Nesse sentido, Carvalho (2009) lembra que a cultura “não se caracteriza como noção atemporal, eterna, natural, mas ao contrário: é construção discursiva historicamente datada” (Ibidem, p. 134).

O século das Luzes traz uma evolução semântica da palavra cultura no seio da sociedade francesa que a aproxima da ideia moderna de cultura. Embora a palavra já existisse anteriormente com o sentido de cultivar a terra, a partir do século XVIII adota um sentido figurado e passa a designar o estado de quem é cultivado nas letras, nas artes, e está relacionado com formação e educação do espírito, guardando relação com o ideal iluminista de razão, progresso, em oposição à natureza. O que são as Luzes? Segundo o filósofo Luc Ferry (2017), tratava-se de um projeto de civilização, uma revolução científica rumo à verdade que representava a possibilidade de sair da minoridade, da obscuridade, das falsas ciências. O século das Luzes (século XVIII) foi regido pela ideia de que o progresso da ciência era o caminho para sair das trevas da Idade Média, do animismo e das superstições. Não se tratava apenas do progresso científico, mas de um projeto de civilização cuja evolução rumo à razão renderia os homens mais livres e felizes, pois os livraria das cadeias da superstição. Era a busca pelo domínio da natureza para aceder a um maior bem-estar.

Para Cuche (1999, p. 21) cultura se constitui "na soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade ao longo de sua história". Junto à ideia de cultura, nasce a ideia de civilização. A primeira como signo de progresso individual e a segunda de progressos coletivos, ambas designando o abandono da ignorância rumo à racionalidade.

Na mesma época, a ideia de cultura na sociedade alemã é voltada para o que define um povo, uma nação e lhe confere unidade, em uma conotação particularista, dando origem a ideias nacionalistas (CUCHE, 1999). A perspectiva alemã, segundo Dalla Zen (2018), equivale ao conceito "diferencial" e está relacionada "ao conjunto de valores que diferenciam um povo do outro, ou, ainda, que constituem o patrimônio de uma nação" (Ibidem, p. 157), ou seja, refere-se às diferentes formas e valores de vida de um povo, o que lhe atribui identidade, e está ligado ao contexto

dos Estados Nacionais. Este conceito de cultura acaba reforçando a noção de autoidentidade, transformando o que a diferencia em uma “coleção de curiosidades”. Apesar destas diferenças, a noção de cultura traz em seu bojo a hierarquização, torna-se um sinal de distinção, e está ligada aos artefatos e valores da sociedade europeia e ao ideal iluminista.

Dalla Zen (2018), apoiando-se em Bauman, observa que, dentre os três conceitos distintos de cultura apresentados pelo autor, o mais utilizado é o conceito hierárquico ou "universal", enraizado em nossos discursos para julgar quem tem ou não tem cultura. A autora identifica este senso comum com a perspectiva de civilização da Europa da Luzes e ao conceito de cultura francês do século XVIII. Ainda de acordo com Dalla Zen (2018), o conceito genérico de cultura vai de encontro à noção de que existe uma referência cultural única e defende que todas as práticas sociais que tenham um sentido para o grupo que as adota assumem uma dimensão cultural. No sentido hierárquico do termo, só há espaço para uma cultura. Ao referir-se a esta visão de cultura, Da Matta (1981) afirma que tem sido utilizada como sinônimo de sofisticação, instrução, informação ou títulos acadêmicos em uma perspectiva classificatória. Carvalho (2009) aponta igualmente esse ideário iluminista como fonte de um recrudescimento, no século XX, da cisão entre alta cultura e cultura de massa, em que cultura expressa uma evolução rumo a estágios civilizatórios mais avançados.

É importante contextualizar o surgimento do sentido figurado do termo cultura pois sua origem marcou as discussões e intensos debates em torno deste conceito até os dias atuais, influenciando fortemente o senso comum relacionado à ideia do que é ser culto. O trecho abaixo de João Teixeira Lopes (2000) sintetiza a perspectiva de cultura que esta investigação deseja iluminar: um conceito dinâmico, permeável, contextualizado historicamente, que defende a pluralidade desprovida de hierarquizações.

Em suma, o que se defende é uma alteração da conceptualização dos diferentes níveis de cultura. Em vez de adotar um modelo hierarquizado, admite-se a coexistência plural das manifestações culturais; em vez de uma concepção que favorece a “pureza” das diferentes formas de cultura, introduz-se sua “contaminação”, imbricação e reciclagem; em vez de unidimensionalidade, o “trânsito mútuo”; em vez, enfim, de um modelo etnocêntrico de defesa de consumos elitistas, salienta-se a diversificação das escolhas e dos gostos culturais (LOPES, 2000, p. 26).

2.2 Formação/ semiformação: o papel da indústria cultural

O exercício de circunscrever conceitualmente o problema abordado pela pesquisa aqui apresentada, torna necessário um olhar detido sobre a palavra formação. Ao propor uma formação estética e cultural para professores, é importante esclarecer de que formação estamos falando.

2.2.1 Viagem, processo, caminho: formação que transforma

O sentido dado comumente à palavra formação remete a ideias vinculadas às noções de Paidéia e *Bildung*. Dalla Zen (2017) reconhece um eco entre a Paideia grega e *Bildung*. Seu interesse ao analisar historicamente estes conceitos é reconhecer os vestígios que povoam o discurso sobre a formação cultural de professores atualmente. De fato, Lago (2007) reconhece esta relação entre a Paideia e a *Bildung* como as duas grandes experiências da cultura ocidental voltadas para pensar o homem e sua formação em um processo educativo.

Para os gregos, a formação de um indivíduo visava o coletivo e englobava a cultura, as artes, a justiça e a virtude, e traz consigo uma conotação ética menos presente na educação contemporânea. *Bildung*, por sua vez, "atualiza a utopia pedagógica do Iluminismo" (DALLA ZEN, 2017, p. 82). A inspiração iluminista de *Bildung* se baseou no esclarecimento kantiano que argumenta que, através do uso da razão, o homem pode libertar-se da tutela alheia e agir com autonomia e liberdade, alcançando sua maioridade e contribuindo para uma sociedade justa e igualitária (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012).

O termo alemão *Bildung* significa cultura em um contexto formativo dinâmico e tem sido traduzido por formação cultural (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012; OLIVEIRA, 2014; HERMANN, 2018; DALLA ZEN, 2017). A dificuldade em traduzi-lo decorre do fato de ter sido utilizada em distintos contextos e com múltiplos sentidos. Viagem, romance, trabalho, tradução, são alguns dos sentidos que as traduções fizeram emergir. *Bildung* se trata de um processo intencional e continuado que visa promover a autonomia e a razão pelo contato com o novo e o exercício da alteridade; tem uma conotação pedagógica e educativa e carrega a ênfase no processo, mais do que no resultado. Dalla Zen (2017, p. 84) enfatiza “a formação entendida pelas transformações suscitadas pelo contato com o diferente”.

Na mesma direção, Hermann (2018) afirma que o conceito de *Bildung* se baseia nos princípios de autodeterminação e autonomia por meio de um processo de refinamento do intelecto, de uma formação cultural. Nesse sentido a educação pressupõe a liberdade para a criação de si mesmo, mediada pela relação com o mundo.

A formação é a criação de si, vinculada ao mundo no qual o sujeito está inserido, ou seja, um sujeito que age de acordo com a moral universal, de forma autônoma, criativa e independente. (HERMANN, 2018, p. 616).

Essa expectativa foi defraudada; ao contrário, a sociedade contemporânea foi palco das maiores barbáries. A busca por explicações sobre a causa do fracasso dos projetos formativos propostos produziu respostas procedentes de distintas abordagens. Durante a revisão de literatura realizada para o desenvolvimento desta pesquisa, e a interlocução com os teóricos, a abordagem que emerge com mais frequência se origina dos estudos sociológicos da Escola de Frankfurt, especialmente dos estudos de Adorno e Horkheimer.

Se no século XVIII a formação através de determinados bens culturais era signo e prerrogativa de um sujeito refinado, evoluído, a revolução industrial e o progresso técnico, sobretudo no início do século XX, permitiram que um grupo social mais amplo acesse a estes bens culturais a partir da reprodutibilidade técnica. O rádio, a fotografia e, posteriormente, o cinema e a televisão, possibilitaram que um número maior de pessoas de diferentes classes sociais, desejosas de acessarem os bens culturais que distinguiam a classe dominante, passassem a consumir estes bens. O contraste entre o progresso tecnológico e os horrores de duas grandes guerras provocou um desencanto e o questionamento desse modelo de formação (*Bildung*) e do esclarecimento preconizado por Kant³ séculos antes.

À dominação da natureza e do mundo exterior seguiu-se a dominação do mundo interno do homem, de sua vontade, de suas escolhas, em um processo de "coisificação". Para Adorno e Horkheimer, a formação cultural (*Bildung*) torna-se insustentável, na medida em que a racionalidade instrumental ganha supremacia com o estabelecimento da lógica capitalista (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012). Baseando-se em Adorno, Bandeira e Oliveira (2012) consideram que foi a traição

³ Immanuel Kant (1724-1804). Filósofo alemão considerado o maior filósofo das Luzes, autor da trilogia "Crítica da razão pura", "Crítica da razão prática" e "Crítica do juízo" (FERRY, 2012).

aos princípios revolucionários de igualdade social pela burguesia submetida à lógica capitalista que eclipsou a dimensão emancipatória da produção cultural da sociedade, distanciando-se do ideal de sociedade justa e igualitária propostos. Este cenário também é evocado por Zuin (2001), que considera um paradoxo o desejo inicial de uma sociedade democrática formada por indivíduos livres e a transformação desse desejo em uma sociedade em que o sujeito é obrigado a consumir produtos da indústria cultural para parecer alguém que não é, com o intuito de sentir-se valorizado e pertencente.

Sendo o homem formado no confronto de suas experiências por suas escolhas e ações, a crítica de Adorno aponta que, na prática, a liberdade e independência do sujeito são anuladas por forças externas de ordem social, moral e econômica que colocam em questão sua soberania (HERMANN, 2018).

2.2.2 A indústria cultural e a semiformação: o sujeito desconectado de si mesmo

Adorno (2005, p. 2) denunciou o “colapso da formação cultural” que se traduziu em uma semiformação cujos bens culturais se encontram dissociados “da implantação das coisas humanas” (Ibidem, p. 3). O filósofo afirma que a tutela da sociedade se transfere da Bíblia para os bens culturais em um processo de pseudoformação que oferece uma falsa impressão de integração. Para Zuin (2001), semiformação é aquela formação que dá a impressão de ser emancipadora, mas

[...] na realidade, contribui decisivamente tanto para a reprodução da miséria espiritual como para a manutenção da barbárie social. E o contexto social no qual a barbárie é continuamente reiterada é o da indústria cultural hegemônica (ZUIN, 2001, p. 10).

Matos (2006) complementa que o semiculto acredita saber mais do que sabe, pois a indústria cultural provoca a ilusão de conhecimento. Cabot (2011) alerta que a expressão indústria cultural não se refere à indústria propriamente dita, mas à sujeição moral, psíquica, espiritual, que ao invés de ilustrar, mantém o sujeito na ilusão e sob falsas promessas de felicidade. Considera que o objetivo da indústria cultural é produzir mercadorias que provoquem a luxúria, o desejo de obter algo que se consuma até a extinção, gerando necessidade de reposição. O autor alerta que a indústria cultural capitalista visa produção de mercadorias estandardizadas, mas direcionadas a públicos distintos, para que cada um pense que escolhe aquilo que gosta.

Na perspectiva de Zuin (2001), a indústria cultural pode ser definida pela racionalização das técnicas de produção e distribuição de produtos culturais padronizados, e exemplifica com filmes de *western*, que na primeira metade do século XX *glamourizaram* a figura do *cowboy* e mostravam o nativo norte americano como o vilão. Para o autor, a debilitação da individualidade é resultado de uma universalização de gostos em que o indivíduo se transforma em "caixa de ressonância" do que é imposto. Avalia que sem o compromisso de contribuir para uma sociedade mais justa e humana, os produtos culturais oferecidos não contribuem para uma conexão com o outro e consigo mesmo, e conferem a ilusão de tranquilidade de fazer parte de um coletivo.

Matos (2006) lembra que a ideia de cultura era indissociável de transmissão de conhecimento. Para a autora, a indústria cultural está associada a um empobrecimento existencial porque busca estereótipos repetidos à exaustão como novenas hipnóticas, ressaltando, assim, os motivos que levaram Adorno a considerar a indústria cultural totalitária, geradora de preconceitos e contrária a autonomia do pensamento.

Bandeira e Oliveira (2012) lembram que Adorno denuncia o quanto a sociedade capitalista e a indústria cultural para as massas desvincularam o sujeito da experiência, impedindo-o de realizar um processo de conhecimento de si enquanto ser histórico e socialmente situado em uma rede intersubjetiva, condenando-o a ser massa manipulada. O filósofo não nega a capacidade de resistência e reinterpretação do sujeito, mas considera que a força externa é maior, e ressalta que, ao oferecer produtos culturais que prescindem de reflexão e experiência, retira-se do sujeito sua capacidade criativa e, da cultura, seu potencial libertador. A cultura é produção simbólica e quando é transformada em mercadoria, nega sua condição de conhecimento e afirma sua condição de produto.

A semiformação denunciada por Adorno é produtora de uma massa acrítica que parece estar informada, parece culta, parece crítica, mas apresenta opiniões superficiais por não conseguir relacionar os fatos entre si e dimensioná-los em um contexto (BANDEIRA; OLIVEIRA 2012). As críticas de Adorno se referem ao caráter ilusório da *Bildung* e sua pretensa possibilidade de formar um ser autodeterminado e livre. Para o autor, ao contrário, tem caráter repressivo da subjetividade e da formação da própria identidade. Hermann (2018) justifica esta

fragilização do homem com um projeto de mundo denunciado por Adorno no início do século XX e considera a crítica de Adorno à *Bildung* atual.

Longe de buscar a mediação por processos simbólicos, de compreender a ideia de humanidade no mais alto nível, estamos circunscritos ao imediatismo, ao consumismo e ao interesse do agir orientado somente pelos nossos desejos. Encontramo-nos disponíveis para diferentes tipos de sedução, especialmente aqueles que estimulam uma vida sem esforço e também expostos aos ataques de poderes econômicos e do consumismo que favorecem o egoísmo, a frivolidade e a indiferença e geram um sujeito alienado em relação ao outro e uma sociedade de controle (HERMANN, 2018 p. 620).

Em que medida a semiformação provocada pela indústria cultural afeta a relação com os artefatos culturais preservados e expostos nos museus? Em que medida os museus, como guardiões da cultura acumulada pela humanidade, se deixam afetar pela engrenagem da indústria cultural? Até que ponto a lógica consumista que favorece o egoísmo e a indiferença citados por Hermann (2018) atravessam a relação museu \leftrightarrow público? Cohen-Gewerc (2013) questiona se podemos comparar as filas para ver a Monalisa no Museu do Louvre com as filas para a compra do último modelo do *iphone* no dia do lançamento. É possível afirmar que as grandes campanhas publicitárias dos museus têm por objetivo democratizar a arte? Para o autor, o turismo de massa nos museus significa a instrumentalização da arte. O lazer cultural na era do consumo se resume, como reflexo, a consumir arte como qualquer outro objeto: não transforma o sujeito que fica com a ilusão, de ser alguém: "compro, logo existo" (COHEN-GEWERC, 2013, p. 105).

2.2.3 O lazer como oportunidade de reconexão com a própria subjetividade

Considerando que esta tese lança luz sobre a relação entre professores e museus, e que estas são instituições geralmente frequentadas em nosso tempo livre, é interessante mencionar um ensaio de Adorno (1995) sobre este tema. O filósofo faz uma crítica ao que chamamos de tempo livre, afirmando que a indústria cultural se apossou de nossas escolhas, tornando este tempo o oposto do tempo do trabalho - como se o trabalho fosse necessariamente um castigo e o tempo livre a compensação à esta punição. Nesse sentido, no tempo livre devemos fazer tudo para não fazer nada. O filósofo alerta que o que se faz no tempo livre foi coisificado assim como o trabalho, e as atividades oferecidas são organizadas em função do lucro que podem produzir. Existe uma pressão social em relação a isso - a cor do bronzado, os hobbies que se pratica etc. Para Cohen-Gewerc (2013), caímos no círculo vicioso de parecer atualizados, parecer cultos, cientes do que está nas

mídias, da exposição que todo mundo vai, ou seja, estimulados por fatores externos e pelo desejo de aparência, sem perceber as possibilidades que o contato com a natureza ou manifestações artísticas poderiam proporcionar.

No contexto em que o interesse econômico continua “dando as cartas”, a “formação cultural” favorece a reprodução de subjetividades em detrimento da criação de subjetividades (DALLA ZEN, 2017). Zuin (2001) destaca que, ao acreditar no que a sociedade de consumo apresenta como necessidade básica e se esforçar para adquirir bens e status, o sujeito busca escapar do pesado fardo do trabalho entediante, necessário para sustentar seu consumo. Entretanto, o compasso monótono da previsibilidade e da pasteurização estão igualmente presentes nas alternativas de lazer, monotonia compensada, segundo Zuin (2001), pela sensação de pertencimento. Como escapar desse círculo aprisionador?

Em consonância com o autor, Cohen-Gewerc (2013) afirma que na era do lazer, o trabalho se reduz à subsistência. A busca da identidade de um indivíduo na era do lazer é um desafio frente à "liberdade" de escolha entre tantas possibilidades atraentes, prontas para consumo, que a aldeia global oferece. Embora hoje tenhamos mais liberdade e diferentes opções de escolha, não necessariamente sabemos como escolher. O tempo e uma rotina que permite outras atividades além do trabalho confronta o indivíduo com ele mesmo, com novas possibilidades e com sua capacidade de tomar decisões.

Adorno (1995), utilizando-se de seu próprio exemplo, ressalta que o que se faz durante o tempo livre deve estar absolutamente integrado à própria existência, ou seja, é resultado de escolhas conscientes e livres. Zuin (2001) concorda que o lazer pode se converter em uma ocasião de encontro consigo mesmo, em atividades que produzam um sentido existencial. Nessa perspectiva, o encontro com a arte nos museus pode contribuir para que o tempo do lazer adquira um papel de autoformação.

Para Matos (2006) a arte tem como função formar a consciência, proporcionar exercício intelectual, um convite à reflexão. A escola humanista buscava a transformação do sujeito, a indústria cultural busca a desatenção e a dispersão. Para a autora, um indivíduo elitizado seria aquele que consegue escapar, em seu estilo de vida, das pressões da indústria cultural e das escolhas acríticas, pois usa sua sensibilidade. Matos (2006) considera que a posse do sentido do tempo livre pode nos fazer retomar o sentido da arte autônoma, quando buscamos a própria

autonomia e não mais sucumbir ao mercado e seu modo de vida acelerado, imposto aparentemente para que não tenhamos tempo de pensar no que realmente desejamos.

Hermann (2018) destaca igualmente o papel da arte na educação proposta por Adorno. A dimensão estética adquire relevância porque permite que sentimentos e emoções participem das escolhas éticas e de nosso posicionamento no mundo. Se Adorno considera a obra de arte como um antídoto contra a alienação e a "harmonia forçada pela indústria cultural" (Ibidem, p. 622), é porque a obra de arte desloca, desestabiliza, sacode, dói, comove. A autora defende que a formação estética propicia uma subjetivação do sujeito e o desenvolvimento do espírito livre de pressões uniformizadoras. A experiência estética é considerada como formativa na constituição do sujeito pois aporta um refinamento sensível que o liberta da "banalização cultural" (Ibidem, p. 623).

Nessa perspectiva Cohen-Gewerc (2013) afirma que a arte como atividade de lazer traz a possibilidade de meditar e contemplar, em um estado de consciência que permite a criação de ideias "orientadas para possibilidades futuras" (Ibidem, p. 105). O autor sustenta que no cruzamento entre lazer e arte pode se encontrar a liberdade individual onde o ser escolhe entre o individualismo e o desejo de individualidade. Em momentos assim, estamos livres de compromissos pela sobrevivência e da obrigação de representar rótulos e podemos prestar atenção ao que captam nossos sentidos

Entre os sentidos, Cohen-Gewerc (2013) destaca a visão e problematiza se olhamos para identificar as coisas ou com desejo de descoberta. A diferença é que no primeiro caso o olhar busca confirmar padrões pré-estabelecidos de visão de mundo, mesmo que novas tendências aparentem mudanças. No segundo paradigma, a visão vai para além e tem por motivação não a reprodução, mas a criação. Abandonando o frenesi superficial do individualismo onde o sujeito obedece a um script, através da experiência estética podemos entrar aos poucos no espaço desconhecido da individualidade e nos conectar com a universalidade. A liberdade e abertura que o lazer proporciona aliado ao uso dos sentidos e da atenção que podemos aprender por meio da arte, nos permite viver além da preocupação com a própria imagem, livres de um egocentrismo manipulado.

Entretanto, o autor adverte que dar esse passo demanda coragem de abandonar as próprias certezas, os padrões engessados e as convenções sob os quais

se vive e assumir riscos na busca por si mesmo. O universo do lazer nos permite alargar os próprios horizontes e perceber o quão vital é desenvolver nossa percepção e, de um ponto de vista pessoal e particular, aspirar abarcar o todo, a essência das coisas.

2.3 Estética: percepção através dos sentidos

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: "me ajuda a olhar!" (Eduardo Galeano)

Início o percurso deste tópico com este conto de Galeano, já conhecido, mas que adquiriu, com as leituras para a construção desta tese, uma perspectiva diferente. De uma beleza poética, o texto fala de um menino que vive uma experiência que lhe atravessa os sentidos de tal maneira que parece que não cabe em si a emoção que sente ao ver o mar pela primeira vez. A emoção é tão forte que o corpo treme, falar é difícil.

Expressões como "comi com os olhos", "fiquei toda arrepiada", "me fez levitar", "parecia que estava sonhando", entre outras, são frequentemente utilizadas quando vivemos uma situação de apreciação em que os sentidos parecem ser tomados como reféns daquele momento e a razão nada tem a fazer ali, não consegue, muitas vezes, expressar em palavras o que se sente. Pereira (2011) considera que a emoção provocada por uma experiência estética encontra paralelo com a emoção causada pela paixão. O autor cita o "embrulho no estômago", a vertigem da montanha-russa, a sensação de estar inebriado. Trata-se de um deslocamento das referências que nos constituem para incorporar em um arranjo, algo de novo. Mas se é possível compreender a experiência estética como oriunda de um encontro com o mar ou o sabor de um alimento, nem sempre o termo teve o mesmo sentido.

O termo "estética", em seu sentido moderno, foi cunhado por Alexander Baumgarten⁴ em 1735, fato que ficou conhecido como o nascimento da estética como disciplina científica. Derivada do grego, a palavra *Aisthesis* significa sensação, apreensão pelos sentidos. O filósofo não foi o fundador da estética como

⁴ Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762). Filósofo alemão que cunhou o termo estética.

ciência, mas a introdução do termo respondia às necessidades da pesquisa desta esfera do saber e alcançou ampla difusão. O julgamento do belo é uma questão que surge no século XVII e o livro de Baumgarten *Æsthetica* de 1750 marca o momento da humanização e da subjetivação da arte (FERRY, 2017).

Para Hermann (2018a, p. 11), ao criar a disciplina estética, o filósofo "investe no valor cognitivo da percepção sensorial" como inovação em relação ao campo de conhecimento. Baumgarten considerava que o mundo imaginário e passional é indissociável do conhecimento lógico. Cabe lembrar que o filósofo viveu e desenvolveu sua teoria na Europa das Luzes. Compreendia que a finalidade da estética seria a compreensão das sensações experimentadas diante de manifestações artísticas pela razão, uma vez que as faculdades envolvidas na produção de arte eram consideradas como menos importantes (imaginação e intuição), sendo a razão a responsável pela clareza das ideias e compreensão da realidade (PERISSÉ, 2014).

A atração pela beleza, no entanto, sempre esteve presente no homem. A arte na Antiguidade era sinônimo de imitação e beleza. Do ponto de vista estético, o belo, para os gregos era a harmonia. Uma estátua grega, por exemplo, deveria refletir um microcosmo da harmonia do cosmos. A mitologia grega não tinha a pretensão de contar a verdade, mas de traduzir de maneira poética o olhar sobre a natureza e sobre o homem, era uma forma de conceber e explicar o mundo (FERRY, 2017).

Relacionada geralmente à filosofia cartesiana⁵, a racionalidade científica e a dualidade no pensamento filosófico são descritas por Camargo (2011) como originárias da filosofia platônica. Segundo o autor, Platão⁶ tinha por meta substituir a metáfora poética por uma filosofia baseada em conceitos como forma de explicação do mundo. A palavra grega *theoreîn* (teoria) significa "olhar através de"⁷. Na civilização grega, as artes estavam identificadas com os mitos e passaram a ser subestimadas, a menos que servissem para plasmar uma concepção do mundo racional ou tivessem uma função moral. Instalou-se assim a dualidade *mithos x logos*. O esforço de Platão era no sentido de fazer prevalecer a verdade explicada

⁵ René Descartes (1596-1650). Filósofo francês, considerado pai da filosofia moderna. Sua obra vai se basear no sujeito e não mais na divindade, como nos séculos anteriores. Autor da famosa frase: "Penso, logo existo." (FERRY, 2012)

⁶ Platão (428 a.c. – 348 a.c.) – Filósofo grego, discípulo de Sócrates

⁷ Disponível em: <https://www.dicionariotimologico.com.br/teoria/> Acesso em: 08/02/2021

pela filosofia, mas, ao desacreditar os poetas e bardos, desacreditou a arte como linguagem capaz de traduzir a visão do cosmos através dos sentidos. Camargo (2011) lembra que a abordagem platônica repercutiria na forma pouco credível e inferior com que a estética seria vista durante os próximos dois mil anos. Na mesma direção, Larrosa (2011), ao expor seu conceito sobre a palavra experiência, refere-se a esse momento histórico.

Na filosofia clássica, a experiência foi entendida como um modo de conhecimento inferior, talvez necessário como ponto de partida, mas inferior: a experiência é só o início do verdadeiro conhecimento [...] A distinção platônica entre o mundo sensível e o mundo inteligível equivale (em parte) a distinção entre doxa e episteme. A experiência é, para Platão, o que se dá no mundo que modifica, no mundo sensível, no mundo das aparências. Por isso o saber da experiência está mais próximo da opinião do que da verdadeira ciência, porque a ciência é sempre do que é inteligível, do imutável, do eterno. [...] Na origem de nossas formas dominantes de racionalidade, o saber está em outro lugar, que não na experiência. Portanto, o logos do saber, a linguagem da teoria, a linguagem da ciência, não pode ser nunca a linguagem da experiência (LARROSA, 2011, p. 23).

Corpo e mente foram se dissociando e, com a aparição do Cristianismo essa separação se acentuou, reflexo da separação entre matéria e espírito, ou seja, entre a cópia imperfeita do modelo divino e perfeito de Deus. A arte tinha então como função uma tentativa de representar (com inexatidão, posto que produzida por homens imperfeitos) a verdade eterna e perfeita. A filosofia de raiz platônica instituiu a separação que hoje vemos entre superior/inferior, racional/sensível, forma/conteúdo, parecer/ser. Esta dicotomização colocou a estética em um patamar inferior, a ser dominada pela razão, fenômeno que o autor chama de "moralização da cognição sensível" (CAMARGO, 2011, p. 7).

Descartes dá continuidade a este paradigma no contexto histórico do século XVII em que descobertas científicas reforçam a superioridade da alma que pensa e busca ativamente a verdade em contraponto a um corpo passivo. Para o filósofo, o corpo não está vinculado à alma numa relação causal como supunham os gregos, e aprofunda esta separação ao afirmar que o princípio da vida do corpo não provém da alma, mas de leis mecânicas. Sentimentos e paixões resultam de um conflito entre o corpo e a alma, enquanto para os gregos os conflitos provêm do interior da alma. O livre arbítrio (controle sobre as paixões e ações) é considerado uma ilusão (HERMANN, 2018a).

Se antes do Iluminismo os critérios de belo eram objetivos porque a arte consistia na reprodução fiel do cosmos, a aparição da *Aistheisis* como teoria da sensibilidade inaugura a subjetivização da arte e a beleza se torna uma qualidade

subjetiva e singular (PEREIRA 2011). O princípio da beleza é o humano e não mais o divino. É o momento da arte holandesa⁸ que representa o homem no seu cotidiano. É uma dupla revolução, tanto da parte do autor como do espectador. Surgem as teorias do gênio em que o artista é um criador que inventa algo totalmente novo, original. Antes o plágio, a cópia eram a lei, um transmissor da tradição. Com a evolução do conceito de estética, os que copiam passam a ser considerados artesãos, e não mais artistas. O segundo aspecto da revolução diz respeito à subjetivização do espectador e à aparição da teoria do gosto: a obra é o que toca nossa subjetividade (*aisthesis* - (gr.) sensação) e o gosto é subjetivo (FERRY, 2017). O filósofo destaca que este movimento coincide com a chegada do capitalismo e a sociedade da moda que demanda criação constante, porque é a inovação que impulsiona a economia.

Camargo (2011) salienta que, apesar de propor a estética como um contraponto ao racionalismo cartesiano, o pensamento de Baumgarten sucumbiu ao projeto das Luzes e, ainda hoje, apesar de ter voltado ao cenário de debates, é vista no papel antagônico à lógica. O autor sugere que, em vez de uma visão opositiva, possamos perceber como sensibilidade e razão se integram no nosso modo de compreender e estar no mundo.

O autoconhecimento gerado através do corpo e das emoções pode contribuir para a compreensão e gerenciamento dos afetos (no sentido daquilo que afeta). Ao emudecer, disciplinar, controlar o corpo ou fazê-lo servir a fins de brilho pessoal, emudecemos, disciplinamos e controlamos os sentimentos, emoções, sensações que são captadas ou traduzidas pelos sentidos, prejudicando o conhecimento de si mesmo, as formas de se relacionar socialmente e, segundo a autora, com "importantes repercussões para a ética em educação" (HERMANN, 2018a, p. 10). A autora reforça a importância do reconhecimento das emoções e sentimentos para a construção moral: o amor, a raiva, a mágoa, o ressentimento, a alegria, entre outros, constituem nosso conhecimento pessoal e social necessário para a emergência de princípios éticos. Assim, o corpo integra nossa autocompreensão moral com importantes repercussões para a ética em educação. Entretanto, ao considerar que o mal e o vício vinham do corpo, do mundo sensível, ficava a cargo da alma o trabalho de fundar uma ética distante da natureza. A autora ressalta ainda

⁸ Ver, por exemplo, Vermeer (1632-1675), pintor holandês.

a influência desta concepção de educação moral na desvalorização e necessário domínio dos corpos. Os princípios éticos ficaram restritos a enunciados racionais abstratos. O corpo era visto como um estranho que ora era fonte de perturbação, ora era útil. Na sociedade contemporânea o corpo é valorizado apenas em sua aparência.

Partindo da compreensão de que a estética se configura em uma via de conhecimento do mundo através dos sentidos, é possível dizer que as experiências estéticas sejam processos pelos quais esta apreensão se dê. Aqui se faz necessária uma pausa sobre o conceito de experiência. Se Benjamin (2012) denunciou o empobrecimento da experiência desde o início do século XX, esta palavra tem se tornado cada vez mais utilizada, seja pela economia de mercado (economia da experiência, em que o consumidor não adquire mais produtos, ele vive experiências) como no contexto da educação. “Mas essa palavra é quase sempre usada sem pensar, de um modo completamente banal e banalizado, sem ter consciência plena de suas enormes possibilidades teóricas, críticas e práticas (LARROSA, 2011, p. 4). Sem pretender me deter nos múltiplos contextos em que a palavra é utilizada, o intuito é sublinhar que é uma palavra que está “na moda” e, portanto, requer um olhar detido e uma demarcação conceitual.

2.4 Entender experiência para compreender a experiência estética

“Qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?” (BENJAMIN, 2012 p. 124)

Este trecho de Benjamin (2012) coloca a experiência em um lugar relevante para as reflexões aqui apresentadas. É a experiência, segundo o filósofo, que vincula o sujeito ao patrimônio cultural. A partir de sua indagação, é possível tecer outra: Qual o valor da humanidade sem seu patrimônio cultural? Entretanto, o empobrecimento das experiências e sua raridade vêm sendo anunciadas, não apenas por Benjamin (2012), mas também por Kramer (1998, 2007), Larrosa (2002 e 2011), entre outros.

Ficamos pobres. Abandonamos, uma a uma, todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do “atual” (BENJAMIN, 2012, p. 128).

O propósito de me deter na palavra “experiência” para além de sua relevância conceitual, repousa na sua presença constante, tanto na revisão de literatura sobre a formação estética de professores, como nas entrevistas realizadas para a elaboração desta pesquisa com os educadores museais. Quando indagados

sobre os referenciais teóricos que fundamentam as ações educativas das instituições investigadas nesta tese, três, dos cinco entrevistados incluíram Jorge Larrosa explicitamente em função de seus textos sobre o conceito de experiência. Este é um dado que parece indicar que estes museus de arte estão preocupados em oportunizar experiências estéticas para o público. Nesse sentido, fez-se ainda mais pertinente colocar uma lupa sobre esta palavra para cotejar com as propostas oferecidas pelos museus investigados no contexto da pesquisa aqui apresentada.

Larrosa (2011) retoma escritos anteriores e desdobra/desvela a definição de experiência - "é isso que me passa" - explicitando suas distintas dimensões. "Isso" se refere a um acontecimento, algo externo ao sujeito. O "me" é o sujeito que vive a experiência e o "passa" é a passagem, a travessia, a aventura em si. O conceito de experiência trazido pelo autor é o do acontecimento que transforma a subjetividade daquele que a vive.

Vemos o mundo passar diante de nossos olhos e nós permanecemos exteriores, alheios, impassíveis. Consumimos livros e obras de arte, mas sempre como expectadores ou tentando conseguir um prazer inconsequente e instantâneo. Sabemos muitas coisas, mas nós mesmos não mudamos com o que sabemos. Essa seria uma relação com o conhecimento que não é experiência posto que não resulta na formação ou na trans-formação do que somos (LARROSA, 2011, p. 13).

Larrosa (2011) aponta quatro razões para que a experiência seja cada vez mais rara atualmente. O excesso de informação, já citado por Benjamin (2012), impede que a experiência se constitua pois o saber da informação é diferente da sabedoria da experiência. Em nossa obsessão pela informação, vamos acumulando (ou esquecendo) coisas que não nos constituem e transformam.

O segundo aspecto é o excesso de opinião decorrente do volume de informação que buscamos incessantemente. O autor lembra Benjamin (2012, p. 22), para quem "O periodismo é a fabricação da informação e a fabricação da opinião". Tornou-se uma obrigação ter uma "opinião supostamente própria e às vezes supostamente crítica" sobre tudo, o que nos deixa à vontade para emitir julgamentos os mais diversos (LARROSA, 2011, p. 20).

A terceira razão para a raridade com que vivemos experiências é a falta de tempo. Vivemos em uma sociedade veloz, onde tudo se passa de maneira fugaz, instantânea, desconectada. A obsessão pela novidade caracteriza o mundo moderno impulsionado pela indústria cultural e a economia do entretenimento (FERRY, 2017; BENJAMIN, 2012; ADORNO, 2005; PEREIRA E SOUZA, 1998).

Finalmente, a quarta razão pela raridade da experiência apresentada por Larrosa (2011) é o excesso de trabalho. O autor denomina trabalho como a atividade humana na busca de conformar o mundo "segundo seu saber, seu poder e sua vontade. O trabalho é toda atividade que deriva dessa pretensão" (Ibidem, p. 21). Ao procurar incessantemente o que fazer em uma atitude de hiperatividade (ou de sobrevivência), o homem moderno não para e, portanto, não se deixa afetar: passa pelos acontecimentos, mas os acontecimentos não passam por ele.

Faço aqui uma pequena digressão, porém pertinente à discussão. Segundo Kramer (2007), a perda da experiência está ligada à transformação de homens em autômatos, cujos gestos repetitivos tiram o significado da vida na era industrial. A pandemia causada pela Covid-19 pode ser classificada como uma das interrupções utilizadas por Brecht⁹, recurso que o dramaturgo usava no teatro épico para descobrir as condições ao invés de reproduzi-las (BENJAMIN, 2012). Tal como o estranho que aparece à porta da casa em uma cena familiar, esta terrível interrupção invadiu nosso cotidiano e colou um enorme número de pessoas, às quais me incluo, na tela da tv ou computador, à espera de novas informações, as últimas, as mais atuais. Todos se interessavam pelo desenrolar da situação, a contagem dos doentes e mortos fez parte de um cotidiano mórbido. A proliferação de informações falsas e alarmistas se sucediam e as opiniões e os comentários se multiplicavam, a maioria precipitadamente, dando margem a conclusões xenófobas, egoístas, exageradas, gerando polarizações, desalento, desespero, apatia. A notícia ficava “velha” em minutos, inspirando o bordão de uma rede de comunicação brasileira: “Em vinte minutos tudo pode mudar¹⁰”. Larrosa (2002, p. 22) alerta que

quando a informação e a opinião se sacralizam, quando ocupam todo o espaço do acontecer, então o sujeito individual não é outra coisa [...] que um sujeito fabricado e manipulado pelos aparatos da informação e da opinião, um sujeito incapaz de experiência.

Lendo este trecho não pude me furtar a pensar que talvez nos ajude a compreender o porquê tantas pessoas, mesmo com as mídias veiculando de maneira massiva e insistente todas as consequências que o desrespeito às regras de distanciamento social provoca frente à pandemia pela covid-19, continuou a viver normalmente, em uma atitude de aparente egoísmo ou indiferença com o próximo. Pareceu-me evidente que o excesso de informações, opiniões, aliado ao ritmo

⁹ Bertold Brecht (1898 – 1956) dramaturgo alemão

¹⁰ Slogan de uma emissão da rádio Bandnews

acelerado e ao excesso de trabalho, impediu que a maioria da população vivesse essa pandemia como uma experiência, portanto, sem se alterar subjetivamente. Nessa perspectiva, a transformação do mundo em um lugar melhor, mais solidário e sustentável, propalada por alguns durante o primeiro período de afastamento social, será parcialmente frustrada.

Para uma experiência acontecer, Larrosa (2002) alerta que a interrupção é necessária. Nela há espaço para ouvir, pensar, olhar, sentir, em um ritmo mais lento do que os tempos atuais impõem, com atenção, paciência e delicadeza. No entanto, tivemos esse momento de interrupção. Fomos obrigados a ficar em casa meses a fio e, embora paradoxalmente, o volume de trabalho para alguns tenha mesmo aumentado, a interrupção da rotina, do automatismo de nosso dia a dia permitiu que questionássemos nossas vidas, nossos hábitos e valores, em uma escala individual e global. O que faltou para que esse momento se constituísse em uma experiência transformadora? Fomos sujeitos à experiência, mas não fomos sujeitos da experiência, ou seja, me parece que fomos sujeitados à experiência, estamos ainda sendo obrigados a passar por ela, mas muitos não viveram a transformação que ela poderia provocar na própria subjetividade.

Mas quem seria o sujeito que vive a experiência? Aquele que se deixa passar por alguma coisa? Larrosa (2002; 2011) o descreve como alguém disposto a se desestabilizar e pisar em terras desconhecidas. O sujeito da experiência se define por alguém que se expõe, que se abre, que é disponível e disposto a correr riscos, um sujeito que se permite vulnerável ao imprevisível: é feito de paciência, atenção e paixão. Quantos de nós estamos abertos a viver experiências, atentos e expostos? É possível observar que o autor descreve uma predisposição, uma atitude frente à vida, uma forma de estar no mundo semelhante à atitude estética mencionada por Kerlan (2013) e Perissé (2014), como será abordado mais adiante.

O conceito de experiência exposto aqui nos permite compreender que os acontecimentos que as geram podem ser de naturezas distintas. Entretanto, se segundo Larrosa (2002) a linguagem racional, os saberes oriundos das ciências positivistas não têm propiciado verdadeiramente, uma aprendizagem pela experiência, que linguagem seria adequada?

Em educação dominamos muito bem as linguagens da teoria, ou da prática, ou da crítica. A linguagem da educação está cheia de fórmulas provenientes da economia, da gestão, das ciências positivistas, de saberes que fazem tudo calculável, identificável, compreensível, mensurável, manipulável. Mas talvez nos

falte uma língua para a experiência. Uma língua que esteja atravessada de paixão, de incerteza, de singularidade. Uma língua com sensibilidade, com corpo. Uma língua também atravessada de exterioridade, de alteridade. Uma língua alterada e alterável. Uma língua com imaginário, com metáforas, com relatos. Qual seria essa língua? (Idem, 2011, p. 26)

Se há algo constituído por paixão, singularidade, sensibilidade e alteridade, essa linguagem, por excelência, é a arte.

2.5 A Arte e a experiência estética

Propiciar experiências estéticas durante a formação de professores é defendido por diferentes teóricos e pesquisadores do campo da educação (TRIERWEILLER, 2008; CARVALHO, 2001, 2016; LEITE; OSTETTO, 2005, OSTETTO, 2012, 2019; MOURA, 2013; PERISSÉ, 2014; SILVA et AL. 2016, LAGE, 2018, entre outros). A revisão de literatura apontou a formação estética dos professores relacionada a uma formação que envolva a dimensão sensível, a criatividade, o corpo, as emoções e, de modo geral, destacou a pobreza de experiências estéticas durante a formação profissional. Em que consistem essas experiências estéticas? Quais linguagens estão envolvidas? Qual é a sua importância? Pereira (2011) apresenta sua ideia de experiência estética e explica o que compreende por atitude estética.

Postulo a ideia da experiência estética como uma oportunidade de ampliação, de desvelamento e de expansão da subjetividade na medida que representa uma abertura para a coleção de exemplos que são a arte e a vida. A atitude estética é uma atitude desinteressada, é uma abertura, uma disponibilidade não tanto para a coisa ou o acontecimento “em si”, naquilo que ele tem de consistência, mas para os efeitos que ele pode produzir (PEREIRA, 2011, p. 111).

Para o autor, a experiência estética se inicia quando, em vez de querer dominar a realidade, nomeando, classificando, definindo ou compreendendo através da razão, o sujeito se deixa envolver e afetar ao mesmo tempo em que afeta e interfere, abrindo um leque de novas possibilidades de onde resulta algo de novo.

A atitude estética ou disposição que Pereira (2011) menciona também está presente em Kerlan (2013), para quem a educação estética é a aprendizagem de uma forma de se relacionar com o mundo, da natureza ou da cultura, uma maneira de se conduzir. Uma disposição que é inerente ao humano, mas que se não cultivado, se tolhe. Na mesma direção, Perissé (2014) reforça que não basta ter olhos para ver, “é preciso possuir adequada disposição interior para apreciar e avaliar melhor, para interpretar melhor o que vemos/ouvimos. Essa disposição se liga à educação estética” (Ibidem, p. 27)

A disposição desinteressada pelas coisas do mundo, uma curiosidade e abertura constantes, sem premeditação ou intencionalidade utilitária, encontram eco no sujeito da experiência de Larrosa (2011). É possível dizer que toda experiência se configura em uma experiência estética? Que status adquire a experiência estética do que é denominado como cotidiano? O barulho do mar, uma música que nos traz memórias afetivas, um pôr do sol, uma brincadeira de roda, o odor e sabor de uma comida bem feita? Pereira (2011) explica que a experiência estética começa na capacidade de gerar novas interpretações, na desestabilização da racionalidade dando lugar ao que não se consegue traduzir.

A apreciação estética seria então a atenção voltada para os sentimentos que uma situação ou obra desperta no sujeito. Nesse sentido, qualquer artefato ou situação pode nos levar a viver uma experiência estética, como qualquer tipo de música ou estilo de pintura, qualquer texto (grandes nomes da literatura ou a carta que se encontra no fundo de uma gaveta), uma paisagem etc. O que determina o acontecimento da experiência é a atitude, a predisposição ou ex-posição, como preconiza Larrosa (2002; 2011). Deste modo, Guedes e Ferreira (2018), entendem que as experiências que mobilizam os sentidos dizem respeito a uma relação mais ampla com o mundo e a arte é um dispositivo potente, que desperta o olhar para novas conexões e articulações.

as experiências estéticas seriam aquelas que envolvem todos os nossos sentidos, percepções e emoções, não se limitando ao domínio da prática artística historicamente estabelecida. Ela existe na apreciação da natureza; em rituais cotidianos de autocuidado e de alimentação; na forma como nos relacionamos; na ornamentação doméstica e corporal; de tatuagens primitivas e pinturas rupestres a cosméticos contemporâneos e decoração de interiores (GUEDES; FERREIRA, 2018, p. 223).

Hermann (2018a) propõe que a educação ética não pode estar desvinculada de laços estéticos, uma vez que o corpo guarda as emoções, desejos, hábitos, memórias sensíveis que jogam um papel preponderante no conhecimento do mundo que nos rodeia e na maneira como nos conduzimos neste mundo. Nessa perspectiva, aponta a potência das linguagens artísticas.

A experiência estética promovida pela pintura e pelas artes em geral auxilia a compreender e clarificar as emoções e encoraja novas compreensões que não se alcança pela dimensão cognitiva. O modo como os canais da sensibilidade são envolvidos, mostrando a base corpórea de nosso entendimento, prepara-nos para rever nossos pensamentos, emoções e motivações (HERMANN, 2018a, p. 14)

Com base na autora, experiência estética não tem relação com a busca pelo belo e sim com o que sensibiliza, emociona, mobiliza o afeto. A experiência estética

pode produzir dor e sensações desagradáveis quando traz um estranhamento, resistência, e permite rever as próprias crenças, compreender melhor o que nos afeta. Hermann (2018a) afirma que esse deslocamento provocativo aprimora nossa sensibilidade ética. Na mesma direção, Perissé (2014) destaca que a formação estética não é a busca pelo que se considera belo, pelo que agrada ao próprio gosto. “É compreensão (e relativização) até mesmo dos motivos que me levam a não gostar de determinado autor, do trabalho de determinado artista” (PERISSÉ, 2014, p. 47). Leite (1998) reforça que a obra de arte gera “um processo de estranhamento na percepção” e permite “desfamiliarizar o mundo” (Ibidem, p. 134).

A experiência estética tem a capacidade de nos colocar em uma situação fictícia, mesmo que por um momento, no lugar do outro. Esta experiência simbólica permite vivenciar diferentes emoções e conhecer mundos que nunca conhecemos, em um exercício de alteridade (DUARTE JR., 2012). A arte pode provocar o espanto do inusitado, do novo, da primeira vez, e a restituição do sensível nas experiências estaria em vivê-las como que pela primeira vez. De modo geral, os artistas partem desta proposta em suas criações estéticas, nos diversos campos da arte. Kerlan (2013) propõe que a partir deste entendimento se defina uma "regra pedagógica: [...] toda verdadeira experiência estética possui o gosto da primeira vez". Esta dimensão do surpreendente e do insólito também está presente na concepção de “experiência” concebida por Larrosa (2011, p. 17), que afirma que “A experiência, portanto, sempre tem algo de primeira vez, algo de surpreendente”.

Se a experiência tem a dimensão do imprevisível e incontrolável, o autor alerta que somente o que podemos fazer é criar condições e possibilidades, é oferecer oportunidades. Quem oferece a oportunidade? O artista, o professor, o educador museal, a mãe, o pai, o amigo, todo/toda aquele/a que se predispõe a apresentar a alguém uma nova maneira de ver, explicar, expressar, representar, narrar, cantar, pintar etc. a realidade. Dali em diante, o caminho é para dentro. Arte só educa na condição de que o indivíduo traduza para si mesmo o que aprendeu, vencendo passividade e inércia, tornando-se autor de sua interpretação e, de certo modo, recriador da obra (PERISSÉ, 2014).

Pensando na experiência estética através da arte segundo o recorte realizado até aqui, seria talvez exagero dizer que a formação não existe sem a experiência, mas é possível afirmar que não há experiência sem formação. Os tópicos a seguir tratam da formação estética e cultural do professor. A partir da revisão de literatura

e da revisão teórica foi possível observar que, grosso modo, ora os autores utilizam a expressão “formação estética”, ora “formação cultural”. Frente a esta observação, busquei compreender a que se referem os autores e se há diferenças conceituais entre as expressões utilizadas. Nesse sentido, separei em tópicos diferentes com um propósito eminentemente didático, uma vez que na prática observa-se uma certa simbiose entre os conceitos e as propostas formativas. No entanto, o quadro apresentado abaixo traz o resultado da revisão de literatura, ainda sem esta separação.

Quadro 1: Revisão de literatura – Formação cultural de professores

DESCRIPTORIOS	BASE	TRABALHOS ENCONTRADOS
"formação cultural de professores", "formação estética de professores" and "educação infantil", "experiência estética" and "educação infantil".	BTDC/ BTD	<ol style="list-style-type: none"> 1. NOGUEIRA, Monique Andries. A formação cultural de professores ou a arte da fuga. Doutorado em Educação, USP: São Paulo, 2002. 2. TRIERWEILLER, Pricilla Cristine. A formação artístico-cultural do Professor da educação infantil: experiências, trajetórias e significações Dissertação de Mestrado, UFSC: Florianópolis, 2008. 3. CARVALHO, Alexandre Sônego. Formação Cultural do professor no Programa Pedagogia Cidadã. Dissertação de Mestrado, PUC-Campinas, 2009. 4. SANTOS, Daniela Olorruama Rodrigues dos. Estudo sobre a formação cultural: a semiformação do professor do Ensino Estadual da região central da cidade de São Paulo'. Mestrado em Educação: PUC-SP, 2013. 5. OLIVEIRA Elaine Maria Dias de. Espelhamento e/ou estranhamento? A formação cultural (<i>bildung</i>) como o outro da pedagogia. Tese de Doutorado Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), 2014. 6. AMADO, Ana Cristina da Silva. A instrumentalização na formação de professores e o eclipse da formação cultural: a pseudoformação na licenciatura. Tese de Doutorado - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2015. 7. VIDAL, Fabiana Souto Lima. Um olhar caleidoscópico nas/para as formações estéticas/culturais de professores(as): experiências e construções de identidades docentes estéticas no curso de pedagogia da UFPE. Doutorado em Educação: Universidade Federal de Pernambuco, 2016. 8. DALLA ZEN, Laura Habckost. O lugar das experiências culturais na constituição de um ethos docente. Tese de Doutorado em Educação- Universidade Federal do Rio Grande do Sul: RS, 2017. 9. SILVA, Greice Duarte de Brito. De dentro pra fora, de fora pra dentro: itinerários de Formação estética de Professoras da Educação Infantil. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense - Niterói, 2017. 10. NASCIMENTO, Damásia Sulina. Formação cultural de professores da educação básica: elementos para uma crítica de programas de formação inicial e continuada. Dissertação de Mestrado - (PPGED), Universidade Federal do Pará: Belém, 2017.

	<p>11. BOCK, Michelle Fernanda. Formação Cultural de professores: uma análise das pesquisas acadêmicas realizadas entre os anos 2000 e 2017. Dissertação de Mestrado - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de pós-graduação em Educação: São Leopoldo, 2018.</p> <p>12. LAGE, Lívia Larissa de Lima. Fios que conectam docência e infância: o papel da experiência estética na formação de professores de Educação Infantil Dissertação (mestrado) – PUC-Rio, Departamento de Educação, 2018.</p> <p>13. OLIVEIRA Lucília Chaves de. Educação e formação estética: entre a arte e a política Dissertação de Mestrado, UFG, 2018.</p> <p>14. ARRAIS Gardner de Andrade. Educação estética de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: uma pesquisa-ação a partir de experiências mediadas pelo patrimônio. Tese de Doutorado – Universidade estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: dados da pesquisa

2.6 Formação estética de professores

A profissão docente tem como marca e exigência formativa ser intercultural, ética, política e estética. Nesse sentido, é necessário que, ao longo da formação, o futuro professor possa acessar seu ser integral, acionando corpo, alma e espírito em um processo de fertilização dos sentidos (OSTETTO, 2019).

o desenvolvimento da educação estética deveria ser central no processo de formação humana, como parte do processo mesmo de humanização. A educação estética recomendada atuaria como um fio condutor da formação política e moral do homem, haja vista que nela estariam implicados estética, conhecimento e ética, elementos indispensáveis na organização da vida social (OSTETTO, 2019, p. 6).

A autora considera que a formação estética se realiza por meio da ampliação do repertório artístico-cultural e de instigações sensíveis, e ressalta que o contato com artistas e suas obras pode ajudar a romper o automatismo no fazer do professor e contribuir através da nutrição de sentimentos e emoções, para a autoria docente. Entretanto, este contato recomendado pela autora precisa ser ativo.

Nota-se que não se trata de didatizar o ensino da arte, mas de compreender melhor, por meio de suas manifestações a condição humana em sua complexidade, contradições e possibilidades. A arte (auto)forma na medida em que dialoga com a nossa consciência e nos convida a agir criativamente. Segundo Perissé (2014), o contato com valores estéticos se dá através de experiências humanizadas com a arte e o artista: são encontros dialógicos com o tempo histórico, sua história e seus valores. Não é necessário saber explicar a arte para formar-se pela arte. Formar-se pela arte é ouvir, ver, saborear melhor, com mais intensidade. Formar-se

esteticamente é alargar a nossa sensibilidade na busca do sentido da vida através de roteiros e não rotinas: é o resultado da relação que estabelecemos com qualquer tipo de obra de arte.

Nesse sentido, Guedes, Ferreira e Lage (2019) defendem as experiências concretas, corporais como metodologia formativa, pois compreendem que "relacionar as experiências subjetivas ao saber acumulado é caminho para construir conhecimentos significativos" (GUEDES, FERREIRA e LAGE, 2019, p. 2). O grupo de pesquisa FRESTAS, ligado à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, vem se debruçando sobre a formação sensível do professor e ofereceu cursos de extensão para professores da rede pública com este objetivo. Em distintas publicações o grupo vem apresentando a proposta, bem como alguns resultados obtidos.

Para as autoras, o processo formativo de ordem sensível implica em afeto e cuidado, considera sentimentos, emoções, inclui o corpo e as sensações, e alertam que uma formação eminentemente intelectual afasta os professores do universo infantil, pois as crianças aprendem a ler o mundo através do corpo e dos sentidos. A lógica racional impera no mundo em que vivemos e as crianças ainda são vistas como projeto de futuro adulto que precisa ser preparada para desempenhar um papel na sociedade. Essa concepção restringe a possibilidade de conexão com o sujeito criança que confere sentido ao que vê a partir da imaginação, da sensibilidade, da transgressão de normas de linguagem (GUEDES, FERREIRA e LAGE, 2019).

Em outro artigo, Guedes, Vieira e Silva (2015) descrevem que o curso de extensão mencionado propiciava momentos de experiência estética através de várias linguagens, especialmente a dança. Depois dos espetáculos ou vivências com as professoras havia o momento de troca no coletivo sobre o que sentiram e a reflexão sobre como isso poderia se adequar à realidade da escola. A troca com os pares permitia que, ao perceberem que cada um vivia de maneira singular as mesmas vivências, compreendessem a subjetividade do processo de aprendizagem e a impossibilidade do modelo de homogeneização.

As autoras lembram que quando o futuro professor é considerado sujeito-professor, ele interage, contribui, intervém e orienta os processos de formação. A postura ativa em relação à própria formação, em sua inteireza, possibilita ao professor ampliar sua capacidade de expressão criativa e colocar-se de maneira mais apropriada frente à dimensão e princípios estéticos. A apropriação pelo

professor de seu percurso formativo traz sentido para o seu trabalho com as crianças da educação infantil em sua linguagem e formas de expressão singulares.

Ainda acerca das experiências formativas do grupo de pesquisa mencionado, Guedes e Ferreira (2018) se referem à Arte como potente mobilizadora de experiências estéticas, sublinhando o entendimento de Larrosa para o tipo de experiência a que se referem. Enfatizam que a ideia da formação não é de uma lacuna a ser preenchida, mas sim de encontro do sujeito com toda a sua bagagem em diálogo com o outro, mobilizando suas múltiplas dimensões.

Nesta perspectiva, a formação de corpo inteiro é aquela que, ao mobilizar integralmente o sujeito, não o divide em dois – razão/emoção, cognição/afeto. Ao romper com os dualismos tão presentes na modernidade, o conhecimento passa a constituir o sujeito e está presente na forma como ele opera no mundo (GUEDES; FERREIRA, 2018, p. 222).

Se a formação estética de professores vem sendo pensada nos cursos de Pedagogia e, ainda que mais raramente, em outras licenciaturas, pode se pensar que tal preocupação poderia transbordar do espaço acadêmico para outros em que a arte é a linguagem por excelência.

Falar em formação estética docente, pois, conduz-nos a problematizar tempos, lugares e acontecimentos que possibilitam a experiência (do corpo) sensível, implicada em processos de percepção, de imaginação, de interpretação, no mundo e com o mundo, por meio dos quais a sensibilidade é alargada; (OSTETTO, 2019, p. 11)

Proponho então, que, para além dos cursos de licenciatura, os museus, especificamente os museus de artes, assumam também este lugar de formação estética dentro da perspectiva aqui apresentada.

2.7 Formação cultural de professores

Nesta seção passo a falar do conceito central desta tese. Utilizando-me de uma expressão estética, a menina dos meus olhos. A expressão significa a pupila dos olhos ao mesmo tempo que se refere ao que sentimos especial estima e afeição. Ora se não é adequada a expressão, já que o que nos provoca estima, calor no coração, faz os olhos brilharem, que nada mais é do que a dilatação da pupila? É com particular entusiasmo que inicio este tópico, buscando dar um contorno mais preciso ao conceito de formação cultural de professores, atendendo a um dos objetivos da tese.

A revisão de literatura permitiu observar que a expressão "formação cultural de professores" é relativamente recente e vem sendo abordada de maneira bastante

tímida. Nogueira (2008, p. 13) constatou que "A importância da formação cultural do professor parece gozar de certo consenso, mas é tratada de um modo superficial". Ainda assim, o campo evidencia um crescente interesse pela temática. O conceito de cultura e formação cultural é atravessado pela polissemia dos termos nos trabalhos encontrados durante a revisão de literatura, algumas vezes denotando um volume de informações gerais, um conjunto de conteúdos do currículo escolar, o domínio de códigos da cultura legitimada ou tão somente possibilidades de fruição.

Visões distintas quanto aos seus fins e diferentes abordagens igualmente se evidenciaram, observadas também nos trabalhos de Dalla Zen (2017) e Bock (2018). Foi possível agrupar as pesquisas a partir do enfoque adotado em três perspectivas: (i) emancipatória - voltadas para um projeto político em que a construção da cidadania e a resistência à indústria cultural são o argumento de base; (ii) poética-humana – uma formação em que a narrativa e o diálogo encontram centralidade e as relações humanas são baseadas na empatia e solidariedade; (iii) instrumentalizadora – em que a preocupação se concentra na ampliação do repertório do professor junto aos seus alunos com vistas a uma prática docente mais interessante, variada, ou de viés compensatório. Distante de uma visão simplista ou redutora, as abordagens teóricas elencadas não se apresentam nos trabalhos de maneira excludente de outras vertentes, mas mantém um diálogo em que uma das perspectivas prevalece. Entretanto, considere oportuno apresentá-las, pois a escolha de uma abordagem de pesquisa certamente tem relação com as crenças, valores e experiências prévias do pesquisador, não é uma escolha neutra.

Situar o discurso sobre formação cultural tem por objetivo relativizar e adotar uma postura crítica sobre o que vem sendo proposto com vistas a não cair em mais um modismo educativo. Assim como o “professor reflexivo”, a “formação cultural” corre o risco de se tornar outro bordão pedagógico da moda e ser eventualmente apropriado de maneira superficial ou com propósitos/resultados contrários aos que pretende.

O contexto em que o discurso sobre a formação cultural de professores emerge com mais intensidade também não é casual. Guedes e Dalla Zen (2015) situam a origem dos discursos sobre democratização cultural que são veiculados atualmente, no projeto civilizador francês de André Malraux nos anos 1960, cuja base repousa em princípios positivistas. Este discurso gerou algumas vezes uma ideia de arte como salvadora da sociedade. As autoras problematizam a postura que

considera o acesso a obras universalmente consagradas como antídoto ao que é produzido pela indústria cultural de massa, o que implica no risco de se impor um perfil cultural como único. A escolha dos bens culturais cujo direito de acesso deve ser democratizado também não é neutra. O senso comum associa a formação cultural ao progresso e à razão, pela aproximação de um conjunto de manifestações culturais considerados hierarquicamente superiores. Dalla Zen (2018) adverte que no contexto em que a ideia da formação cultural surge, mesmo que por vezes revestida de um discurso em oposição à perspectiva de preparação para o mundo do trabalho, acaba reforçando o viés racional instrumental.

A autora busca qual sentido é dado a esta formação cultural no contexto brasileiro que a tem definido como uma "necessidade". No Brasil, os anos 1990 conheceram uma intensa produção acadêmica sobre a formação de professores. As pesquisas provocaram, de certa forma, expectativas em relação a soluções para os problemas educacionais a partir de professores melhor formados. O tema da formação cultural de professores se inscreve nesse período, mas com conotações diferentes entre o Brasil e países estrangeiros. Se nos países anglo-saxões pesquisados por Dalla Zen (2018), a formação cultural é voltada para conceitos de interculturalidade e diversidade, no Brasil, a abordagem se relaciona com experiências com a arte e a cultura. No primeiro caso, os países em questão enfrentavam (e ainda enfrentam) grandes fluxos migratórios. No Brasil, a ideia veio atrelada ao perfil socioeconômico de quem opta pela carreira docente. Com essa reflexão, a autora deseja destacar o quanto os discursos são construídos a partir de contextos históricos, políticos e culturais distintos. Dalla Zen (2018) busca compreender e problematizar o interesse recente pela temática, identificando alguns marcos históricos que podem ter contribuído para a legitimação deste discurso.

A autora menciona três pontos que considera ter relação com o surgimento do discurso da necessidade da cultura como parte da formação de professores. O primeiro é a ampliação do conceito de cidadania, marcadamente após a II Grande Guerra, em que o Estado intervém com políticas sociais de tutela. Ao considerar o cidadão como sujeito de direitos, o direito à cultura está implícito nos direitos humanos "e pressupõe [...] a participação do cidadão na vida cultural, incluindo aí e, principalmente, o acesso à cultura como pressuposto de uma identidade cidadã" (DALLA ZEN, 2018, p. 162).

O segundo ponto citado por Dalla Zen (2018) trata da “utopia de socializar a cultura moderna”. Trata-se da formação de público com amplo acesso às obras consagradas universalmente e com capacidade de fruição, preocupação observada nas políticas públicas nos últimos decênios. A autora cita as formações oferecidas por museus aos professores como uma das estratégias de democratização cultural.

Tal compreensão configura-se em conteúdo concreto de nosso tempo quando, por exemplo, pesquisadores do campo da educação veem em obras de arte universalmente consagradas um antídoto à produção da indústria cultural ou ainda quando museus e outras instituições culturais oferecem cursos para professores, ao identificarem, nesse público, a “cultura” como uma “necessidade formativa”. Ambos os exemplos, de alguma maneira, encontram-se atravessados por uma concepção de democratização cultural associada à formação de público, mediante o acesso a determinados bens culturais (DALLA ZEN, 2018, p. 163).

O trecho acima, em uma primeira leitura, pode dar a impressão de que a concepção de formação em museu apresentada parece instrumentalizadora, hierarquizante e acrítica, uma vez que os bens culturais a serem democratizados são aqueles universalmente consagrados. Entretanto, como será possível verificar adiante, a concepção educativa e uma proposta educacional crítica podem romper com este modelo e oferecer um espaço dialógico e disruptivo de formação cultural pelos equipamentos culturais.

O terceiro ponto citado por Dalla Zen (2018) é o perfil dos professores brasileiros. A autora também cita diferentes pesquisas que apontam a baixa frequência por parte dos professores a eventos culturais, o quanto seus repertórios se assemelham ao dos alunos e o quanto a renda familiar de origem do professor afeta os recursos de que dispõe para investir em atividades de lazer e cultura que expandam seu repertório. Bock (2017) considera necessário relativizar, nos estudos sobre o perfil dos estudantes de licenciatura, o que vem se chamando de repertório cultural dos estudantes, pois acredita que os discursos têm naturalizado e legitimado a ideia de “carência cultural” que termina introjetada pelos futuros professores. O risco, segundo a autora, é de que se subentenda que exista um repertório cultural único que se converta em referência.

À inclusão do acesso à cultura como direito do cidadão, a democratização dos bens culturais e um perfil socioeconômico e cultural dos docentes brasileiros que aproximam seu repertório dos seus alunos, já mencionados por Dalla Zen (2017), um aspecto que se repete em diferentes pesquisas e artigos científicos é o do predomínio da racionalidade e da lógica de competências em um sistema

educacional baseado na busca pelo crescimento econômico dentro de uma lógica competitiva.

Ostetto (2019) pleiteia a importância das humanidades na educação e seu caráter indispensável na manutenção da democracia, ao mesmo tempo em que denuncia seu gradual desaparecimento em âmbito global. A ausência de culturas e das artes nos currículos dos cursos de formação de professores, para além de um viés instrumental ou como “enfeite”, vem sendo apontado por diversos pesquisadores (OSTETTO, 2019; OSTETTO; LEITE, 2012; DUARTE Jr. 2012; CARVALHO, 2005; MOURA, 2005; NOGUEIRA, 2002, 2018; KRAMER, 1998). Porém, cabe precisar com que finalidade vem se defendendo uma formação cultural para professores.

A tese de Monique Nogueira (2002) - A formação cultural de professores ou a arte da fuga - é tida como pesquisa precursora e provocadora em relação a uma preocupação com a formação cultural de professores. Sendo um trabalho precursor, utilizando-me de uma área que é cara à autora, diria que o trabalho de Nogueira (2002) se constituiu em um diapasão. Diferentes composições surgiram, mas sua pesquisa “dá o tom” e, de alguma forma, está presente como referência em praticamente todos os estudos que se seguiram. Segundo a autora, sua pesquisa foi alimentada pelo desejo de que professores brasileiros tivessem acesso, durante o curso de formação, aos bens culturais que a humanidade vem produzindo e defende que a formação cultural seja encarada como uma área de saber.

Entendemos formação cultural como o processo em que o indivíduo se conecta com o mundo da cultura, mundo esse entendido como um espaço de diferentes leituras e interpretações do real, concretizado nas artes (música, teatro, dança, artes visuais, cinema, entre outros) e na literatura (NOGUEIRA, 2010, p. 4).

Para a autora, seria papel da formação cultural impor-se contra a hegemonia do gosto massificado provocado pela indústria cultural referida por Adorno ou, no dizer de Cabot (2011), colocar em questão as interpretações servidas prontas e ensaiar interpretações diferentes. A formação cultural apresenta-se então como o caminho para que a escola venha a ser um local de igualdade de oportunidades e estímulos, assim como preconizado no ideal da escola pública, laica, gratuita e de boa qualidade.

A proposta da autora encontra eco em Kramer (1998), para quem a formação cultural do professor por meio das artes contribui para a formação de “seres humanos críticos, imbuídos de uma ética e de vontade de agir em prol da justiça, da

solidariedade e de um espírito de coletividade” (Ibidem, p. 23). Para a autora, uma formação alicerçada na cultura contribui para uma educação humanizada porque é através do conhecer e compartilhar as culturas que o ser humano se conecta, estreita relações e cria laços. Experiências culturais suscitam o repensar do sentido da vida, dos valores da sociedade em que vivemos e do papel que cada um de nós deve desempenhar. Uma formação cultural, portanto, contribui para o desenvolvimento de sujeitos críticos, conscientes de sua identidade e de seu papel na sociedade (KRAMER, 1998). Afinal, para que serve a escola se aprender não for uma experiência humanizadora? O papel humanizador das experiências estéticas vividas no contato com a Arte também é citado por Nogueira (2018) como um processo em que "o homem anseia por absorver o mundo e, ao mesmo tempo, integrá-lo a si mesmo." (Ibidem, p. 11), permitindo a religação da experiência individual com a experiência universal.

A pesquisa de Laura Dalla Zen (2017) traz a perspectiva da formação cultural do professor na composição de seu ethos docente. A autora considera que a formação diz respeito a um processo permanente impulsionado por experiências com as artes, porém ressalta a necessidade de que o sujeito se disponibilize e tenha abertura para ampliar seu repertório em um processo de criação de novas e diferentes formas de ser e estar no mundo. Para além de qualificar a prática pedagógica do professor, as experiências culturais “assumem uma função etopoiética, na medida em que atuam na maneira de agir do professor, no seu ethos docente” (DALLA ZEN, 2017, p. 180). A partir de uma perspectiva foucaultiana, a autora defende uma formação cultural que transforme o sujeito através de uma “escrita de si”, que modifique a forma de ser e agir dos docentes. Dalla Zen (2017) aponta a semelhança da transformação que o sujeito vive através da construção de seu próprio saber, com a experiência estética. Para reforçar esta ideia, utiliza-se de uma pergunta de Foucault para então questionar o ofício do professor.

Afinal, “por que um pintor trabalharia, se ele não é transformado por sua pintura”? (FOUCAULT, 2014, p. 204); da mesma forma, poderíamos perguntar: por que um professor ensinaria, se ele não é transformado por seu fazer docente? (DALLA ZEN, 2017, p. 162).

A perspectiva de Dalla Zen (2017) parece ser compartilhada por Bock (2017), para quem a formação cultural seria aquela em que o sujeito pode olhar para

si e conseguir ver distintas maneiras de se relacionar com o mundo. Esse olhar transformador pressupõe abertura e disponibilidade e implica em

[...] Acesso, contextualização, fruição e reflexão aos bens culturais. Eles são importantes nessa perspectiva e podem ser considerados dispositivos disparadores de rupturas e aberturas, bem como geradores de uma atitude diferente frente ao que se vê e se sente (BOCK, 2017, p. 52).

A pesquisadora Luciana Ostetto vem desenvolvendo desde os anos 2000 pesquisas sobre a formação artístico-cultural (como ela própria denomina) de professores. Em seus pressupostos, a arte ganha centralidade por sua capacidade de transformar as pessoas e propiciar diferentes olhares, considerando que o contato do professor com diferentes linguagens artísticas demanda um status de experiência.

Falar de formação cultural é apontar a necessidade de oportunizarem-se espaços para a criação, para a experimentação, para o contato com os bens simbólicos da cultura, seja no museu, no ateliê do artista ou na oficina do artesão. É, sobretudo, abrir possibilidades para que experiências aconteçam (OSTETTO; CORRÊA, 2018, p. 26).

As autoras destacam que a experiência de que falam é na perspectiva apontada por Larrosa, em que "provamos" algo, ou seja, vendo, fazendo, explorando diferentes materiais. Consideram que a formação cultural através do contato com a Arte aguça a sensibilidade e desperta o desejo de ir além, de saber mais. O desejo tem um papel vital, uma vez que a falta dele corresponde à indiferença e o papel do professor formador seria o de acender a chama, provocar, convidar, mexer com a imaginação e a criatividade "abrindo caminhos para o conhecimento de si, para (re)animar a existência" (Ibidem, p. 34).

Como consequência de uma lógica racional levada ao extremo, a irracionalidade se instalou e a preocupação com uma formação humana através da educação estética surge como possibilidade de uma "resposta à crescente (ir)racionalização dos modos de vida da contemporaneidade" (OSTETTO; SILVA 2018, p. 191). Não obstante, Ostetto e Leite (2012) afirmam que a relação entre produção artística e cultural e as instituições de ensino é conflituosa por princípio e justificam essa afirmação explicando que na arte a transgressão é a base do trabalho, mas nas instituições de ensino a base é a normatização. A frequência a espetáculos, exposições, filmes, teatro, ou seja, vivências fora do espaço acadêmico, precisam fazer parte do percurso formativo do professor. "É o deslocamento para espaços de cultura e arte que permitem às professoras (re)aprenderem a olhar e a escutar atentamente as crianças (OSTETTO; SILVA, 2018, p. 200). Alcançar a alteridade

da criança requer um mergulho e reconhecimento da própria subjetividade do professor.

Experiências no sentido de propiciar uma formação estética e cultural a licenciandos vêm ocorrendo, fruto de iniciativas isoladas de alguns professores de cursos de Pedagogia no Brasil. Dalla Zen (2015) narra a proposta do projeto *Provocações* realizado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Partindo do princípio de que a arte pode operar como disparadora de uma atitude estética, o objetivo do projeto era levar os alunos a compreender “as linguagens artísticas como uma dentre as tantas formas de se relacionar com o mundo” [...] e, com isso, repensar o próprio fazer docente – tendo como base a ampliação do repertório cultural (GUEDES; DALLA ZEN, 2015, p. 75). Embora resultados de projetos desta natureza sejam difíceis de serem mensurados, as respostas dos alunos em suas avaliações têm sido positivas. De modo geral as avaliações mencionam mudanças em sua prática docente

e um olhar mais aberto, plural e interessado.

Durante a revisão de literatura realizada para o desenvolvimento desta pesquisa, outros projetos desta natureza foram identificados (NOGUEIRA, 2008; LEITE E OSTETTO, 2012; SILVA, 2017; GEWERC, 2017), em que a dimensão estética e cultural adquire protagonismo na formação docente. Porém, assim como Guedes e Dalla Zen (2015) manifestam que o projeto *Provocações* foi uma provocação ao currículo da universidade, Ostetto (2019) chama a atenção para a ausência da arte nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores e alerta que é necessário repensar propostas que retirem a arte e a cultura de seu lugar secundário, disciplinar e teórico e se promovam encontros que articulem a dimensão estética e a formação docente. Nogueira (2018), em um balanço sobre os vinte anos passados de sua tese sobre a formação cultural de professores, ratifica a constatação de que “não há por parte de gestores, curriculistas, diretores de faculdades de educação [...] um esforço conjunto no sentido de viabilizar a formação cultural dos alunos, futuros professores” (Ibidem, p. 13). Uma exceção que merece ser mencionada é o Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação Pró-Saber, no Rio de Janeiro, que conta com uma disciplina denominada

Alfabetização cultural ao longo dos três anos de formação de futuros professores e professoras ¹¹

Mas afinal, formação cultural e formação estética querem dizer a mesma coisa? Foi possível observar, por vezes, um uso indiscriminado de ambas as expressões por alguns autores. Porém, os teóricos que vêm se dedicando ao estudo deste tema tecem algumas diferenciações que cabe aqui destacar no sentido de manter uma coerência conceitual e ser fiel às palavras que nos servem.

Ostetto e Silva (2018) afirmam que a educação estética se faz em diferentes espaços e tempos como uma galeria de arte ou a natureza, na brincadeira ou fazendo artesanato. Já a formação cultural se dá no contato com os bens simbólicos da cultura. Guedes e Ferreira (2018) falam de uma formação sensível e reconhecem uma formação que mobiliza os sentidos do sujeito, que ativa seu campo sensorial como uma formação estética. Nesse sentido,

extrapola a Arte, pois diz respeito à relação mais ampla com o mundo: o outro, a natureza; mas também inclui a Arte como um dispositivo potente, que permite estabelecer conexões ainda não percebidas (Ibidem, p. 223).

Por seu turno, Nogueira (2018) afirma ter optado por não usar o termo “estética” na expressão formação cultural, justamente por não considerar que a formação estética está necessariamente associada à arte. Ou seja, uma formação cultural, como preconizada pela autora estaria ligada necessariamente às linguagens artísticas. No entanto, para apreciar a arte não é necessário o desenvolvimento de um olhar, uma atitude estética? Não seria esse olhar estético aquele que permite olhar a obra de arte com interesse, em um desejo de conexão ou fusão? Aplaudir com encantamento o pôr do sol na praia de Ipanema (exemplo utilizado pela autora) não é necessário para apreciar os girassóis de Van Gogh? E uma formação cultural não implica em conhecer tradições de povos excluídos, línguas, hábitos, culinária, outros artefatos que não somente artísticos, mas essencialmente estéticos?

A educação estética ou a formação estética diz respeito então a um processo de sucessivas experiências que atravessam e sacodem os sentidos, incomodando ou encantando, porém, deslocando certezas, cedendo lugar à intuição, à imaginação, ao sonho. A formação cultural está relacionada com o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, situados em seu contexto histórico e social, não hierarquizado. No contexto desta pesquisa, não se trata de um acesso às culturas

¹¹ Ver Gewerc, (2017).

que aportam erudição nem um saber superficial, mas o que se defende é um processo que transforma o sujeito tornando-o crítico, aberto, tolerante, empático. Considerando que as manifestações artísticas, em suas diferentes linguagens, encarnam o patrimônio cultural da humanidade, seria possível afirmar que a formação cultural pode ser entendida como uma sucessão de experiências estéticas vividas no contato com este patrimônio.

A despeito da expressão e do conceito que se deseje focar em relação à formação de professores (cultural, sensível, ético-estética, artístico-cultural etc.), alguns pontos em comum merecem ser destacados: o primeiro deles diz respeito à continuidade. De modo geral, os autores entendem o processo formativo como uma proposta pedagógica composta por diferentes e sucessivas ações e estratégias didáticas durante um período, como uma disciplina ou um curso de extensão. O segundo ponto diz respeito à uma formação através de experiências em oposição a uma formação transmissiva, desconectada do sujeito e sua história, desprovida de sentido. Com um leve sorriso nos lábios, quero destacar que não se trata de uma formação-espetáculo ou de uma sucessão de momentos de êxtase, catarses e reações passionais inflamadas. A experiência na forma como descrita por Larrosa e adotada de maneira quase unânime pelo campo que estuda a formação estética e cultural do professor, não é, a meu ver, algo comum: não acontece todos os dias na intensidade com que o autor a descreve, talvez carregando nas tintas para realçar seu ponto de vista. Quiçá o mais razoável seja aceitar que as experiências sejam vividas em diferentes escalas ou gradações, pois entendo que a educação que produz sentido no sujeito, promove sempre um pulsar mais forte no coração, uma sensação de bem-estar.

O terceiro ponto trata da importância do mediador ou do professor formador. É o sujeito mais experiente que fará o convite, que tem por função encorajar, preparar o ambiente e as propostas a serem vividas juntos. O que nos leva ao quarto ponto: a dimensão coletiva demonstrou ser de suma importância para que os sujeitos, se conectando com a própria singularidade, possam tecer narrativas em um processo colaborativo que compõe a experiência do todo. As narrativas possibilitam a ressignificação e organização do conhecimento, mas também a expressão dos sentimentos e emoções que atravessam as experiências registradas. E esta dimensão coletiva permite “perceber o papel fundamental das interações sociais para a

construção do conhecimento, para uma formação cultural e artística" (MOURA, 2013, p. 104).

Para concluir este tópico, cabe destacar que quando os bens culturais considerados necessários como parte da formação docente e dos alunos são parte exclusivamente de um conjunto universalmente consagrado, todo o projeto de formação cultural naufraga. Ao pretender que haja apenas uma cultura universal, prevalece o modelo de dominação, de hierarquização excludente, de separatismo, de segregação. E aí, voltamos à questão inicial: o que é considerado cultura? Enquanto estivermos atrelados a um modelo iluminista, eurocentrista, não ultrapassaremos a barreira que nos afasta de nossa humanidade, uma vez que, ao não considerarmos que todos têm cultura e que podemos nos enriquecer com a cultura do outro (tradições, histórias, valores, manifestações artísticas), continuamos considerando que há algo que não merece espaço, não merece ser contado, não precisa ser vivido. Nesse cenário, a barbárie se fortalece.

Acredito na possibilidade de que uma formação estética e cultural possa contribuir para humanizar a educação e, portanto, humanizar a humanidade. Pode soar utópico, mas, como diz Freire (2004), a prática educativa humanizante deve estar impregnada do sentido da utopia, em que a história é vista como possibilidade. O futuro é um enorme campo de possibilidades...

3 MUSEU COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Este capítulo trata da dimensão educativa do museu e da potencialidade destes espaços para a formação docente. Está dividido em três tópicos: Em um primeiro momento abordo o museu como espaço educativo com o foco na mediação e nos profissionais que se dedicam a receber os diferentes públicos. Apoiando-me em estudos da área e textos normativos, abordo o conceito de educação museal, situando-o historicamente, de modo breve. O segundo tópico aborda a relação do professor com os museus, resultado da revisão de literatura. O terceiro tópico se debruça especificamente sobre os museus de artes como espaços para a formação estética e cultural de professores.

3.1 Educação museal, mediação, mediadores: a busca pela criação de pontes

Ao optar por olhar o que os museus do Rio de Janeiro têm oferecido como atividades formativas para os professores, senti que era preciso compreender o que o campo da educação museal vem discutindo acerca das ações educativas nos equipamentos culturais. No ano de 2018, decorrente de um processo iniciado pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) em 2010, foi lançada a Política Nacional de Educação Museal. Fruto de um trabalho de interlocução entre museus de todo o país e seus educadores, o documento resultante desta política contou com o apoio da Comissão de Ação Educativa e Cultural do Conselho Internacional de Museus (CECA-ICOM), das Redes de Educadores de Museus (REMs), de professores dos cursos superiores de Museologia, bem como dos servidores do IBRAM.

Segundo seus elaboradores, a Política apresenta-se alinhada aos seguintes princípios: o respeito à diversidade, a promoção da participação social e a valorização do relacionamento da sociedade com o patrimônio. Consideram fundamental que cada vez mais as instituições museológicas voltem sua atenção para as potencialidades da educação, indispensável na mediação com os públicos e suas memórias. Ao tomar um dos objetivos da educação museal presente no Caderno da PNEM (2018), é possível verificar o destaque dado a uma formação humana e integral.

[...] a Educação Museal é uma peça no complexo funcionamento da educação geral dos indivíduos na sociedade. Seu foco não está em objetos ou acervos, mas na formação dos sujeitos em interação com os bens musealizados, com os profissionais dos museus e a experiência da visita. Mais do que para o “desenvolvimento de visitantes” ou para a “formação de público”, a Educação Museal atua para uma formação crítica e integral dos indivíduos, sua emancipação e atuação consciente na sociedade com o fim de transformá-la (IBRAM, 2018, p. 73)

O documento reforça que a expressão “educação museal” é uma reivindicação não apenas de uma modalidade educacional, mas também de um campo científico. Castro (2015, p. 182), ao discorrer sobre as dimensões e objetivos da educação museal, postula "o incentivo à apropriação cultural, dos espaços, do conhecimento e da própria ideia de museu e o cultivo do sentimento de pertencimento entre os seus diferentes públicos". Segundo a autora, todo processo educativo deve ter por finalidade "uma formação humana completa, voltada para o autogoverno, a emancipação e a transformação social" (Ibidem, p. 183). Ressalta, ainda, que os processos educativos vividos no museu não estão desconectados de outros que o sujeito vive ao longo da vida e é parte de uma educação integrada voltada para uma formação humana.

Em consonância com o documento normativo, Castro et al. (2020) destacam que a educação museal tem por finalidade não a formação de público, mas a transformação do sujeito visitante para que ele transforme a sociedade através de um movimento de conscientização e emancipação, ou seja, a educação museal contribui para democratizar o museu e a sociedade. Os autores ressaltam que as pesquisas na área têm sido majoritariamente de países francófonos e é necessário desenvolver um campo de estudos que contemple a realidade social e cultural da América Latina. Entretanto, desde os anos 1980 a produção científica francófona acerca do tema vem empregando o termo mediação cultural, com o qual os autores não coadunam. Embora o termo monitor ou guia tenha sido substituído no Brasil por mediador, por incluir uma relação de diálogo com o público, os autores entendem que a mediação, quando usada pela nomenclatura internacional, nada mais é do que uma outra terminologia para a educação museal.

Citando o texto de Paquin e Lemay-Perreault (2017), Castro et al. (2020) fazem uma distinção entre a realidade latino-americana e a europeia, sobretudo a francesa, uma vez que a função de mediação entre os franceses foi criada aparentemente para a construção de estruturas de emprego formal, capacitação

acadêmica e metodologias, ainda que seu espaço de atuação não seja claro. Nesse sentido, os autores propõem um distanciamento entre as concepções de mediação francesa e brasileira, uma vez que, além das especificidades culturais, no Brasil a mediação é apenas uma das facetas da educação museal e não a educação museal em si. Ademais, no Brasil, ao buscar uma maior participação da sociedade na construção dos conhecimentos do campo da educação museal, a opção tem sido partir da prática para a teoria, em um movimento oposto ao que tem caracterizado a construção do campo da educação museal na Europa e na América do Norte (CASTRO et al., 2020).

Efetivamente, Paquin e Lemay-Perreault (2020) destacam que o conceito não é consensual no campo de pesquisa internacional, especialmente quanto aos objetivos da mediação cultural x educação museal. Segundo as autoras, o primeiro desacordo está em confundir e tratar como sinônimos diferentes conceitos: mediação, educação, guia, entre outros. O segundo é a ausência de um campo de conhecimento que dê conta de definir e nutrir o conceito de mediação museal, sobretudo porque se configura igualmente na construção de um campo profissional que demanda um conjunto de expertises ligadas a conteúdos, estratégias de interação com diferentes públicos, comunicação, entre outras.

Dependendo do contexto geográfico, diferentes expressões podem ser utilizadas para denotar as atividades educativas em museus, como pedagogia museal ou mediação, por exemplo. Baseando-se em McManus (2009), Cazelli e Valente (2019) ressaltam que palavras como interação, aprendizagem ou mesmo educação, são muitas vezes utilizadas sem a compreensão clara dos conceitos, "o que leva a uma compreensão intuitiva, comprometendo a consistência das ações educativas realizadas nos museus" (ibid. p. 25). Não é objetivo desta pesquisa se aprofundar sobre as diferenças e dissensões no campo da educação museal, mas é importante salientar que o Brasil vem realizando um movimento de produção de conhecimento de maneira independente, ainda que atento e crítico ao que vem sendo produzido em outros países.

Ainda no que diz respeito ao contexto brasileiro, alguns marcos representaram as mudanças gestadas ao longo das três últimas décadas do século XX para a construção do campo da educação museal. Em 2003 é lançada a Política Nacional de Museus e criada a Rede de Educadores em Museus no Estado do Rio de Janeiro (REM-RJ), em 2009 foi criado o Estatuto de Museus. A ação das REM's

que foram se expandindo em outros estados, com a troca de conhecimentos e experiência entre pares e a instituição de um trabalho em rede, contribuiu para que a Política Nacional de Educação Museal (PNEM) fosse publicada em 2017 (CAZELLI; VALENTE, 2019).

Contudo, é relevante lembrar que este é um campo que vem sendo construído e que as ações educativas nos museus têm sua origem em um movimento de complementariedade com a escola. Machado (2009) afirma que os setores educativos surgem inicialmente para atender ao público escolar e baseavam-se nos mesmos princípios político-pedagógicos do sistema formal. A autora relata que quando o Museu do Louvre abriu suas portas para um público mais amplo e disponibilizou um acervo formado pela e para a elite francesa, os curadores sentiram dificuldade em transmitir o conhecimento sobre as obras a um público leigo composto inclusive pelos professores e alunos nas visitas escolares.

Machado (2009) reitera que os setores educativos foram criados posteriormente aos museus, com o principal intuito de ser ponte entre o acervo e a escola, entre o curador e o professor. Os profissionais que ali trabalhavam se autointitulavam mediadores, tradutores de um conhecimento específico que o público não detém. Os primeiros setores educativos são criados sob a égide da "pedagogia do progresso", e da ideia iluminista de civilização que dominava ideologicamente o final do século XIX. A racionalidade científica pretendia que o progresso seria benéfico a todos.

Neste contexto, a escola e o museu desempenharam importante papel na produção de consenso em torno dessa esperança. E é este cenário que marca a concepção e a estruturação dos primeiros setores educativos de museus e as ações educativas que desenvolveram (MACHADO, 2009, p. 14)

Na primeira metade do século XX consolidou-se a ideia da utilização das coleções dos museus como recurso didático, influenciada por correntes pedagógicas como a Escola Nova, que propunha a experimentação como parte do processo de aprendizagem. No Brasil, o Museu Nacional adotou, deste o início do século XX, uma ação voltada para a instrução escolar e um alargamento do público visitante. Para tal fim, ampliou o horário de funcionamento e enviava materiais de suporte para as escolas, além de oferecer palestras e cursos voltados para o público em geral. Estas iniciativas tiveram impacto no quantitativo de visitantes, que aumentava ano a ano. As ações educativas contínuas e o interesse manifestado pela população levaram o Museu a criar o primeiro setor com o propósito de estruturar este serviço

(CASTRO; SOARES; COSTA, 2020). É nesse contexto que a criação da Seção de Assistência ao Ensino (SAE) no Museu Nacional em 1927 inaugura a institucionalização da educação museal no país com o propósito de assessorar o ensino escolar através do acesso de professores e alunos às coleções (CASTRO et. al. 2020). Ou seja, a educação museal nasce com a marca da complementaridade da educação escolar.

Na segunda metade do século XX, um contexto de modernização impulsionou políticas desenvolvimentistas na busca por novos mercados no chamado Terceiro Mundo. Nesse cenário os museus reorganizam suas práticas e a museologia passa a se preocupar com o desenvolvimento social e não apenas com a conservação de artefatos antigos. Machado (2009) ressalta que, naquele momento, as funções do museu foram pensadas com o intuito de "homogeneizar e universalizar a cultura dominante" (Ibidem, p. 20).

A autora enfatiza que a concepção escolarizada do museu e da função dos setores educativos está presente desde a criação do primeiro setor educativo no Brasil e influencia ainda hoje as ações educativas, especialmente voltadas para o público escolar. Até os anos 1970 prevaleceu uma concepção escolarizada de educação em museus, influenciada pela Escola Ativa. Desde então, é possível identificar iniciativas e propostas educativas desenvolvidas nos museus que evidenciam uma preocupação mais acentuada na relação com o público visitante. A Mesa-Redonda de Santiago do Chile, realizada em 1972, se constitui em um marco para a mudança de paradigma, cuja influência de Paulo Freire é destacada.

Assim, coube a Freire este papel de destaque na configuração do movimento da Nova Museologia, quando se transferiu ao campo museal suas teorias sobre educação como prática de liberdade e conscientização, que se consubstanciou na visão de que o museu pode ser também uma ferramenta de construção de identidade e de cidadania (IBRAM, 2018, p. 17).

O desafio de valorizar o acesso do público ao patrimônio cultural, novas formas de gestão, divulgação, programação, entre outros aspectos, evidenciaram a necessidade de contribuição de outros campos do saber e do trabalho multidisciplinar. No Brasil, esse movimento foi fundamentado pela "filosofia da educação, em uma linha histórico-crítica que incorpora o construtivismo como corrente pedagógica." e Paulo Freire é uma referência teórica no que diz respeito à construção coletiva do conhecimento de forma emancipadora. (CAZELLI; VALENTE, 2019, p. 29)

A partir dos anos 1980, com a abertura política e a presença de movimentos sociais, propostas de educação não formal proliferaram e o propósito dos processos educativos que ocorrem fora do espaço escolar foi repensado. Nesse escopo, os museus de ciências passaram a adotar o princípio do aprender fazendo, inspirados pelas teorias construtivistas e sociointeracionistas (MACHADO, 2009). Enguiarte (2014) lembra que é mais fácil identificar a função pedagógica dos museus de ciências e história do que dos de arte, pois os postulados científicos e históricos são considerados mais úteis, práticos e fáceis de serem pareados aos conteúdos escolares. Esta noção acaba reforçando o senso comum de que os setores educativos atendem exclusivamente a este público.

Embora se possa observar uma mudança de paradigma em relação à função educativa do museu, essa pequena retrospectiva histórica aponta o quanto sua origem escolarizada pode deixar marcas no modelo educativo adotado ainda hoje. A concepção de educação complementar à escola repercute nas práticas de mediação e na recepção de diferentes públicos, mas, sobretudo, o escolar.

O conceito de mediação adotado atualmente pelo campo da educação museal no Brasil, tem origem em parte nas concepções educativas de Vigotski (MACHADO, 2009), mas, como mencionado anteriormente, se ancora em uma linha histórico-crítica. O conceito se traduz no documento da PNEM (2018) da seguinte maneira:

Considerando o ser humano como um ser histórico e social inserido em sua cultura, a mediação é compreendida como interação e diálogo que valoriza e dá voz ao outro, ampliando horizontes que levam em conta a singularidade dos sujeitos em processos educativos na escola ou fora dela. (IBRAM, 2018, p. 85)

Segundo Desvallés e Mairesse (2013), a mediação teria como intuito estabelecer pontos de contato entre o que é exposto e o visitante do museu, bem como o compartilhamento entre os visitantes de suas apropriações através de interpretações que podem ser estimuladas mediante intervenções humanas ou de suportes como *displays*. Nesse sentido, a mediação contribui para que o sujeito compreenda melhor a si mesmo e o mundo em que vive.

Tal abordagem faz do museu detentor de testemunhos e signos da humanidade, um dos lugares por excelência dessa mediação inevitável que, ao oferecer um contato com o mundo das obras da cultura, conduz cada um pelo caminho de uma maior compreensão de si e da realidade por inteiro (DESVALLES; MAIRESSE, 2013, p. 54).

Segundo Mendes (2021), a mediação pode ser entendida como um processo de comunicação entre o museu e o público com o intuito de transformar o visitante

de espectador em produtor da própria cultura. Para a autora, as propostas de mediação precisam provocar a criação de sentidos e, por conseguinte, a experiência no museu precisa estar acompanhada por sentimentos e emoções além da dimensão cognitiva.

No contexto francês, a mediação cultural surge nos anos 1990 com o objetivo de favorecer o acesso aos museus por uma parcela da população sob os princípios da nova museologia. A mediação desenvolve o diálogo entre a exposição e o público (PAQUIN; LEMAY-PERREAU, 2020). Entretanto, Davallon (2012) alerta que se uma primeira definição de mediação cultural pode ser aludida à perspectiva de construir pontes entre público e objeto cultural para que o primeiro se aproprie do segundo, um exame mais detido revela a dificuldade em simplificar este conceito. A palavra mediação surge para substituir a palavra animação, com um sentido de encontro entre público e obras. Contudo, há uma dificuldade em precisar em que consiste a mediação cultural em museus. Reconhecida legalmente em 2002 na França, a mediação cultural é considerada como domínio da educação informal, situada em um campo de interseção entre a educação, a formação continuada, o lazer e a cultura. Sua prática se expandiu na Europa e no Canadá, sobretudo nos anos 2010 (PAQUIN; LEMAY-PERREAU, 2020).

A mediação integra diferentes saberes, não apenas da área disciplinar do museu, mas relativos à interação e ao diálogo, uso da linguagem, a forma como se constrói o conhecimento, entre outros aspectos. Gomes (2013) considera que a mediação em museus envolve potencialmente vários níveis de diálogo: entre o público e as exposições; entre os sujeitos e o saber; entre a arte, a ciência, a história e a sociedade. Cabe ressaltar o quanto a profissionalização do mediador, a especificidade de sua atuação, as estratégias que podem ser utilizadas, entre outras particularidades, evidenciam uma realidade complexa e heterogênea.

Mesmo reconhecendo a complexidade da função de mediar, os profissionais que atuam nos museus junto ao público não contam com uma formação sistematizada. Segundo Iavelberg (2013, p. 201), como a prática educativa nos museus não é regulamentada, as propostas são muito diversificadas. "Existem tantas formas e formações profissionais no trabalho educativo nos museus quantas são as instituições visitadas".

A formação do profissional que lida com os diferentes públicos nos museus, tem sido objeto de escassos estudos no Brasil e, de modo geral, seu perfil tem sido

o de estudantes universitários que são selecionados de acordo com a tipologia do museu. Também eventualmente são selecionados profissionais do campo da Educação (graduandos da Pedagogia). Este cenário não é apenas uma realidade brasileira. Cazelli e Valente (2019) mencionam a publicação de Alard e Lefebvre (2001) que constata a desvalorização da perspectiva educativa durante a formação de profissionais da museologia na França, ocupando um espaço diminuto na grade curricular. No Brasil, o cenário é o mesmo, apesar das diretrizes normativas que destacam a importância de incentivar a formação continuada dos profissionais que atuam nesse campo.

O que tem acontecido no Brasil é que a formação, na maioria das vezes, se dá durante o tempo de atuação profissional, oferecida pela própria instituição, e acaba se restringindo ao preparo para as visitas escolares. O processo se assemelha ao modelo mestre-aprendiz através da observação dos mais experientes. Marandino e Pataca (2018) reforçam que, diante de uma formação não sistematizada para os educadores museais, esta tem acontecido na prática cotidiana das instituições. Este cenário vem se transformando lentamente com a oferta, ainda que rara de cursos de extensão e na formação de grupos de pesquisa como o “Educação museal: conceitos, história e políticas” do MHN.

Mendes (2021, p. 180) em sua pesquisa sobre setores educativos de museus de ciências, constata que “o SE das instituições é também responsável pelos processos de formação de estagiários, bolsistas e pesquisadores do campo da educação museal, da divulgação e popularização da ciência”. A autora, contudo, ressalta os desafios enfrentados para a formação continuada em função da precariedade de vínculos de equipes com alta rotatividade e cargas horárias de trabalho distintas.

Marandino e Pataca (2018) destacam que a formação acadêmica nos diferentes cursos de graduação pode contribuir com o oferecimento de disciplinas, sobretudo, nas licenciaturas de cursos mais relacionados à área de educação em museus. Mesmo com o crescimento do campo, os cursos ainda carecem de disciplinas específicas. As autoras ressaltam a importância do registro das boas práticas e da formação de redes para a troca de experiências e fortalecimento profissional.

A falta de formação é condição ao mesmo tempo em que está condicionada pela ausência da profissionalização, ou seja, não há formação para uma ocupação

que não é reconhecida. Para Castro et al. (2020, p. 32) os profissionais da educação museal "são produto e produtores da própria história, sendo sujeitos da transformação social dos museus e, em consequência, da sociedade que pertencem, seja pensando e criando reflexões e propostas conceituais sobre e para sua prática, seja transformando-as em prática pedagógica ou prática política"

Cazelli e Valente (2019) apontam como um dos fatores mais contundentes na construção do campo da educação museal, o distanciamento e as tensões presentes entre profissionais de diferentes áreas do museu, em função da concepção de museu em sua origem: um espaço reservado a pesquisadores e experts e fechado ao público leigo. As autoras destacam que a ausência de diálogo muitas vezes presente no interior das instituições se reflete na comunicação externa e propõe que os curadores se interessem mais pelo público e os educadores museais pela pesquisa. Sugerem que as reiteradas menções à resistência e falta de diálogo entre os educadores e técnicos pode ter como uma das razões a visão de maneira isolada de cada função e que a presença mínima de disciplinas que abordem a educação em museus durante o curso de Museologia pode contribuir para esta situação. Em vez de constituírem-se em elos entre a pesquisa e conservação e o público, curadoria, conservação e educação se isolaram em feudos e, ainda atualmente, os educadores não costumam ser chamados antes que a exposição esteja pronta para ser apresentada ao público. Ou seja, o setor educativo ainda é visto como uma área do museu destinada a receber principalmente o público escolar (MACHADO, 2009).

A situação de fragilidade dos profissionais que atuam nos setores educativos dos museus mencionada por Mendes (2021) anteriormente também é apresentada como uma das razões pelas quais estes profissionais não participam de maneira mais efetiva das concepções e montagem das exposições, entre outras situações, o que é frequentemente apontado como fonte de desconforto e percepção de desvalorização dos educadores. Este desconforto e a existência de tensões intrainstitucionais são mencionadas por diferentes autores (CAZELLI; VALENTE, 2019; LEMAY-PERRAULT; PAQUIN, 2019; CARVALHO, 2016; VALENTE, 2009).

Ainda é significativo o número de pessoas que veem o museu como ambiente restrito a uma elite privilegiada, e também é expressivo o número de museus que se veem da mesma forma. Afirmar que o museu é um espaço privilegiado para a formação humana significa não um espaço de privilégios ou para privilegiados,

mas, sim, adequado, propício, profícuo. Embora historicamente o museu se constitua em lugar de uma cultura eurocentrada e elitizada, este lugar vem sendo questionado, assim como seu papel na sociedade, compreendendo que sua função é essencialmente social, ou seja, uma instituição a serviço da sociedade. E, por ser o museu espaço de pesquisa, conservação, exposição e educação (Poulot, 2013), sua função é central na difusão e ampliação cultural e seu espaço indispensável na democratização do patrimônio da humanidade. “É no contexto de socialização da cultura e de resgate da história que se situa a importância dos museus” (KRAMER; CARVALHO, 2012, p. 25). Para as autoras, a função mais importante de um museu é ser espaço de cultura e só assim poderá se constituir enquanto espaço educativo, posto que não é lugar de ensinar cultura, mas lugar de socialização de cultura e resgate da história.

Museus, ao serem guardiões do patrimônio cultural da humanidade, têm uma grande contribuição e um papel social fundamental na formação de sujeitos mais sensíveis, abertos, compreensivos e empáticos frente à diversidade cultural. Nesse sentido, Soares (2015, p. 42) postula a permeabilidade da instituição museal independentemente de sua tipologia, e define um museu permeável como aquele em que "seus objetos são contextualizados, são dessacralizados e acessíveis ao público na sua dimensão do acolhimento e da participação." Ao considerar a perspectiva da educação emancipadora, que pressupõe o desenvolvimento da autonomia e da criticidade, as ações educativas voltadas para professores e a relação estabelecida com esses profissionais durante as visitas podem se transformar.

3.2 Museus e professores: “a perspectiva do museu é uma e a nossa é outra”

A revisão de literatura cujos descritores relacionam formação de professores em museus identificou um número bastante reduzido de pesquisas. Foram encontradas em sua maior parte pesquisas em museus de artes voltadas para o professor de artes, em museus de ciências voltadas para a formação do professor desta área do conhecimento, pesquisas em museus de história para professores desta disciplina e assim por diante. Pouquíssimas pesquisas abordam o museu como espaço de formação cultural para os professores sem a especificidade disciplinar.

O quadro abaixo traz as pesquisas encontradas a partir do descritor boleano “and”, que possibilitou localizar pesquisas que articulavam os seguintes descritores:

"educação museal" and professor, "professor no museu", "formação de professores" and "museu", "museu and professor", "professor de educação infantil" and "museu".

Quadro 2: Revisão de literatura – Relação professor e museu

DESCRITORES	BASE	TRABALHOS ENCONTRADOS
<p>"formação cultural de professores & museu"</p> <p>"educação museal & professor"</p> <p>"professor no/em museu"</p> <p>"formação de professores & museu"</p> <p>"museu e professor"</p> <p>"professor de educação infantil & museu"</p> <p>"setor educativo e professor"</p>	<p>BTDC/ BDTD</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. GRINSPUN, Denise. Educação para o Patrimônio: Museu de Arte e Escola. Responsabilidade compartilhada na formação de públicos. Tese de Doutorado – FEUSP, São Paulo, 2000. 2. CARVALHO, Cristina. Instantâneos da visita: a escola no Centro Cultural. Tese de Doutorado-Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Educação, 2005. 3. MOURA Maria Teresa Jaguaribe A De. Arte e infância: um estudo das interações entre crianças, adultos e obras de arte em museu. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, PUC - Rio de Janeiro, 2005 4. CAZELLI, Sibebe Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações? – Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio, Departamento de Educação, 2005. 260 f. 5. JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. A Formação Continuada de Professores em Centros e Museus de Ciências no Brasil. Tese de Doutorado UNICAMP, Faculdade de Educação. Campinas, 2006. 6. CRUZ, LIVIA LARA DA. Magistério e cultura: a formação cultural dos professores e sua percepção das potencialidades educativas dos museus de arte Dissertação de Mestrado em Educação: PUC-SP, São Paulo, 2008. 7. CONRADO, Silvana de Souza. A formação continuada do professor de arte nos museus de Recife. Dissertação de Mestrado em Educação: Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2009. 8. PEREIRA, Eveline Milani Romeiro. Professores no Museu da Geodiversidade: O capital cultural nas percepções e expectativas da relação museu x escola. Mestrado em Educação: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013. 9. BITTE, Regina Celi Frechiani. Políticas da memória e os usos públicos da história: o lugar da educação museal na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação UFES, 2014. 10. PIRES, Andrea Maia Gonçalves. Expectativas e vivências dos professores ao visitarem o Museu Ciência e Vida. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio) – Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO; Museu de Astronomia e Ciências Afins - MAST, Rio de Janeiro, 2015. 11. MAULER, Daniele Berzoini. Professores no museu de arte Murilo Mendes: leituras e significados no espaço museal. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, 2015.

	<p>12. GABRE, Solange De Fátima. Para habitar o museu com o público infantil: Uma proposta de Formação Colaborativa entre professoras da infância e profissionais do Museu Municipal de Arte de Curitiba. Tese de Doutorado Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa De Pós-Graduação em Educação: Porto Alegre, 2016.</p> <p>13. PERES, Diana Tubenchlak, 1982. Um pé em cada canoa: professores de artes entre museus e escolas. Dissertação de Mestrado em Artes – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Instituto de Artes. São Paulo, 2017.</p> <p>14. BIBIAN, Simone. Crianças e professoras no museu: narrativas no encontro com a arte brasileira do século XIX. Dissertação de Mestrado em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2017.</p> <p>15. CIRILO, Ianna Gara. As contribuições das formações de professores, em museus, para a prática docente Dissertação de Mestrado - Universidade Federal do ABC Programa de pós-graduação em ensino história e filosofia das ciências e matemática: Santo André, 2018.</p> <p>16. LIMA, Luciana Pasqualucci de. O currículo da formação cultural: parceria universidade e museu'. Doutorado em Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2018.</p> <p>17. LOPES, Thamiris Bastos. Outras formas de conhecer o mundo: Educação Infantil em Museus de Arte, Ciência e História. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2019.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: dados da pesquisa

Os trabalhos (onze) descritos a seguir representam o conjunto de pesquisas que trazem o professor como sujeito central da investigação. Ao longo deste tópico os profissionais que lidam com o público em museus ora serão chamados de monitores, mediadores ou educadores. Ao fazer referência às pesquisas realizadas anteriormente foi respeitada a nomenclatura utilizada pelo/a autor/a.

A tese de Daniela Jacobucci (2006) - **A Formação Continuada de Professores em Centros e Museus de Ciências no Brasil** – investiga experiências de formação continuada para professores em museus de ciências. A autora conclui lembrando que não há uma definição precisa da função dos centros e museus de ciências em relação à formação dos professores, assunto que, muitas vezes, causa controvérsia no que tange ao *locus* da formação do professor.

A dissertação de Lívia Cruz (2008) - **Magistério e cultura: a formação cultural dos professores e sua percepção das potencialidades educativas dos museus de arte**– destaca a lacuna encontrada em relação aos trabalhos acadêmicos que abordam a formação cultural do professor e sua relação com os museus. A

pesquisa teve por objetivo analisar as relações existentes entre a formação cultural dos professores do segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede estadual de São Paulo e suas percepções acerca das potencialidades dos museus de arte.

A formação continuada do professor de arte nos museus de Recife é o título da dissertação de Silvana Conrado (2009), cujo objetivo foi avaliar os programas de formação continuada oferecidos a professores de arte por duas instituições da cidade de Recife (PE). A autora afirma que o espaço museal contribui para problematizar a indústria cultural de massa e para que o professor desenvolva um olhar mais crítico.

A dissertação de Eveline Aracri (2013) - **Professores no Museu da Geodiversidade: O capital cultural nas percepções e expectativas da relação museu x escola** – chama a atenção para a influência do capital cultural dos professores que frequentam o museu no aproveitamento das visitas escolares. A autora constata que, por não ter recebido uma formação cultural voltada para estes espaços de conhecimento, tanto na família quanto durante a escolarização, os professores são constantemente criticados: seja por escolarizarem as visitas e se limitarem a uma complementação das atividades pedagógicas desenvolvidas com os alunos em sala, seja porque encaram a visita como passeio, guardando uma postura passiva e não participando da mediação. O referencial teórico utilizado é Bourdieu.

A tese de Regina Bitte (2014) - **Políticas da memória e os usos públicos da história: o lugar da educação museal na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental** – apresenta como objetivo principal investigar como o professor formado no curso de Pedagogia mobiliza, em sua prática, saberes referentes à disciplina História, no que diz respeito à educação museal. Nesse sentido o museu é concebido como um espaço de preservação da memória. A pesquisadora defende maior espaço para a educação museal na formação inicial de professores e considera que as visitas aos museus se constituem em momentos práticos de formação pelas interações que se estabelecem entre os professores, os monitores e os alunos.

A dissertação de Andrea Pires (2015) - **Expectativas e vivências dos professores ao visitarem o Museu Ciência e Vida** - tem como foco os professores que visitaram o Museu Ciência e Vida, localizado no município de Duque de

Caxias, no Estado do Rio de Janeiro, de forma autônoma. Portanto, trata-se de uma pesquisa sobre a audiência espontânea. Há uma percepção por parte da pesquisadora de que os professores esperam que os museus colaborem com as práticas pedagógicas que realizam na escola. Também foi identificada uma baixa frequência em museus de arte em relação a museus que divulgam a ciência.

A dissertação de Daniela Mauler (2015) - **Professores no museu de arte Murilo Mendes: leituras e significados no espaço museal** – busca conhecer as leituras que os professores fazem do Museu de Arte Murilo Mendes, localizado em Juiz de Fora. A autora compreende que o museu possui uma dimensão educativa e uma função social. Entretanto, salienta que, para cumprir tal função, deve se converter em espaço democrático, de troca e diálogo com seus visitantes e a comunidade. A autora destaca que o desejo de cultura não é natural, mas aparece em resposta a um convite.

A tese de Solange Gabre (2016) - **Para habitar o museu com o público infantil: uma proposta de Formação Colaborativa entre professoras da infância e profissionais do Museu Municipal de Arte de Curitiba** - busca compreender como uma proposta de trabalho colaborativo de formação continuada, em que participem professoras de educação infantil e profissionais de um Museu de Artes, pode transformar a prática profissional de todos os envolvidos no sentido de sedimentar o lugar da criança pequena no Museu de Arte e pensar em estratégias de trabalho conjunto na realização das visitas com as crianças. A investigação teve como finalidade ressignificar e redimensionar a experiência das crianças pequenas em museus de arte. A proposta foi a formação cultural continuada de forma colaborativa entre professores e educadores museais, considerando o museu um espaço educativo.

Através dos relatos de cinco professores de artes, a dissertação de Diana Peres (2017) - **Um pé em cada canoa: professores de artes entre museus e escolas** – apresenta uma reflexão sobre o papel do museu na formação continuada de professores de artes e como o hábito cultural destes profissionais de frequentar as formações oferecidas influencia positivamente, em sua prática, no processo de formação de público entre seus alunos.

A dissertação de Simone Bibian (2017) - **Crianças e professoras no museu: narrativas no encontro com a arte brasileira do século XIX** – se baseia em narrativas de crianças e professores durante as visitas a um museu de arte da

cidade do Rio de Janeiro para compreender como se relacionam com o espaço do museu e o conteúdo da exposição e também como percebem a mediação. A autora parte do pressuposto de que “Na experiência em um museu, podemos dar sentidos ao que somos e ao que nos acontece, aproximando-nos da experiência coletiva, da cultura como patrimônio” (BIBIAN, 2017, p. 8), e entende a arte como um caminho para esse encontro consigo e com o mundo.

A dissertação de Ianna Cirilo (2018) - **As contribuições das formações de professores, em museus, para a prática docente** – busca responder se a formação continuada em museus de ciências, especificamente em uma instituição, pode integrar o museu na prática do professor. O museu de ciências, por sua especificidade, é considerado um espaço de ampliação da cultura científica e tem sido utilizado como alternativa à prática pedagógica escolar. Talvez por isso, as formações oferecidas aos professores têm como principal mote o suporte para suas aulas e a expectativa dos docentes seja essencialmente de coletar material e ideias para diversificar as aulas. A autora defende que a formação continuada de professores em espaços de educação não formal requer a participação do professor em uma relação de diálogo, reflexões e trocas de experiências entre os espaços e entre os profissionais.

Analisando as pesquisas supracitadas, é possível observar uma preponderância de estudos em museus de artes (sete) em detrimento de outras tipologias (três em ciências e uma em História). É evidenciada a relação ainda estreita entre as atividades em museus de ciências e uma escolarização do seu conteúdo, embora a pesquisa de Cirilo (2018) questione essa abordagem. Dentre as pesquisas realizadas em museus de artes, quatro são voltadas para professores de educação infantil e três para professores de artes.

Ainda que não se tivesse acesso a um número expressivo de pesquisas corroborando o dado a seguir, basta frequentar de modo regular os museus para perceber que o público escolar no Brasil é o público majoritário (CAZELLI, 2005; SOARES, 2015; CARVALHO, 2016; GPEMCI, 2019). Talvez seja este um dos motivos pelos quais diversos estudos tenham se debruçado sobre a relação escola-museu. Entretanto, a presença dos professores que acompanham o público escolar e sua relação com o museu e os educadores museais tem merecido menos atenção por parte dos pesquisadores, embora a relação entre professores e educadores museais não seja desprovida de certa dose de tensão.

Se por um lado constata-se que os professores não recebem, durante sua formação inicial, incentivos e informações sobre a importância e o potencial dos equipamentos culturais, por outro lado, a formação do educador museal ainda não está sistematizada – como mencionado anteriormente - e oferecer uma formação continuada, geralmente fica a cargo das instituições contratantes. As pesquisas que têm se dedicado a discutir a relação entre museu e escola e a dimensão educativa dos museus, contribuem para a compreensão de alguns aspectos presentes nessa relação. A partir desses estudos, foi possível identificar a potência e os desafios que são frequentemente encontrados na relação entre museu e público docente.

Carvalho (2005) se debruça sobre o período em que atuou como Coordenadora Pedagógica de um convênio firmado entre a PUC-Rio e a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) envolvendo licenciandos do curso de Pedagogia e de História da Universidade. Os alunos atuaram no atendimento ao público visitante, principalmente o escolar, durante uma exposição denominada "Palácio Tiradentes: lugar de memória do Parlamento brasileiro". Em um dos depoimentos produzidos durante o projeto na referida instituição, a autora constatou os descompassos e tensões presentes na relação museu-escola e reproduz trecho da fala de um dos entrevistados: "É muito complicada a relação museu e escola. Aliás não é nada simples. A perspectiva do museu é uma e a nossa é outra. (...). A questão da qualidade dessa visita não é uma coisa muito discutida nos museus. Quem está atendendo o público?" (CARVALHO, 2005, p. 137). Em outra produção, "Criança menorzinha ninguém merece!", Carvalho (2013) identifica uma culpabilização mútua entre monitores e professores pelas dificuldades encontradas durante as visitas escolares, especialmente quando se trata de crianças menores, do segmento infantil. Na investigação desenvolvida, constatou que os monitores entendiam que cada um tem um papel a cumprir durante as visitas, mas nem sempre o que fazia parte desse papel era compreendido por ambos, professores e monitores. A pesquisa também evidenciou que, para os monitores, o preparo do professor e o contato prévio com a exposição têm como principal objetivo facilitar e otimizar o aproveitamento da visita com os alunos e o trabalho de mediação.

Cruz (2008) também aponta um desencontro em relação às expectativas de ambas as partes. Em seu estudo, conclui que uma das causas seria a grande expectativa depositada na figura do professor que acompanha as turmas, o que leva

a uma frustração tanto por parte dos mesmos quanto por parte dos educadores do museu. Ao se esperar do professor uma participação mais efetiva, frequentemente é desconsiderada a questão do capital cultural acumulado em sua trajetória familiar e acadêmica, gerando acusações de acomodação e falta de vontade. O trabalho de campo da pesquisa de Aracri (2013) constatou igualmente que os professores são constantemente criticados: seja por escolarizarem as visitas e se limitarem a uma complementação das atividades pedagógicas desenvolvidas com os alunos em sala de aula, seja porque encaram a visita como passeio, guardando uma postura passiva, não participando da mediação.

Lopes (2019) identificou as mesmas dificuldades citadas nas pesquisas anteriores: professores desconectados da visita, sem conhecer muitas vezes o conteúdo da exposição, interferindo durante a mediação, seja na condução da visita, seja para controlar o comportamento das crianças. Por outro lado, a pesquisadora observou uma relação verticalizada entre a instituição investigada em sua pesquisa e os professores, e as formações oferecidas aos docentes ficavam atreladas às visitas escolares. Nessa perspectiva, os professores se colocavam no papel de receber um serviço prestado. Na pesquisa de Lopes (2019), os professores se queixavam da inadequação da linguagem dos mediadores, do desinteresse na perspectiva adotada ou de terem sido ignorados em suas necessidades e expectativas quanto à visita.

Pesquisas indicam um número ainda reduzido de professores que frequentam museus (ARACRI, 2013; GATTI; BARRETO, 2009; CRUZ, 2008; MOURA, 2005; UNESCO, 2004), e muitas vezes o fazem apenas durante as visitas escolares com seus alunos, o que gera uma sensação de não pertencimento e estranheza. O desconhecimento e a estranheza geralmente levam o professor a um “apagamento” e “passividade” durante as visitas escolares e a enxergarem o museu apenas como espaço complementar à aprendizagem dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Grinspun (2000) aposta que esta baixa frequência a museus compromete o aproveitamento da visita com os alunos, embora ressalte ser esta uma responsabilidade partilhada entre o museu e a escola.

Não parece haver um consenso entre museus e centros culturais em relação ao papel que a educação ocupa nessas instituições, o que gera diferentes abordagens pedagógicas em suas ações educativas (quando existem). Soma-se a esta visão difusa, a já mencionada ausência de uma profissionalização do educador de museu,

o que implica em uma alta rotatividade dos profissionais que atendem ao público escolar e aos professores.

No contexto do projeto de formação continuada relatado por Carvalho (2005), em que alunos da universidade atuavam na instituição em questão, ficou evidenciada a necessidade de formação contínua da equipe, que a cada visita era confrontada com situações inusitadas, culturas muito diferentes da própria, exatamente como ocorre com o professor em sala de aula. A autora questiona as contribuições que o campo da Educação teria a oferecer em diálogo com os profissionais da educação museal e identifica ali um campo profícuo. Soares (2015) também destaca a interdisciplinaridade como característica da educação museal - nutrindo-se de conhecimentos produzidos pela educação e pela museologia. Peres (2017) ratifica que, ao abrir espaço para a participação dos professores e escuta para suas demandas, o museu contribui para uma relação menos hierarquizada, passo fundamental e básico na construção de pontes entre as instâncias educativas. O trabalho colaborativo, com o reconhecimento de saberes e expertises de ambos os campos (educação museal e educação escolar) permite a configuração de espaços de desenvolvimento pessoal e profissional.

Gabre (2016), ao defender a profissionalização do mediador cultural, ressalta a necessidade de que “[...] profissionais de outras áreas façam parte da equipe de trabalho dos setores educativos dos Museus, possibilitando a multiplicidade de olhares no desenvolvimento do trabalho com diferentes públicos” (GABRE, 2016, p. 36). A autora insiste, então, na necessidade de parcerias interinstitucionais. Em consonância com a autora, Lopes (2019) frisa a importância de um modelo de parceria em que os saberes de ambas as instâncias sejam considerados em suas especificidades e que haja abertura para o diálogo, valorizando o compromisso mútuo e a busca por um novo modelo de ação. Nesse sentido, Grinspun (2000) propõe que o museu promova, entre suas ações educativas, um trabalho continuado de formação de professores "para ele próprio tornar-se um conhecedor dos recursos que o museu oferece e saber construir parcerias com os educadores de museus que têm saberes específicos; (GRINSPUM, 2000, p. 133)

Koptke (2014) sugere algumas iniciativas necessárias para a formação de professores (inicial e continuada) que podem favorecer a parceria escola e museu. A autora postula que tanto os profissionais da escola como das instituições museais conheçam o funcionamento do espaço do Outro:

As experiências de formação para educadores devem privilegiar experiências práticas voltadas para a construção de projetos ou atividades reunindo profissionais de ambos sistemas e espaços, formal e não formal. É preciso, ainda, sistematizar as experiências sobre espaços e estratégias de “formação para a parceria”. Na formação inicial, cabe acompanhar e levantar as disciplinas universitárias e estágios voltados para a diversidade de situações não formais e informais de educação. É sem dúvida um caminho a ser continuamente investido e monitorado (Ibidem, p. 32).

A autora considera que o aprendizado decorrente das experiências de parceria permite ressignificar a prática profissional e ampliar as possibilidades de atuação. Conclui que seria benéfica tanto para professores como para os educadores museais, desde que estas experiências incluam não apenas as atividades a serem desenvolvidas, "mas também os processos de construção dos componentes curriculares dos museus na relação entre o campo de referência (arte, ciências, história, etc.) e os objetivos e saberes da mediação, da interpretação e da pedagogia" (ibidem, p. 33). Viver experiências em outros espaços além da escola, durante a formação também tem sido defendido por Carvalho (2005), que vem propondo disciplinas no Curso de Pedagogia que apresentam os espaços de educação não formal como possibilidades de atuação do Pedagogo, bem como vem sugerindo aos licenciandos a realização de estágios nos diferentes equipamentos culturais da cidade.

As pesquisadoras Cohen-Azria e Dias-Chiaruttini (2019) também vêm se debruçando sobre o tema. A investigação realizada pelas autoras em três museus (artes e ciências) franceses, envolvendo professores e educadores museais, buscou compreender como se dão as visitas das crianças nos museus em contextos de visitas familiares e escolares. A escolha metodológica com observação filmada e questionários é original pois equiparam as crianças com câmeras Go Pro no intuito de ter uma visão da criança ao longo da visita. As autoras puderam traçar algumas diferenças que marcam as duas situações.

A visita escolar tem hora para chegar e partir e a visita familiar não. O percurso também é muito diferente. Na primeira há um percurso pré-definido e na segunda não apenas não há um roteiro como a mesma obra pode ser revisitada mais de uma vez, áreas podem ser “puladas” e geralmente são as crianças que escolhem o percurso e o tempo que ficam observando uma obra. Quanto à comunicação, na visita escolar o mediador formula várias perguntas e espera respostas precisas, ou seja, as respostas das crianças contribuem para a construção de conteúdos, mas o

direito de fazer uma reflexão interpretativa fica cerceado. Raramente as crianças têm direito a perguntar. Também há uma temporalidade do conteúdo prevista e se a criança faz uma pergunta antes da hora o mediador pede que espere para voltar ao assunto mais tarde, tal como na escola. Quanto ao corpo, nas visitas escolares as posturas são escolares (sentados, olhando em uma única direção e pedindo a vez para falar). Nas visitas familiares o movimento é mais livre e sem ser tão controlado, de pé, em deslocamento.

A pesquisa foi realizada com a participação de professores e fez com que revissem sua postura, a dinâmica das visitas e possibilidades de realizar uma visita mais flexível e voltada para os interesses e ritmo das crianças. Os profissionais de museus com quem a pesquisa foi compartilhada reconheceram que os centros de interesse podem ser múltiplos, as possibilidades de percursos também, retirando a pressão de enquadrar toda a visita. Pequenos grupos podem se formar, uma vez que os objetos podem interessar a alguns e não a outros. A pesquisa permitiu colocar em questão o conceito de visita escolar, o que é visitar uma exposição, o que é ser visitante em museu (COHEN-AZRIA; DIAS-CHIARUTTINI, 2019).

Os achados indicam que há um caminho que necessita ser trilhado, pontes a serem estabelecidas com esse público docente. Carvalho (2005) destaca que o reconhecimento de tais tensões e desencontros é o princípio para o estabelecimento do diálogo entre as diferentes instâncias educativas. Mauler (2015) identificou sentimentos de deslumbramento, encantamento, ou mesmo estranhamento, frequentemente mencionados pelos docentes, desencadeados pelo contato com os artefatos apresentados nas exposições. Como canalizar estas emoções que comovem os sentidos e tornar a presença de professores no museu potencializadora para sua formação cultural, possibilitando o diálogo e a aproximação entre os sujeitos envolvidos?

As experiências pessoais podem criar distâncias sociais que separam a população de espaços que oferecem determinadas práticas culturais. A democratização cultural está ligada à capacidade de escolha pelo sujeito daquilo que quer ou deseja consumir e não ao consumo cultural supérfluo, submisso a um marketing voltado apenas para as exposições anunciadas pela mídia de maneira insistente. Esta capacidade de escolha é decorrente de uma formação e uma familiarização prévia que estaria a cargo das famílias e da escola. Para Peres (2017), ao fomentar a participação de seus alunos em espaços culturais, os professores

contribuem para a sensação de pertencimento necessária para que o adulto se sinta à vontade para continuar frequentando tais espaços.

3.3 Museus de arte e educação estética

Apesar da revisão teórica ter apontado que as práticas educativas nos museus são marcadas historicamente pela escolarização de seus conteúdos, os museus de artes ficaram ligeiramente à margem deste movimento. Desde sua criação, os museus de artes e ciências foram formados com objetivos diferentes e para distintos públicos. Na França, em 1945 os museus de artes, história e arqueologia ficaram sob a responsabilidade do ministério da cultura enquanto os de ciências, a-históricos, voltados para o público infantojuvenil, ficou a cargo do ministério da educação (ALMEIDA, 2005). Baseando-se em Sicard (2001), a autora ressalta que no primeiro caso as instituições criam referências histórico-culturais, enquanto no segundo estas têm por objetivo conectar os cidadãos com o desenvolvimento científico do mundo contemporâneo.

Nas trajetórias dos museus de arte e de ciência, ao longo do tempo, foi se consolidando a noção de que a arte pertence a um mundo acima da realidade cotidiana, superior a esta, e só pode ser compreendida por uma minoria iniciada e conhecedora de sua história, ao passo que a ciência, entendida como uma área do conhecimento dedicada ao mundo prático e imediato, não exigiria o domínio de sua história para a compreensão dos fenômenos estudados (ALMEIDA, 2005, p. 36).

Embora a autora não concorde com tais afirmações, considera que vários museus contribuem ainda hoje para a manutenção desta forma de pensar. Enguarte (2014, p. 51, tradução livre) igualmente enfatiza que os museus de arte são os mais hieráticos, até em sua arquitetura; "um espaço dedicado ao sagrado e que exige reverência, porém nega a participação e a interação". Leite e Ostetto (2005) ressaltam que os museus de artes foram os que mais apresentaram resistência a receber o público leigo e não por acaso são os museus menos visitados. Soares (2015, p. 35) igualmente confirma essa menor procura, mas aponta também o lugar de menos valia que a arte ocupa na escola. "Nessa direção, podemos perceber o próprio lugar em que a arte ocupa no currículo, seja desprestigiado ou desvinculado de uma perspectiva mais qualitativa que a arte coloca à educação".

Lemay-Perrault e Paquin (2019) citam dois modelos educativos que prevaleceram nos museus de arte do século XX - o didático transmissivo e o humanista experimental - sendo mais recentemente identificados dois paradigmas epistemológicos predominantes: o construtivismo e o sócio construtivismo. A

Política Nacional de Educação Museal (IBRAM, 2018) indica a abordagem defendida atualmente no Brasil, em que o acesso e a disponibilização de diferentes suportes são necessários, porém não suficientes.

Não basta o acesso tendo em vista a socialização da arte. Não bastam apenas informações gerais. Levar em conta as diferentes necessidades do público com o oferecimento de diversos meios – como catálogos, materiais educativos, audioguias, jogos para a família, dispositivos específicos para grupos de surdos ou cegos, formação para aos educadores etc. – é importante e tem por objetivo facilitar o acesso e democratizar as culturas. Entretanto, para tornar a visita “uma experiência estética”, como diria Dewey, a atitude frente ao outro, frente aos objetos e ao próprio museu ou instituição cultural há de ser um convite à *aesthesis*, desarmando a anestesia que leva à indiferença. Um convite à disponibilidade e à abertura frente ao que lê e interpreta com seus próprios referenciais ampliados no diálogo e na multiplicidade de camadas de sentidos que a arte, os objetos, o patrimônio e as manifestações culturais evocam, nos espaços em que são preservados, expostos e divulgados. Um convite para aguçar a percepção, para analisar detalhes e o todo, para trocar e ampliar os saberes diante da multiplicidade, do antigo e do novo, do familiar e do inesperado, do concreto, do histórico e do simbólico. (IBRAM, 2018, p. 85)

O texto traz o eco das ideias apresentadas no tópico 2.5 que trata da relação entre a arte e a experiência estética. Provocar encontros entre arte, artista e professor em museus de arte permite uma aprendizagem dos códigos, necessária para viver experiências estéticas em que razão e sensibilidade se harmonizem. Este processo de humanização do homem permite valorizar as diferenças e perceber a singularidade de diferentes contextos culturais (OSTETTO, 2019). Entretanto, Duarte Jr. (2012) ressalta que esta aprendizagem não se dá através de teorias, mas no contato contínuo com a arte. A formação do fruidor possibilita a exploração de diferentes maneiras de interpretar e compreender o mundo. Ao ampliar seu repertório de experiências, o sujeito consegue perceber "as infinitas possibilidades da existência" em um movimento de expansão da própria subjetividade (PEREIRA, 2011, p. 119). Segundo Perissé (2014), uma obra de arte ilumina planos inconscientes gerando diferentes reações, positivas ou negativas, quando é resultado de uma recepção ativa. O leitor comum, por exemplo, não busca na literatura pretextos para produzir teses acadêmicas, mas sim, questões humanas tratadas de modo vivo e apaixonante, aventuras, dramas, quer sofrer e alegrar-se, ou seja, viver. Não é a obra de arte que transforma ou ensina: é a interpretação criativa que produz visão de mundo e crescimento pessoal, bem como o conhecimento da realidade.

Ainda que uma experiência estética possa ser desencadeada de maneira espontânea, surpreendente, sem passar pelo crivo da razão, a formação estética

implica em uma aprendizagem. O trabalho de Housen (2007) partiu do questionamento sobre as razões pelas quais as pessoas reagem de maneiras diferentes frente à arte. Do ponto de vista pedagógico, que habilidades são desenvolvidas na contemplação e fruição de obras de arte? E o que causa esse desenvolvimento? A autora observou que “dados certos elementos-chave no design de encontros estéticos, o crescimento do pensamento crítico e criativo acompanhou o crescimento do pensamento estético” (Ibidem, p. 2, tradução livre).

Suas pesquisas constataram que pessoas, independentemente da classe social ou cultural, expostas a obras de arte em uma sequência cuidadosa e intencional desenvolvem um olhar estético, e sistematizou cinco estágios de desenvolvimento do pensamento estético.

No primeiro estágio (descritivo) o sujeito descreve a obra de maneira simples e concreta, como a vê, a partir do que conhece e sabe, incorporando elementos de sua imaginação. A obra (história) e o espectador (contador de história) são indissociados. No segundo estágio (construtivo), os detalhes são mais observados e o julgamento é feito a partir de seus valores morais, sociais, seu conhecimento do mundo. Há ainda um incômodo quando não se entende a obra, o que pode levar o espectador a desvalorizar ou achá-la "estranha", mas igualmente a buscar entender a intenção do artista. Há um início de distanciamento entre a obra e o espectador. O estágio 3 apresentado por Housen (2007) é o da classificação. O espectador analisa a obra como um historiador, quer conhecer detalhes da obra e da vida do artista, contextualizando ambos historicamente. "Este visualizador acredita que devidamente categorizados, o significado e a mensagem da obra de arte podem ser explicados e racionalizados" (Ibidem, p. 6, tradução livre). No estágio 4 (interpretativo) o espectador busca uma interação mais espontânea e sutil com a obra, desvendando lentamente a composição, fazendo comparações e observando contradições.

Habilidades críticas são colocadas a serviço de sentimentos e intuições, à medida que o visualizador do Estágio IV deixa o significado da obra - seus símbolos - emergir. Cada novo encontro apresenta uma chance para novos insights e experiências (Ibidem, p.7, tradução livre)

No estágio 5 (re-criador) a obra ganha vida. A autora se refere ao olhar curioso, de descoberta como na criança, porque o espectador tem familiarização e compreensão com o idioma artístico suficiente para se deixar surpreender. "Um olho treinado, uma postura crítica e uma atitude responsiva são suas lentes enquanto

a experiência multifacetada da obra de arte guia sua visão" (Ibidem, p. 8, tradução livre). Chegar nesse estágio de contemplação de obras de arte demanda tempo, como uma amizade que se constrói. Uma obra com a qual estamos familiarizados é como um velho amigo que conhecemos bem, mas que sempre pode surpreender. O espectador vai conhecendo a obra, sua história, seu contexto, o artista, e pode finalmente fruir em uma combinação entre sua experiência pessoal e uma perspectiva mais universal (HOUSEN, 2007).

Perceber os diferentes estágios de desenvolvimento estético a partir das observações dos espectadores é importante para pensar em experiências educacionais baseadas nos interesses e necessidades do sujeito. A autora acredita que um processo de aprendizagem se dá na tensão entre o novo e o já conhecido na perspectiva de Vigotski. Para Housen (2007) a educação estética se baseia em uma formação continuada e intencional.

Descobrimos que as experiências mais eficazes para estimular o desenvolvimento estético são baseadas em perguntas, dão ao aluno a oportunidade repetida de construir significado a partir de diferentes pontos de vista, acontecem em um ambiente que apoia a busca de maneiras novas e significativas e são inspiradas por ricas, variadas e cuidadosamente escolhidas obras de arte (Ibidem, p. 16, tradução livre)

Nesse sentido, a autora ressalta que o papel do educador não é transmitir informações, mas fazer as boas perguntas e apoiar o processo de descobertas do educando. A construção de significados não pode ser ensinada, pois a produção de sentidos é uma construção singular e individual. Em consonância com Housen (2007), Enguiarte (2014) afirma que este trabalho interpretativo através do diálogo com mediadores mais experientes pode levar ao desenvolvimento de habilidades como a argumentação e a síntese, além de promover interação social e valores como o respeito e a tolerância. Para desenvolver tais habilidades e valores, existem métodos específicos de mediação baseados em perguntas, reflexões coletivas e no saber prévio do sujeito, de acordo com os princípios construtivistas. Segundo Enguiarte (2014), uma obra de arte permite diferentes interpretações e sentidos e cada espectador pode criar uma relação singular com obra e artista a partir dos conhecimentos e experiências que já tem. Quando a mediação se dá sob estes princípios, o sujeito se sente valorizado e encorajado.

Housen (2007) identificou que os visitantes de museus de artes são muitas vezes compostos por "entendidos" ou iniciados, que apreciam arte e têm o hábito de frequentar exposições. Pesquisas sobre o gosto dos visitantes em museus de artes

foram realizadas por Almeida (2005) e comparadas a outras pesquisas semelhantes. A autora constatou que as respostas dos visitantes justificando as obras que preferiam se diferenciavam entre os que não eram especialistas e os que tinham maior domínio dos códigos. Os primeiros se referiam ao tema das obras e preferiam obras figurativas. "[...] quanto maior o domínio dos códigos, mais rica será a comunicação entre o visitante e a obra de arte" (ALMEIDA, 2005, p. 50). O trabalho de formação estética proposto por Housen (2007) evidencia a necessidade de um mediador com conhecimento sobre as estratégias e recursos didáticos possíveis para conduzir o processo.

Nesse percurso de conhecimento e autoconhecimento através da arte, o sujeito/professor pode perceber o chamado da realidade na beleza, no sublime, no trágico, no símbolo, na sutileza, em tudo que não está presente em provas e testes escolares. Para Perissé (2014), a construção de um mundo mais justo e melhor pressupõe um professor narrador que conte aos mais jovens histórias que mobilizem a imaginação, toquem os sentimentos e afetem a maneira com que pensam e julgam, ao ponto de quebrar “o círculo perverso que nos prende à maldade, à intolerância, à guerra, à crueldade” (Ibidem, p. 78).

[...] tomar a dimensão estética como um dos princípios da formação docente implica o exercício de devolver sentido às coisas comuns do mundo, o que poderia ser efetivado com propostas e movimentos curriculares que, em seu conteúdo e sua forma, ajudem o professor a reparar nas miudezas – no que pareceria despropósito, restos, desperdício [...] a perceber o extraordinário no ordinário (OSTETTO, 2019, p. 16).

Se nos tornamos o que somos mediados pelos objetos com que tomamos contato, Carvalho (2005) questiona se a simples inserção em um espaço cultural garante a ampliação do próprio repertório e lembra o quanto a educação em espaços de educação não formal está ausente dos currículos das licenciaturas. A autora destaca a importância da dimensão cultural fazer parte da formação de professores, no sentido de formar profissionais com uma leitura de mundo ampliada E o quanto essa abertura é indispensável em um "contexto de hibridização cultural" (Ibidem, p. 135).

Dias-Chiaruttini (2020) traz o exemplo de um projeto realizado entre os museus franceses e alunos de Ensino Médio e superior. O *Festival du Musée (em)portable* é uma iniciativa que, a partir de 2016, estabeleceu parceria com as escolas. Estudantes do EF II e Médio podem se inscrever no concurso e têm por tarefa criar um vídeo de 3 minutos em um museu com seus telefones celulares. A

proposta já traz uma inversão do uso cotidiano do telefone nos ambientes educacionais de modo geral, em que seu uso é proibido, e transforma-o em ferramenta de trabalho. Todo o processo de preparação e as ações que envolvem a participação na atividade legitimam o lugar dos alunos de autores e realizadores do próprio filme em uma dinâmica criadora e criativa, em oposição às produções cotidianas de fotos, selfies, sem um propósito específico.

A realização do filme no contexto do *Festival* transforma a situação didática em uma atividade criativa, já que os alunos se empenham em criar algo original (no sentido de novo e de único) que apresentam à comunidade e ao júri. Os estudantes, ao criarem diálogos com ou entre as obras dos museus, transgridem o discurso estabelecido nesses espaços e provocam uma mediação que foge à "escrita museográfica", pois produzem um novo sentido para as obras e o espaço museal. Esta experiência é ao mesmo tempo criadora e criativa, na medida em que reinventam um discurso no e sobre o museu. O que a autora ratifica é que a oportunidade de participar do *Festival* transforma o museu em espaço de criação e reflexão sobre a relação que os sujeitos estabelecem com aquele espaço. No entanto, a participação na atividade é aberta e opcional e são os professores que inscrevem seus alunos. Estão os professores sendo instigados durante sua formação a ocupar outros espaços e compreender os equipamentos culturais da cidade em suas possibilidades educativas?

Conforme mencionado anteriormente, diversas pesquisas têm constatado que a arte nas escolas tem sido reduzida a algo padronizado, alienado, desprovido de sentido, com objetivos de encantar os pais ou enfeitar os murais (BARBOSA, 2015; MOMOLI e EGAS, 2015; DUARTE JR., 2012; TRIERWEILLER, 2013). Mas, que subsídios têm recebido os professores para lidar com a corporeidade e as diferentes formas de expressão criativa que a criança precisa desenvolver? Será que o professor tem tido a oportunidade de frequentar espaços culturais, artísticos e de fruição, onde possa também inspirar-se, conhecer-se, questionar e ampliar sua visão da realidade para que possa incorporar um fazer criativo a sua prática? Enquanto a formação de professores ainda se dá de maneira tradicional, calcada na linguagem verbal, as crianças com que se deparam na educação infantil são sensoriais e cinéticas (GUEDES, VIEIRA e SILVA, 2015).

Essa noção da arte para a prática docente retira dos docentes a possibilidade de se deixar encantar, envolver e vivenciar experiências em sua inteireza e se

transforma em recurso metodológico. Como oferecer às crianças oportunidades de imaginar, criar com liberdade, ousar, subverter, se os próprios professores não se sentem autorizados? O adulto, de forma geral, não desenha, não escreve, não pinta, pois aprendeu muito cedo que suas produções não atendiam às expectativas dos adultos (pais e professores) por não obedecerem a um padrão determinado. Aprende-se desde cedo a coibir impulsos criativos, geralmente transgressores e certamente singulares. Romper esse ciclo vicioso pode ser viável através do contato com as manifestações artísticas as mais variadas, que evidenciam a multiplicidade de possibilidades de expressão. Re-descobrir a ousadia, a ludicidade e a curiosidade típicas da infância, experimentando e ressignificando suas formas de expressão é parte de um processo de formação que subverte um cotidiano sobre o qual não se questiona (GUIMARÃES, NUNES E LEITE, 2011).

Em um mundo pautado pelo consumismo e pela racionalidade técnica, a arte tem o papel fundamental de permitir uma pausa nessa instigação à dispersão e contribuir para a construção do simbólico, para a transformação do olhar, da atitude, do lugar do sujeito na sociedade. A arte aporta questões que habitam no interno do sujeito, mas que no caos psíquico cotidiano se tornam inacessíveis. Uma obra de arte carrega em si uma multiplicidade de sentidos, dispostos e disponíveis ao que a contempla em qualquer época, livre das amarras de *chronos*. Segundo Leite (1998), a obra de arte não está ali para confirmar uma determinada maneira de ver, homogênea, mas para despertar uma nova forma de enxergar o mundo, ou seja, “uma obra de arte será sempre uma das maneiras possíveis e não a maneira única (LEITE, 1998, p. 134).

As obras de arte são fruto de sua época, testemunho da história da humanidade, e refletem as relações sociais, os meios de produção disponíveis, os sentidos atribuídos aos fenômenos naturais e sociais, os valores, as ideias, as narrativas privilegiadas, “um elo da história coletiva do passado” (LEITE, 1998, p. 136). Arte é expressão “da pluralidade humana, na qual valores e saberes, tradições e experiências, sonhos e expectativas de diferentes indivíduos, grupos, povos ou nações se manifestam, formando um patrimônio cultural que precisa ser democratizado” (MOURA, 2013, p. 107). É essa pluralidade que define nossa condição humana e, no entanto, aceitar as diferenças tem se configurado em um difícil desafio que precisa ser enfrentado (KRAMER, 1998). Nesse sentido, os

museus de arte se configuram em espaços de encontro com este patrimônio em que a dimensão criativa pode ser privilegiada.

A prática educativa e o pensamento pedagógico estão impregnados do dualismo e do cartesianismo e nossas estruturas mentais não se modificam apenas por meio de um discurso pedagógico de exaltação à arte e ao apelo ao sensível. Mais que compreendidos, estes conceitos precisam ser vivenciados para que afetem e transformem a prática do professor (KERLAN, 2013). Cabe questionar como têm sido apresentados os artefatos expostos nos museus: vêm sendo utilizados para confirmar um discurso monológico ou se posicionando de maneira a fomentar perguntas que possibilitem ressignificações?

A escolha do recorte do campo da investigação em museus de arte se dá em função da potencialidade das múltiplas linguagens no despertar do ser sensível e pela histórica desvalorização que as linguagens artísticas sofrem em detrimento da linguagem científica. Conforme destaca Lopes,

[...] requisitar a amplificação da experiência estética na educação não se configura como uma oposição ao modo de conhecimento científico, mas sim resistência ao seu privilégio cultural nas formas de construção do conhecimento. A educação que valoriza a experiência estética, que aqui se discute, não corresponde ao desenvolvimento de capacidades estéticas, artísticas ou de competências. O que se pretende elucidar são as possibilidades de uma educação em que o indivíduo seja capaz de articular o mundo comum com aquilo que sua sensibilidade percebe, reconhecendo a pluralidade das relações (LOPES, 2019, p. 38).

É importante ressaltar que se o campo desta pesquisa é composto por cinco museus de artes, certamente, é preciso relativizar os achados da investigação. A empiria da pesquisa se constitui então não em dados que podem ser generalizados, mas em achados e reflexões sobre o potencial do museu de artes para a formação docente, para a formação cultural e estética do professor em uma perspectiva humanizadora, que podem contribuir para o campo da educação e da educação museal.

Buscando responder às questões da pesquisa no intuito de compreender como se dá a atual articulação entre museus e professores dos anos iniciais da Educação Básica, foi realizada uma pesquisa de campo. A seleção e fundamentação das ferramentas metodológicas utilizadas, estão expostas no capítulo a seguir.

4 ESCOLHAS METODOLÓGICAS: necessidade de adaptação e criação

Charlot (2006, p. 3) afirma que a Educação se configura como [...]um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos.

Esta particularidade mencionada por Charlot sobre o campo da Educação traz ao mesmo tempo uma riqueza de possibilidades e uma fragilidade nas pesquisas da área, muitas vezes classificadas como pouco científicas ou demasiadamente subjetivas. Para fazer face a tais críticas, o autor afirma que pesquisa em educação exige conceitos, rigor metodológico, normas de produção científica. Se não, é "conversa de botequim". Gatti (2002) corrobora esta afirmação ao dizer que a abordagem qualitativa de pesquisa não é sinônimo de falta de rigor ou consistência, a menos que a teoria e as questões de método não tenham sido devidamente aprofundadas: "Há que se ter solidez teórica e dúvida metódica" (GATTI, 2002, p. 52).

A solidez teórica aludida remete a Brandão (2010, p. 4) a respeito da tendência, nas pesquisas em educação, "à reprodução de discursos sobre as teorias ao invés de operar com os referenciais teóricos". A autora sugere o retorno aos clássicos como uma revisita atravessada pela empiria, que gera novos conhecimentos e novas possibilidades de leitura. Esta problematização constante ao longo da pesquisa pode contribuir para que a investigação não se feche em um dogmatismo limitador em que o pesquisador já parte imaginando saber aonde vai chegar.

Gatti (2002) chama a atenção para o constante e bem aceito argumento da não-neutralidade nas pesquisas qualitativas no sentido de que tal argumento, quando simplesmente colocado como um aviso, parece imiscuir o pesquisador de um rigor e transparência quanto à esta não-neutralidade. A autora sugere algumas perguntas que contribuem para o desvelo da influência dos referenciais, valores e expectativas do pesquisador: "O que, do que digo da pesquisa é fala minha, o que e como estou falando no lugar dos meus sujeitos, o que meus interlocutores na

investigação *de fato* falam?" (GATTI, 2002, p. 51). Se nada disso se analisa e se apresenta ao leitor, como depreender dos resultados do relatório aquilo que é achado e descoberta da pesquisa e o que é produto das interferências subjetivas do pesquisador? Nesse sentido, buscou-se compreender a razão da escolha dos métodos de produção de dados, sua construção e sua testagem, bem como a transparência na descrição deste processo. Este capítulo navega na busca do equilíbrio entre a narrativa do percurso metodológico no trabalho de campo e o esforço em não tornar a leitura cansativa e enfadonha.

4.1 Com que ferramentas eu vou?

A principal consequência da pandemia pela Covid-19 para a pesquisa se deu na necessidade de adaptação das ferramentas metodológicas para o trabalho de campo. Inicialmente estavam previstas observações das atividades voltadas para professores nos museus selecionados, entrevistas semiestruturadas com alguns professores logo após o término destas atividades e entrevistas com os educadores museais responsáveis pela realização das formações, ou seja, todas as atividades de campo eram presenciais.

A observação se constitui em metodologia de pesquisa útil para coletar dados não verbais e, ao produzir descrições detalhadas de situações, acontecimentos, pessoas, objetos em determinados contextos, permite um aprofundamento e ajuda a compor um retrato dinâmico da realidade estudada (VIANNA, 2003). Segundo Zago (2003) é inseparável e complementar ao uso das entrevistas. Entretanto, o afastamento social imposto pela pandemia e o consequente fechamento dos museus, exigiu uma reavaliação dos instrumentos metodológicos a serem utilizados. Como resolver o impasse apresentado?

O início da pandemia pela Covid-19 coincidiu com o momento em que estaria entrando em campo (março de 2020). Já tinha os roteiros de observação e entrevistas prontos. Compreender o que estava acontecendo em escala global, o processo de adaptação a uma nova rotina de higiene e restrição ao contato social, a preocupação com os seres queridos, lidar com a imprevisibilidade, a sensação de ficar sem chão diante de uma situação jamais vivida por esta geração, a necessidade de aprender a dominar rapidamente ferramentas de comunicação ainda não experimentadas, entre tantas coisas difíceis de descrever, ocupou todo o espaço físico, mental e emocional na minha vida e, acredito, na de todos e todas. Me senti

refém de um mundo estranho e, retomar a produção acadêmica, levou alguns meses. Quando Zago (2003) alerta que o trabalho de campo dificilmente ocorre como planejado e precisa passar por um processo de construção constante não imaginava o quanto essa afirmativa seria significativa e verdadeira em 2020!

Em relação ao trabalho de campo, a preocupação central foi encontrar meios de responder às questões da pesquisa produzindo dados suficientes de maneira consistente. Sem dúvida, o trabalho foi limitado pela impossibilidade de deslocamento, suspensão das atividades nos museus e necessidade de afastamento social. Encontrei algum conforto em Van Zanten (2004, p. 36), que enfatiza que na produção de conhecimento científico é preciso lembrar que “sua validade não repousa unicamente sobre um estudo em particular, mas sobre a existência de uma grande quantidade de trabalhos que permitem mobilizar todo esse conhecimento”. Nessa perspectiva, a autora afirma que mesmo quando se trata de um estudo pequeno, ao se inscrever em um campo do conhecimento mais amplo, permite acrescentar um elemento novo.

Com o estudo dos autores que iluminaram esta parte do caminho, entendi que precisaria compensar as inevitáveis perdas e limitações na captação da realidade que buscava com um esforço concentrado na análise dos dados, na articulação teórica e na manutenção de uma perspectiva crítica em relação aos dados produzidos pelo campo. Para Van Zanten (2004), “Um bom trabalho de campo, é aquele que consegue pôr em relação o maior número de elementos de maneira inteligente” (Ibidem, p. 37), em um trabalho de interpretação que confira um ponto de vista “mais global” ainda que não se possa pretender total.

Gatti (2002) alerta que instrumento de coleta de dados é como uma pá: precisa ser de boa qualidade e utilizada por um artesão habilidoso, para realizar um trabalho também de boa qualidade. A autora igualmente adverte que método não é apenas uma sucessão de etapas como seguir uma receita, “mas de vivência de um problema, com pertinência e consistência em termos de perspectivas e metas” (GATTI, 2002, p. 53). A situação absolutamente incomum que vivemos nesse período de pandemia teve a virtude de me ajudar a descolar a pesquisa do método, da maneira mecânica ou automática com que muitas vezes as ferramentas metodológicas são adotadas. Foi necessário refletir sobre quais instrumentos seriam adequados para responder às questões e considerar, nos roteiros, o contexto pandêmico que estávamos passando. Assim, a entrevista com os educadores museais foi mantida e, na

perspectiva de ouvir os professores, um questionário online para professores dos anos iniciais da Educação Básica foi realizado. Também utilizei a base de dados gerada pelo questionário do GEPEMCI, aplicado em 2019. No quadro a seguir são apresentados os recursos metodológicos utilizados, bem como o universo de investigação.

Quadro 3 – Recursos metodológicos e universo da empiria

Recurso metodológico	Quantidade	Data	Sujeitos da pesquisa
Entrevistas com educadores museais	7	Agosto/setembro de 2020	Hudson e Paula -Museu de Arte do Rio (MAR) Solange -Museu Nacional de Belas Artes (MNBA) Claudio -Casa Museu Eva Klabin (CMEK) Rosane -Instituto Casa Roberto Marinho (ICRM) Mariana -Instituto Moreira Salles – RJ (IMS)
Questionário online para professores	100	Julho/outubro de 2020	Professores de educação infantil e ensino fundamental I da cidade do Rio de Janeiro
Base de dados GEPEMCI	64	Abril/outubro de 2019	Museus da cidade do Rio de Janeiro

Fonte: Elaboração própria

4.2 As entrevistas com os educadores museais

O processo de planejamento e realização das entrevistas¹² contou com o suporte teórico de Moura e Ferreira (2005), Duarte (2002; 2004), Malheiros (2011) Zago (2003) e com a ajuda dos pares no grupo de pesquisa, que contribuíram com suas leituras críticas sobre o roteiro. Enquanto instrumento de pesquisa qualitativa, as entrevistas permitem “mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos...” (DUARTE, 2004, p. 215), e compreender como cada um dos entrevistados percebe e confere significado à sua realidade. Nesse sentido, a opção foi pela entrevista semiestruturada, em que a partir de um roteiro preliminar, o investigador tem flexibilidade para acrescentar novas perguntas caso precise aprofundar algum ponto ou o entrevistado traga informações inesperadas que possam gerar novos dados.

¹² Apêndice 1

Diferentes aspectos concorrem para que uma entrevista seja bem-sucedida, ou seja, que o informante se sinta à vontade e implicado para responder as perguntas. Zago (2003) cita o acordo inicial e a dinâmica da condução como elementos que contribuem para uma entrevista proveitosa, aspectos reforçados por Goldenberg (2009), que menciona a importância de criar uma atmosfera agradável e que gere confiança. Todas as entrevistas realizadas para o desenvolvimento dessa pesquisa foram iniciadas com um agradecimento, explicitando os objetivos, a expectativa de duração, buscando criar um ambiente propício e uma relação de empatia.

De modo geral, os teóricos alertam para a ilusão de neutralidade em situações de entrevista, como no trecho a seguir. “A entrevista expressa realidades, sentimentos e cumplicidades que um instrumento com respostas estandardizadas poderia ocultar, evidenciando a infundada neutralidade científica daquele que pesquisa” (ZAGO, 2003, p. 301). Nesse sentido, a recomendação é a atenção do pesquisador sobre si mesmo, buscando estar consciente de seu posicionamento, sua linguagem verbal e corporal, suas expressões fisionômicas.

Em decorrência do isolamento social, provocado pelo contexto de pandemia, as entrevistas com os educadores museais foram realizadas de maneira remota. Embora não seja possível afirmar que o efeito é o mesmo que uma entrevista presencial, as ferramentas de comunicação disponíveis atualmente permitiram uma interlocução de qualidade. Foram realizadas sete entrevistas semiestruturadas com os responsáveis do setor educativo das instituições investigadas. As entrevistas foram gravadas e transcritas mediante autorização através do termo de consentimento livre e esclarecido¹³.

Considerou-se que as entrevistas poderiam elucidar questões relacionadas à formação destes profissionais, como compreendem a função educativa da instituição, as atividades oferecidas para os professores e os referenciais teóricos que as sustentam. O roteiro foi construído em conexão com os objetivos da pesquisa e buscou responder às seguintes questões: como os educadores museais entendem a função educativa do museu? Quais são os objetivos declarados pelos museus para a formação que oferecem aos professores? Qual é a fundamentação teórica que sustenta as propostas de formação de professores oferecidas pelos museus? As

¹³ Apêndice 4

entrevistas também permitiram um aprofundamento em relação aos dados produzidos pelo questionário institucional do GEPEMCI e atenderam aos seguintes objetivos específicos desta investigação: mapear os programas voltados para professores que estão sendo oferecidos pelos museus da cidade do Rio de Janeiro; verificar a existência de formações oferecidas para professores das séries iniciais; conhecer os fundamentos e práticas adotados por museus de artes visuais nas formações oferecidas aos professores;

É importante destacar que a entrevista piloto havia sido realizada em novembro de 2019, antes do período da pandemia pela Covid-19 e que os fatores de prazo e distanciamento social dificultaram uma nova testagem. Ainda assim, a entrevista piloto possibilitou o ajuste necessário ao roteiro. O número de entrevistas foi estipulado a partir da análise do questionário do GEPEMCI aplicado em 2019 e o processo para se chegar às instituições investigadas será abordado no capítulo que trata da empiria, porém, como enfatiza Zago (2003), em uma abordagem qualitativa, a amostra não é representativa do todo e visa um recorte a ser analisado com mais profundidade.

As entrevistas ocorreram ao longo dos meses de agosto e setembro de 2020 e a duração média de cada uma foi de 60 minutos. A primeira entrevista realizada foi com a responsável pelo Programa Educativo da Casa Roberto Marinho. A entrada no campo, especialmente na condição singular em que nos encontrávamos em 2020, provocou uma tensão maior do que o habitual. Às dúvidas que atravessam o pesquisador neste momento sobre o acerto no uso do instrumento, na adequação do roteiro, entre outras (ZAGO, 2003), somaram-se à insegurança quanto ao uso da plataforma, à estabilidade da internet, a preparação de um ambiente que minimizasse o risco de interrupções etc.

Uma das vantagens da plataforma utilizada (Zoom) para a realização das entrevistas é a possibilidade de gravar em vídeo (geralmente utiliza-se apenas o gravador de voz). No entanto, quando estamos em um mesmo espaço, recebemos sinais balizadores do ambiente que dificilmente são captados pela tela do computador, como ruídos, pessoas transitando, entre outros. A impossibilidade de escolher o local da entrevista configurou-se como um elemento potencialmente prejudicial, podendo estar o entrevistado em seu ambiente de trabalho ou qualquer outro lugar que não oferecesse condições adequadas para a tranquilidade e atenção necessárias à realização da entrevista. Duarte (2002) alerta que quando realizadas

em local de trabalho, frequentemente há interrupções e eventualmente um desconforto em abordar determinadas questões, além da ansiedade em relação ao tempo da entrevista. De fato, pude perceber a diferença entre as entrevistas em que os entrevistados estavam no ambiente doméstico - mesmo que em *home office* - (CMEK, MNBA, IMS) e os que estavam no ambiente institucional (MAR e ICRM). Telefonemas, interrupções por colegas, demandas de outros compromissos ocorreram e, embora os entrevistados tenham buscado focar na entrevista, os aspectos elencados podem trazer prejuízo na construção de uma reflexão.

Embora tenha me sentido bastante à vontade e não ter percebido a preocupação com a sequência do roteiro no momento em que as entrevistas ocorreram, ao lidar com o material bruto considerei a possibilidade de o ambiente remoto ter repercutido em um certo engessamento, limitando as possibilidades de digressões e fluência na fala dos entrevistados e, talvez, na minha também. Trata-se de algo bastante sutil, que possivelmente os próprios entrevistados não tenham observado, mas, fiquei com a impressão de que se as entrevistas tivessem sido presenciais, talvez os entrevistados teriam falado mais livremente.

De modo geral as entrevistas fluíram bem. Entretanto, percebi que o enquadre da tela do computador, em que vemos apenas o rosto e perdemos a visão do resto do corpo e de outros detalhes do ambiente traz o foco para o olhar dos atores, ou seja, qualquer distração ou desvio do olhar é percebido com mais nitidez. A manifestação de interesse pela fala do entrevistado já é algo indispensável em uma entrevista presencial, porém, este detalhe aparentemente anódino reforça a necessidade de uma postura corporal de escuta por parte do entrevistador ainda mais concentrada.

O material obtido em entrevistas deve permitir uma análise consistente, contribuir para a triangulação dos dados, e Duarte (2002) lembra que ocasionalmente é necessário voltar ao campo para tirar dúvidas ou ampliar informações que ficaram incompletas. Foi o que ocorreu, ainda antes do início da análise do material, com as entrevistas realizadas com os educadores da CMEK e do MAR. No primeiro caso, uma instabilidade na conexão da internet dificultou o entendimento da fala do entrevistado em diferentes momentos, gerando lacunas no momento da transcrição. Um segundo contato foi realizado e uma entrevista complementar foi solicitada e prontamente atendida. No caso do MAR, a presença de dois entrevistados resultou em respostas longas e na impossibilidade de cumprir

o roteiro dentro do tempo previsto, sendo necessário igualmente um segundo encontro.

Duarte (2004) alerta também para a possibilidade de obter depoimentos nas entrevistas que contrariem a hipótese inicial e lembra que “Dar espaço para a emergência do novo é o que justifica a realização de pesquisas empíricas e o que as torna tão fascinantes e tão necessárias” (Ibidem, p. 223).

4.3 Questionário online para professores

Se o roteiro da entrevista com os educadores museais estava pronto e testado, após o início da pandemia causada pela Covid-19, as entrevistas presenciais com os professores precisaram ser substituídas por outro recurso. Foi feita a opção pela elaboração e aplicação de um questionário online intitulado *Formação cultural de professores dos anos iniciais da Educação Básica: o que os museus do Rio de Janeiro oferecem*¹⁴ com o intuito de ouvir os professores dos anos iniciais da Educação Básica. Foi necessário um tempo para compreender a extensão da pandemia e a duração das restrições de locomoção. O roteiro de entrevista inicialmente elaborado para os professores, por exemplo, não se adequava mais, pois a intenção, nas entrevistas com professores, era aproveitar o final das atividades oferecidas ao público docente nos museus investigados para captar também suas impressões.

O uso do questionário em pesquisas tem por intuito “reunir informações sobre as percepções, crenças e opiniões dos indivíduos a respeito de si mesmos e dos objetos, pessoas e eventos presentes em seu meio” (MOURA; FERREIRA, 2005, p. 70), mesmo que de maneira descritiva e não tão aprofundada como em entrevistas (MALHEIROS, 2011). Esta alternativa trouxe ônus e bônus. A opção pela aplicação de um questionário possibilitou um quantitativo de sujeitos participantes bem mais expressivo do que seria possível com a realização das entrevistas. Por outro lado, através das entrevistas teria sido possível captar a percepção do participante em relação à atividade oferecida pelo museu, contribuindo para a triangulação dos dados produzidos pelas observações.

A construção do questionário foi realizada com suporte de literatura especializada (MARCONI; LAKATOS, 2017; MALHEIROS, 2011; MOURA; FERREIRA, 2005) e contou com a contribuição dos olhares de alguns colegas do

¹⁴ Apêndice 2

grupo de pesquisa (GPEMCI) que também estiveram envolvidos na construção do questionário institucional. O roteiro foi articulado aos objetivos da pesquisa e buscou responder às seguintes questões:

- O que os professores compreendem como formação cultural e sua importância para a própria formação?
- Quais são as expectativas dos professores em relação às formações oferecidas pelos museus para o público docente?
- O que motiva os professores a buscarem formações em museus?
- O que considera relevante nas atividades oferecidas para professores em um museu?
- Como os professores avaliam as formações recebidas nos espaços museais?
- Qual é a relevância da arte na prática pedagógica com crianças?
- Como os professores observaram a presença da arte e da cultura em seu cotidiano durante a pandemia?

Embora a literatura da área aconselhe o maior número possível de questões fechadas, com vistas a facilitar a análise das respostas, o instrumento foi também utilizado para obter informações que seriam coletadas com a realização das entrevistas. Conciliar um instrumento de coleta de dados característico de uma pesquisa de abordagem qualitativa com um instrumento de abordagem quantitativa demandou uma adaptação. A escolha por um número maior de questões abertas, em que o respondente pode escrever livremente sua opinião, se contrapôs ao caráter padronizado que pesquisas dessa natureza contemplam. Dentre as 27 questões, 8 são abertas, entre pedidos de justificativas, descrições ou conceituação. Embora o questionário seja um instrumento de caráter quantitativo, o tratamento dado às respostas foi qualitativo.

Dirigido a professores de educação infantil e ensino fundamental I, o questionário foi aplicado à uma amostra não-probabilística acidental ou por conveniência, geralmente utilizada quando a amostra é demasiadamente grande ou dispersa, ou seja, que “não permitem a avaliação do grau de representatividade que possui em relação à população” (MOURA; FERREIRA, 2005). Foram obtidas 100 respostas geradas no período de julho de 2020 a outubro de 2020. A decisão em fechar o questionário ao alcançar este número de respostas se deu em função do grande número de questões abertas e do tempo que demandaria a análise do conteúdo do material gerado. No intuito de traçar um panorama do universo respondente, um primeiro bloco de perguntas versou sobre formação acadêmica e experiência profissional. O segundo bloco trata da relação entre os professores e os

museus, e o terceiro bloco aborda o conceito de formação cultural e a importância que os docentes atribuem a este tipo de formação.

Um estudo piloto do questionário foi realizado com uma professora da rede de outro município. A docente declarou não ter sentido nenhuma dificuldade na compreensão das perguntas e considerou o tempo de resposta satisfatório. Os primeiros questionários foram respondidos através da minha rede de relacionamentos e obtive avaliações semelhantes, o que me impulsionou a estimular o movimento de “bola de neve” que gerou a totalidade de respostas obtidas. Embora não mencione a expressão “bola de neve”, Duarte (2002) se vale do que chama de sistema de rede para obter indicações de sujeitos para participarem da pesquisa, seja por meio de entrevistas, e, por que não, questionário. A autora adverte que o conceito de rede tem sido utilizado com distintas finalidades e aconselha a esclarecer de que forma o conceito é adotado. Mencionando Bott (1976), Duarte (2002) conceitua rede como um conjunto de indivíduos que participam de uma rede pessoal de um “ego focal” e que possui um contato direto ou indireto com outras pessoas da mesma rede. No caso do questionário, recorri à minha rede pessoal de contatos, cada um fez o mesmo com sua rede e assim sucessivamente.

Considerando que o universo de professores dos anos iniciais da educação básica no Rio de Janeiro - apenas da Secretaria Municipal de Educação - é de 38.934¹⁵, o questionário não pode ser qualificado como uma amostra representativa, não sendo, portanto, possível generalizar os achados para toda a população docente. Entretanto, para relativizar eventual enviesamento dos dados, os resultados foram comparados com dados de *surveys* realizados com a mesma população. Vale destacar que as questões específicas sobre a conceituação de “formação cultural” e como os professores entendem sua relação com a cultura contribuem para incitar uma discussão sobre o assunto que traz o ponto de vista dos envolvidos, uma vez que os discursos sobre a temática têm sido produzidos prioritariamente na área acadêmica.

Os textos que tratam de instrumentos metodológicos são recheados de orientações, conselhos e exemplos, e Zago (2003) alerta para o excesso de normatividade que por vezes engessa a ação do pesquisador. Foi possível perceber

¹⁵ Fonte: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros> Acesso em 30/03/2021

de maneira clara que se aprende a pesquisar pesquisando. Embora certamente a leitura seja indispensável para estarmos cientes dos princípios de utilização de ferramentas de produção de dados, a prática e a interlocução com os mais experientes é o que traz amadurecimento e o domínio necessários (GATTI, 2002; DUARTE, 2004). Faço essa ressalva para os leitores pesquisadores iniciantes (como eu), pois foi possível observar a diferença na desenvoltura e na construção dos roteiros das entrevistas e questionário em relação ao Mestrado. O desafio posto passa a ser, especialmente, a análise e interpretação dos dados produzidos à luz de um referencial teórico. Pesquisar é uma aprendizagem sem fim.

4.4 Base de Dados GPEMCI

O Grupo de Pesquisa em Educação, Museu, Cultura e Infância (GPEMCI), da PUC-Rio, vem pesquisando ao longo dos últimos 10 anos a relação de crianças e adultos, sobretudo professores, com os museus. A pesquisa tem como objetivo mapear e conhecer os setores educativos de museus e centros culturais da cidade do Rio de Janeiro com o intuito de identificar as atividades oferecidas ao público - e mais especificamente às crianças de 0 a 6 anos -, a estrutura de funcionamento mantida pelas instituições, os agentes sociais que neles atuam e as estratégias pedagógicas desenvolvidas nesses espaços.

Após a aplicação de um questionário *online* em 2015, direcionado a todos os museus e centros culturais do município do Rio de Janeiro, uma nova versão reelaborada e revista pela equipe foi reenviada em 2019¹⁶. O mapeamento dos serviços educativos oferecidos nas instituições museológicas do município usou como base de dados todos os museus e centros culturais cadastrados no Guia de Museus Brasileiros – IBRAM e na publicação Museus RJ – Um guia de Memórias e Afetividades. Entretanto, a equipe observou que os dados destas plataformas estavam desatualizados e, na segunda versão do questionário, enviado em 2019, acrescentamos ao banco de dados sobre o número de museus da cidade do Rio de Janeiro a plataforma colaborativa Museusbr – museus.cultura.gov.br, um guia de informações sobre museus brasileiros e 154 instituições culturais foram mapeadas. O questionário foi então encaminhado a todos os espaços identificados a partir desse levantamento entre os meses de abril e outubro de 2019. Em função de um retorno abaixo das expectativas, os pesquisadores iniciaram um intenso mutirão

¹⁶ Apêndice 6

para contato telefônico e por e-mail com as instituições que ainda não haviam respondido. Nesse processo, contatou-se que algumas instituições não se consideravam museus, outras estavam fechadas por diferentes motivos¹⁷, além de instituições que contavam com a mesma estrutura administrativa.

Dos 110 museus e centros culturais cadastrados efetivamente em funcionamento na cidade naquele momento, 64 participaram da pesquisa. O questionário aplicado em 2015 havia mapeado 99 espaços em funcionamento e 85 responderam à pesquisa. Notamos neste intervalo um aumento do número de museus e centros culturais abertos ao público, porém um número menor de instituições respondentes. Na tentativa de compreender a redução no quantitativo de museus participantes da pesquisa, lembrando que o questionário é voltado para as ações educativas dos museus, levantamos, entre outras hipóteses, que, nos últimos anos, a cultura sofreu um processo político de desmonte no país, especialmente na cidade do Rio de Janeiro. Esta constatação impactou diretamente os setores educativos dos equipamentos culturais da cidade: alguns foram extintos, outros reduzidos. Lopes (2019) aponta que o MAR, a Casa Rui Barbosa e a Casa da Ciência, instituições investigadas em sua tese, haviam sofrido cortes de verba e redução de equipe. A coordenadora do Programa Educativo da Casa Roberto Marinho destaca igualmente esse fenômeno em entrevista realizada durante o trabalho de campo:

E acho que um desmonte das instituições culturais dos anos 2000 pra cá, assim uma coisa muito forte e ainda mais forte o desmonte da ideia da educação dentro dessas instituições. (Entrevista – Rosane¹⁸, ICRM, ago./2020)

É preciso destacar que no período em que o questionário ainda se encontrava aberto para receber respostas, o mundo foi atropelado pela pandemia pela Covid-19, o que também pode ter contribuído para um retorno menor.

4.5 Decupar e coser: a aventura criativa da análise e interpretação dos dados

Métodos qualitativos fornecem dados muito significativos e densos, mas, também, muito difíceis de se analisarem. Sempre se lê isso em textos sobre metodologias

¹⁷ Foi constatado, no período de aplicação dos questionários, que 15 espaços não se consideravam museus; 19 instituições estavam desativadas, eram inexistentes ou estavam em fase de implementação; 15 instituições tinham a mesma nomenclatura e 3 instituições, apesar de se apresentarem de modo autônomo nos guias, declararam possuir a mesma gestão administrativa e uma única resposta para as informações buscadas.

¹⁸ Os nomes dos entrevistados são fictícios

de pesquisa em ciências sociais, entretanto só se tem ideia da dimensão dessa afirmação quando se está diante de seu próprio material de pesquisa e se sabe que é preciso dar conta dele. (DUARTE, 2002, p. 51)

Uma vez com as entrevistas realizadas e transcritas e o questionário fechado, procedi à organização dos dados brutos. A categorização foi realizada manualmente, através da fragmentação e reorganização de trechos classificados sob unidades de análise.

A codificação dos dados seguiu as questões iniciais da pesquisa, mas novas categorias de análise surgiram a partir dos dados produzidos. A formação do educador museal através dos diferentes percursos acadêmicos e profissionais descritos, por exemplo, não fazia parte do roteiro original das entrevistas, mas surgiu como tema relevante. A temática da formação do educador museal, embora guarde estreita relação com as ações educativas que os museus podem oferecer aos professores, não fazia parte do escopo do projeto inicial, porém mostrou-se como aspecto pertinente.

A seleção dos extratos das entrevistas é exercício complexo, uma montagem que Van Zanten (2004) compara à edição de um filme. A escolha de trechos significativos que juntos formarão um conjunto coeso e compreensível requer desprendimento consciente pois “a validade da pesquisa repousa, em grande parte, sobre a maneira rigorosa como vamos tratar o material levantado” (Ibidem, p. 35). Duarte (2004) ressalta que diante da grande quantidade de material gerado, só deve nos interessar “aquilo que está diretamente relacionado aos objetivos da nossa pesquisa (Ibidem, p. 219), e afirma que é necessário “extrair daquilo que é subjetivo e pessoal neles o que nos permite pensar a dimensão coletiva” (Ibidem p. 219).

Trata-se, nesse caso, de segmentar a fala dos entrevistados em unidades de significação (...) e iniciar um procedimento minucioso de interpretação de cada uma dessas unidades, articulando-as entre si, tendo por objetivo a formulação de hipóteses explicativas do problema ou do universo estudado (DUARTE, 2004, p. 221).

O trecho a seguir aponta o quanto o pesquisador se torna autor ao analisar e interpretar os dados empíricos:

Entendo que ao recortar e editar as falas desses sujeitos, ao produzir diálogos fictícios entre pessoas que não se falaram, ao cruzar relatos orais e discursos acadêmicos, produzo um texto de minha autoria e de minha inteira responsabilidade, embora tenha como fonte as falas das pessoas entrevistadas (DUARTE, 2002, p. 48).

Van Zanten (2004, p. 31) destaca que “o trabalho de investigação qualitativa é entender globalmente as categorias que mobilizam os atores para compreender a

realidade e para atuar sobre a realidade”. Portanto, a análise do material requer considerar o conhecimento que os atores possuem em relação aos problemas e questões que estão sendo investigados e o impacto desse conhecimento sobre a produção de respostas, ou seja, “levar em conta tudo o que têm assimilado da investigação e da leitura que a sociedade produz sobre ele” (Ibidem, p. 32). A etapa de análise e interpretação foi realizada à luz dos teóricos que guiaram a investigação.

Mills (2009) alerta que o uso de uma linguagem truncada, frequentemente utilizada no meio acadêmico, muitas vezes é desnecessária. O estilo rebuscado das ciências sociais se origina de uma época em que os sociólogos - e é possível incluir também os educadores - não tinham status e buscavam uma forma de distinção. Escrever de forma simples e inteligível podia e ainda pode ser confundido com superficialidade. No entanto, quando perdemos de vista para quem queremos escrever, perdemos de vista o objetivo do próprio trabalho. Afinal, se os leitores não o compreendem, para que serve? Talvez esta seja uma das causas pelas quais teses e dissertações mofam nas estantes das bibliotecas sendo lidas muitas vezes por um pequeno punhado de pessoas e esquecidas para a posteridade. Não desejo isso para o meu trabalho.

4.6 Questões éticas

A realização desta pesquisa parte do desejo de compartilhar eventuais descobertas acerca de um campo de investigação. O que já está publicado é de domínio público. Porém, as informações que os sujeitos participantes nos fornecem são objeto de análise e interpretação e precisam ser tratadas com o cuidado necessário. O processo de construção dos dados e de publicação dos resultados em forma de relatório final exige uma atitude ética que preserva os participantes e garante a devolução à sociedade dos resultados encontrados. A Resolução CNS 510/2016 afirma que “a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos”. Com base nas orientações da Resolução, tanto as entrevistas quanto o questionário contaram com a adoção do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido que continha os objetivos e propósitos da pesquisa, a garantia de confidencialidade e privacidade dos participantes, os instrumentos metodológicos, os riscos, ainda que mínimos que uma situação de pesquisa pode incorrer, bem

como os direitos do participante em acessar seus dados, retirar sua participação a qualquer momento. Também constava do Termo os contatos da pesquisadora e da orientadora. No caso das entrevistas, estas informações foram reforçadas verbalmente no intuito de deixar o entrevistado seguro e confiante.

O compromisso de devolver à sociedade os resultados da pesquisa já vêm sendo cumprido através da publicação de artigos e participação em congressos e seminários. E a garantia de acesso aos resultados da pesquisa pelos participantes se dará através da publicação da tese e do convite aos entrevistados para assistirem à defesa, assim como o envio da tese após sua publicação.

Por último, recorro a Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999) para lembrar da importância de pesquisas se constituírem em construções coletivas. Os autores consideram que “a objetividade que podemos aspirar em nossas pesquisas é aquela que resulta da exposição destas à crítica de nossos pares” (p. 145), contribuindo, assim, para a construção do conhecimento. Lembram ainda que a crítica a um trabalho científico é uma demonstração de respeito e reconhecimento ao autor(a). Espero que este trabalho seja objeto de interesse, crítica e contribua para a construção coletiva do tema tratado.

5 O CAMPO: a arte de narrar a empiria

Este capítulo traz os resultados da análise dos dados produzidos no campo, buscando atender ao objetivo desta pesquisa: conhecer os fundamentos e práticas adotados pelos museus de artes visuais investigados para as atividades oferecidas aos professores e compreender se contribuem para a formação cultural dos professores de educação infantil e anos iniciais.

Inicialmente são apresentados os dados produzidos pelo questionário respondido por 100 professores de educação infantil e ensino fundamental I da cidade do Rio de Janeiro. Nesta análise, aborda-se a relação do professor com o museu, o conceito de formação cultural e estética, bem como a importância atribuída pelos docentes em oferecer às crianças atividades que envolvam a arte e a educação estética como parte da prática profissional.

Em seguida, a base de dados do GEPEMCI contribui para o mapeamento dos museus que oferecem atividades de formação para o público docente e para fundamentar o recorte dos museus selecionados para o trabalho de campo.

A terceira parte do capítulo apresenta os museus selecionados para a investigação (contextualização geográfica, histórica, acervo); como se estrutura o setor que realiza as ações educativas; qual é a formação dos profissionais que elaboram e realizam as ações educativas com os professores e demais públicos, qual é a fundamentação teórica que sustenta as ações educativas oferecidas por estes museus.

O capítulo termina com a análise das entrevistas com os educadores museais (coordenadores das ações educativas) das instituições selecionadas para o campo, em que a concepção de educação museal e as atividades oferecidas aos professores nestas instituições ocupam a centralidade.

5.1 O questionário dos professores

A opção por utilizar o questionário surgiu como alternativa para atender a um dos objetivos da pesquisa de compreender como os professores entendem formação cultural e como percebem as atividades desenvolvidas pelos museus voltadas ao público docente. Inicialmente, estes dados seriam obtidos por meio de entrevistas presenciais realizadas após as formações oferecidas pelas instituições

investigadas nesta pesquisa. Em função da pandemia pela Covid-19 e o consequente afastamento social a que fomos obrigados a respeitar, nada disso foi possível. Embora compreenda as diferenças de alcance e profundidade para a obtenção dos dados entre um instrumento e outro, a fim de atender aos objetivos da pesquisa não seria possível abrir mão de “ouvir” os professores a respeito da temática.

O questionário foi formulado com o objetivo de responder às seguintes questões: O que os professores compreendem como formação cultural e sua importância para a própria formação? Como os professores avaliam as formações recebidas nos espaços museais? O que motiva os professores a buscarem formações em museus? O que consideram importante nas atividades oferecidas para professores em um museu? Qual é a relevância atribuída à arte na prática pedagógica com crianças? Como a arte e a cultura se fizeram presentes durante a pandemia? A elaboração do questionário buscou atender aos seguintes objetivos específicos:

- Identificar como os professores definem o conceito de formação cultural;
- Compreender as motivações e usos que os professores das séries iniciais fazem das experiências vividas nos museus e especificamente nos cursos de formação oferecidos pelas instituições;
- Avaliar as formações oferecidas pelas instituições pesquisadas sob o ponto de vista dos participantes/docentes.

A primeira parte do questionário reuniu alguns dados pessoais dos respondentes com o intuito de traçar um panorama da amostra por meio de dados em relação à formação acadêmica, ao segmento em que o docente atua, tempo de exercício do magistério e esfera administrativa da escola em que trabalha. Estes dados contribuiriam para estabelecer algumas relações possíveis no cruzamento das respostas.

O segundo bloco de questões diz respeito à relação estabelecida entre os professores e os museus. O intuito foi conhecer os hábitos dos professores, a frequência, as expectativas e avaliações em relação às atividades oferecidas pelos museus, bem como a comunicação entre estes espaços e professores. Com a produção dos dados, buscou-se também contribuir para as pesquisas relacionadas às atividades educativas dos museus, bem como apresentar subsídios para se pensar nas ações educativas destas instituições.

O terceiro bloco aborda a compreensão dos professores sobre o conceito de formação cultural, como veem a formação cultural recebida no período de formação profissional e a importância que atribuem a este tipo de formação. Estes dados, em diálogo com a fundamentação teórica que dá suporte à investigação, trazem ao debate as ações possíveis no sentido de revisar políticas curriculares nos cursos de Pedagogia e de formação continuada.

Por fim, o questionário buscou compreender a presença da arte e da cultura no período de afastamento social causado pela Covid-19. Além de obter dados sobre como os professores enfrentaram o período de afastamento social, as respostas refletem também como esses profissionais entendem experiência estética, arte e cultura.

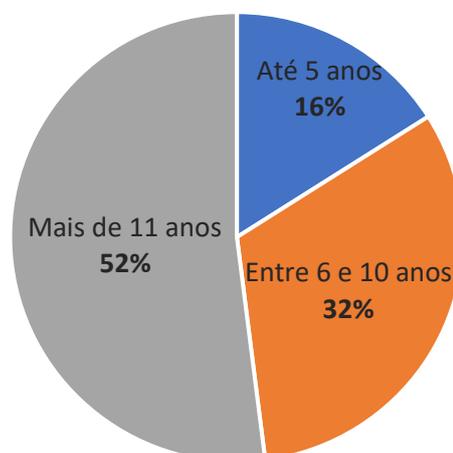
Vale ressaltar ainda, que o questionário obteve 100 respostas, portanto, a porcentagem de respostas equivale ao número absoluto de respondentes. Quando as porcentagens se referirem a respostas não obrigatórias, com variação do número de respondentes, o número absoluto será também citado.

5.1.1 Perfil dos professores da pesquisa

O gráfico 1, apresentado a seguir, demonstra que mais da metade dos professores (52) têm mais de 11 anos de prática em sala de aula. É possível dizer que são professores experientes, que encontraram uma estabilidade dentro da profissão e que já tiveram tempo de buscar uma formação complementar.

Gráfico 1: Tempo de magistério

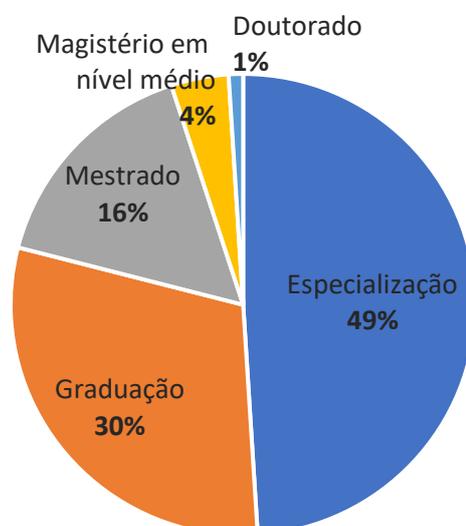
Há quanto tempo você atua em sala de aula?
100 respostas



Com relação ao nível de formação dos professores (gráfico 2), os dados obtidos indicaram que mais da metade dos docentes (66%) têm nível de pós-graduação. Apenas 4% dos respondentes não possuem nível superior.

Gráfico 2: Nível de formação acadêmica

Qual seu nível de formação? (última titulação)
100 respostas



Preocupada com um possível enviesamento dos dados, busquei pesquisas que atingiram um universo maior para efeito de comparação. A pesquisa *Professores no Brasil: perfil docente, políticas para o magistério e níveis de formação dos professores brasileiros*, publicada em maio de 2016, apontou que 23,9% dos professores de educação infantil e 30,1 dos anos iniciais do Ensino Fundamental fizeram uma especialização¹⁹.

No Anuário Brasileiro da Educação Básica²⁰ publicado em 2019, a porcentagem de professores da Educação Básica que têm pós-graduação no Rio de Janeiro é de 23,8%. Já o questionário respondido pelos professores na Prova Brasil do 5º ano em 2017 no município do Rio de Janeiro apontou que 39% possuem um curso de Especialização e 1% o Mestrado.

A pesquisa Profissão Professor, realizada pelo IBOPE por iniciativa da ONG *Todos pela Educação* e do *Itaú Social* entrevistou 2160 professores da Educação Básica em todo o território nacional. Os dados apresentaram um percentual de 70% dos professores com Especialização e 76% com Especialização

¹⁹Disponível em: Censo escolar/INEP/MEC. Elaboração Todos pela Educação <http://docplayer.com.br/39353233-Professores-no-brasil.html> Acesso em: 10/03/2021

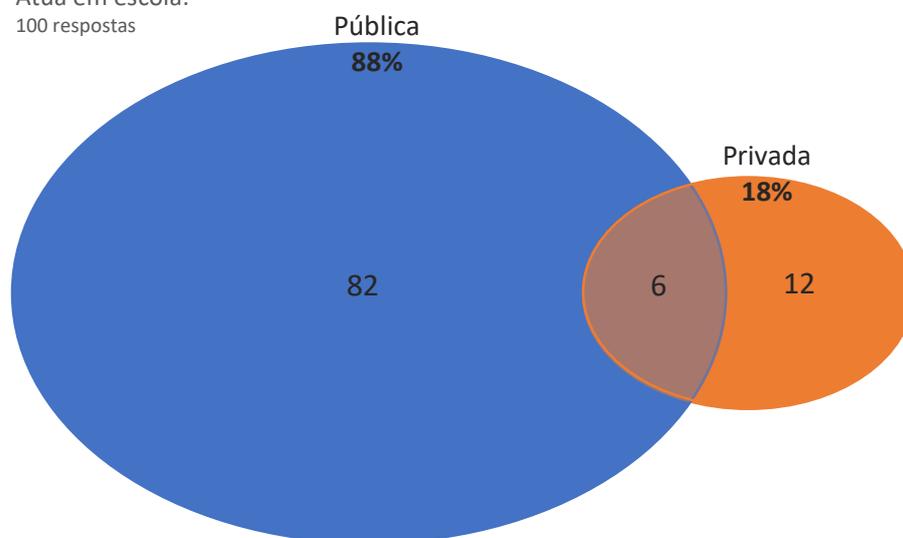
²⁰ Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/302.pdf> Acesso em: 10/03/2021

e Mestrado. É importante destacar que 74% dos professores respondentes da referida pesquisa tinham mais de onze anos de experiência profissional.

Uma análise comparativa com a amostra do questionário aplicado para esta pesquisa aponta um percentual superior de professores com pós-graduação do que as pesquisas concentradas no município, à exceção da pesquisa conduzida pelo IBOPE. É possível supor que o tempo de atuação profissional, conforme assinalado anteriormente, seja um fator que contribua para uma formação complementar do professor. Esta hipótese não descarta um possível enviesamento no questionário, em função do tamanho da amostra em relação ao universo investigado e precisa ser considerado nas respostas subsequentes.

Gráfico 3: Esfera de trabalho

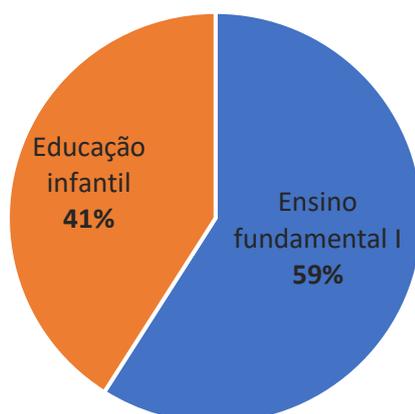
Atua em escola:
100 respostas



O fator da replicação pode explicar a preponderância de respondentes oriundos da escola pública. Ao considerar os respondentes que trabalham em ambas as redes, é possível verificar que 88% dos respondentes atuam na esfera pública de educação.

Gráfico 4: Segmento escolar de atuação

Em que segmento atua?
100 respostas



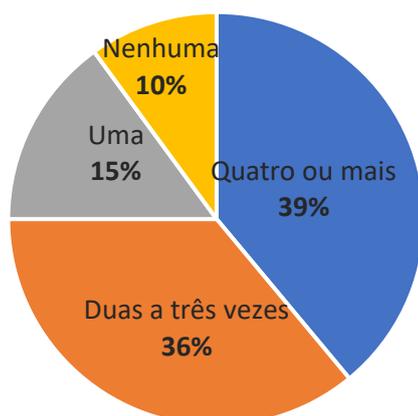
Em relação ao segmento escolar, 59% dos professores que responderam ao questionário atuam no ensino fundamental I e 41% na educação infantil.

5.1.2 A relação dos professores da pesquisa com os museus

O gráfico a seguir apresenta informações sobre a frequência dos professores a museus.

Gráfico 5: Regularidade da frequência a museus

Considerando o contexto anterior à pandemia, quantas vezes por ano costuma frequentar museus ou centros culturais (além das visitas escolares)?
100 respostas



O dado gerado pelas respostas chama a atenção quando comparada com pesquisas já realizadas sobre a frequência de professores a eventos culturais, em especial a museus. Dos cem respondentes, 39% afirmam frequentar museus mais de quatro vezes por ano e 36% de duas a três vezes. Somados, chega-se a um montante de 75% de professores dos anos iniciais da Educação Básica que responderam ao questionário, que afirmam frequentar museus com certa regularidade para além das visitas escolares.

Em 2015, uma pesquisa que buscava compreender os hábitos culturais do carioca aplicou um questionário a 1537 pessoas com 12 anos ou mais e sua distribuição foi ponderada de acordo com os dados do IBGE (censo de 2010). Os dados foram apresentados no Seminário Perfil Cultural do Carioca²¹ e, no que tange à prática de frequentar museus, a porcentagem dos respondentes que afirmou ter ido ao museu ao menos uma vez nos últimos doze meses foi de 31%, ou seja, 69% não tinham ido a nenhum museu nos últimos 12 meses. Dentre os que responderam ter ido, 57% possuem o ensino superior enquanto 16% o ensino fundamental.

Por outro lado, 25% dos respondentes da pesquisa declararam nunca ter ido a um museu. Entretanto, se isolado o fator escolaridade, apenas 6% dos respondentes que possuem ensino superior nunca foram a um museu. Já os que possuem até o ensino fundamental, a proporção salta para 45%. A pesquisa demonstra que o fator escolaridade impacta os hábitos culturais mesmo entre sujeitos de mesma classe econômica. A pesquisa evidencia ainda que a relação de menor escolaridade/menor exclusão de espaços culturais independe da cobrança de ingresso nesses espaços. A exclusão se dá por outros fatores (distância de deslocamento, desconhecimento da existência do lugar, direito de pertença).

As pesquisas desenvolvidas por Almeida (2005) apontavam a mesma tendência: embora os estudos mencionados pela autora tenham sido realizados no final da década de 1990, já era possível observar uma relação entre a escolaridade e a frequência a museus e a renda como sendo um fator importante, porém menos significativo. É preciso destacar que a maioria das pesquisas apresentadas pela autora foram realizadas em países da Europa ou da América do Norte. Entretanto, os estudos, ainda que em número reduzido, feitos no Brasil indicam tendências semelhantes. Escolaridade e, em seguida, a renda, são fatores que influenciam diretamente no hábito de frequentar museus.

A experiência de vida tem íntima relação com a capacidade de mediação da cultura sistematizada pelos professores. Ainda que raras, algumas pesquisas têm se interessado pela relação dos professores com os bens culturais. O relatório de Gatti e Barreto (2009) *Professores do Brasil: impasses e desafios*, em que é traçado um panorama dos professores e da situação da formação docente no Brasil, levanta as preferências dos programas culturais dos professores participantes: (cinema -

²¹ Disponível em: <http://www.culturatorio.com.br/metodologia/> Acesso em: 18/01/2021

42,8%, shows ou concertos musicais - 23,9%, espetáculos teatrais - 16,9% e dança - 10,5%). Museus e centros culturais sequer aparecem na lista como uma opção para o professor marcar. E ainda há que se considerar que “atividades culturais preferidas” não se configuram, necessariamente, como atividades que os docentes costumam frequentar.

Uma pesquisa anterior (UNESCO, 2004), realizada em 2002 com 5.000 professores de Ensino Fundamental e Médio de 27 estados brasileiros, mapeou a frequência a eventos culturais. Para se ater ao espaço cultural abordado na presente pesquisa, 0,9% dos professores responderam ir ao museu uma vez por semana; 4,1% afirmam ir uma vez por mês; 50,4% algumas vezes por ano; 29,8% foram uma vez e 14,8% responderam nunca terem ido a um museu. Ou seja, 44,6% dos professores da pesquisa nunca foram ou foram apenas uma vez a um museu.

Ainda que considerando a desigualdade geográfica na distribuição de equipamentos culturais pelo território nacional, o número é alarmante. Embora a pesquisa associe o fator renda familiar com a frequência a museus (40,4% dos professores que responderam nunca ter ido a um museu têm renda até dois salários-mínimos), a variação entre frequência e renda familiar nas outras faixas salariais não varia de modo tão drástico (exemplo: 25% dos que possuem renda familiar de até dois salários-mínimos foram apenas uma vez e 26,1% dos que têm renda familiar de mais de vinte salários também).

Apesar da importância atribuída à frequência a eventos culturais pelos professores nas pesquisas mencionadas, os hábitos e o perfil cultural dos docentes não foram abordados no relatório da pesquisa “Professores do Brasil: novos cenários de formação”, publicado em 2019. Entretanto, a análise dos dados sobre o nível de escolarização dos pais dos licenciandos constatou que “a bagagem cultural de origem dos estudantes, tal como em 2005, continua sendo um pouco maior entre os licenciandos das áreas específicas do que entre os de Pedagogia” (GATTI et al., 2019, p. 150).

Ainda sobre a temática, a pesquisa de Souza (2013) buscou compreender de que maneira os professores usufruem dos bens culturais e como o consumo cultural se desdobra de acordo com as identidades e condições de trabalho docente. Para tanto, utilizou os dados do questionário destinado aos professores por ocasião da aplicação da Prova Brasil (PB) de 2011 e o questionário direcionado aos docentes de escolas públicas e privadas, no momento de realização do Censo dos

Profissionais do Magistério (CPM), em 2003. A partir da combinação das respostas dos dois estudos citados a respeito de hábitos de consumo cultural, o autor criou uma escala de definição do nível cultural dos professores. Cabe destacar que a opção do autor foi utilizar exclusivamente os dados referentes aos profissionais das redes públicas de ensino (CARVALHO; GEWERC, 2019).

Souza (2013) considera que o grau de formação escolar tem relação direta com o nível cultural do professor. Quando comparados os níveis culturais - gerados pela escala criada pelo autor - entre os docentes estaduais e municipais, estes últimos não apenas têm menor formação e menor salário como também são os que apresentam nível cultural abaixo dos estaduais. Gatti (2009) já havia apontado essa realidade, ou seja, os professores das séries iniciais são os que têm menor acesso aos bens culturais da cidade.

Os dados parecem apontar para uma relação entre o fator escolaridade e o hábito de frequentar os equipamentos culturais. Nesse sentido, o alto índice de escolaridade da maioria dos respondentes do questionário aplicado para o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada pode estar relacionado com a regularidade com que afirmam frequentar os museus da cidade.

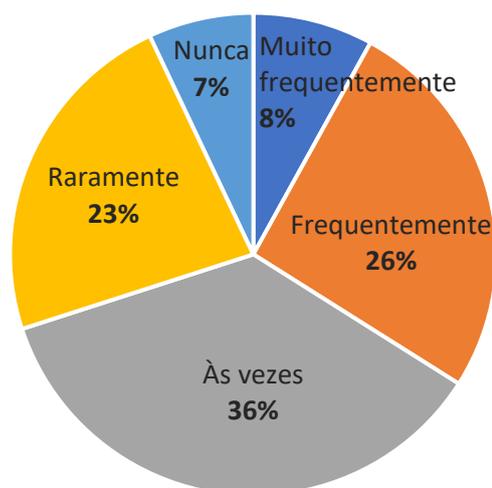
É importante ressaltar que as pesquisas que mapeiam os hábitos culturais de professores abarcam docentes de todo o território nacional, como as de Gatti (2019) e Gatti e Barreto (2009), por exemplo. Vários estudos indicam o quanto a distribuição geográfica de equipamentos culturais está concentrada nos centros urbanos e muitos municípios não contam com salas de cinema, teatros ou museus. Torna-se, portanto, difícil a comparação com dados do município do Rio de Janeiro, privilegiado com grande número de espaços culturais, ainda que distribuídos de maneira desigual pelas diferentes regiões da cidade. Convém também destacar que no questionário aplicado para a realização desta pesquisa foi solicitado que as visitas escolares não fossem consideradas, no intuito de mensurar a frequência ao museu de forma espontânea, e nas pesquisas citadas esse fator não foi incluído. Isso significa que se tivessem adotado o mesmo critério, talvez os números teriam sido ainda mais reduzidos.

Com relação à divulgação das ações educativas desenvolvidas pelos museus para os professores, apenas 34% dos professores recebem informações sobre atividades e eventos em museus de modo frequente ou muito frequentemente (Gráfico 6). Mais da metade (66%) dos professores recebem divulgação de

atividades e eventos em museus às vezes, raramente ou não recebem nunca. As entrevistas realizadas para o desenvolvimento desta pesquisa apontaram que as redes sociais têm sido utilizadas (cada vez mais em função da pandemia) como plataforma para a divulgação das atividades das instituições e os mailings são dirigidos às pessoas que já participaram de alguma atividade presencial e deixaram um contato. Este dado indica que iniciativas podem ser tomadas por parte dos museus para otimizar a comunicação com o público docente.

Gráfico 6: Divulgação das ações educativas dos museus aos professores

Você tem acesso a informações de divulgação de cursos, palestras ou eventos em museus?
100 respostas



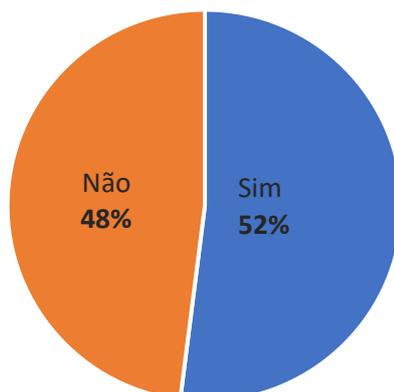
No processo de construção do estudo aqui apresentado, alguns questionamentos surgiram: os professores não deveriam estar seguindo as redes dos museus para receberem comunicados? A responsabilidade sobre o acesso à informação não precisaria ser compartilhada? Contudo, é preciso também questionar: se professores não têm sequer ciência das opções culturais da cidade, nem estímulos durante sua formação para buscá-las, como poderiam encontrar as instituições nas redes sociais? Certamente o professor tem que assumir a responsabilidade por sua formação permanente, mas no contexto da tese, o intuito é ressaltar ações que os museus poderiam adotar neste sentido.

Embora as visitas escolares sejam responsáveis pelo público mais numeroso nos museus, quase a metade dos respondentes não participou de atividades voltadas para os docentes.

Gráfico 7: participação em atividades para professores no museu

Já participou de algum curso/atividade para professores em museus ou centros culturais?

100 respostas



A tabela abaixo lista as instituições em que os 52 respondentes participaram de alguma atividade voltada para o público docente (era possível citar mais de uma instituição).

Tabela 1: Instituições em que os respondentes participaram de atividades para professores

Instituições	Frequência
CCBB	16
Mar	15
Museu da Vida	7
Museu do Amanhã	5
Museu Nacional	5
Planetário	5
Museu Histórico Nacional	3
Casa Daros	2
Instituto Moreira Salles	2
MAM	2
Museu Casa do Pontal	2
Museu Imperial de Petrópolis	2
Biblioteca parque Estadual do RJ	1
Caixa Cultural	1
Casa da ciência	1
Casa de Santos Dumont	1
Casa França Brasil	1
Casa Museu Eva Klabin	1
Centro Cultural da Justiça Federal (CCJF)	1
Centro cultural de Nova Iguaçu	1
Centro Cultural Oi Futuro	1
Jardim Botânico	1
MAC	2
Museu Bispo do Rosário Arte Contemporânea	1
Museu da Marinha	1
Museu da República	1
Museu de artes Naif	1
Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST)	1
Museu de Ciências da Terra	1
Museu do Folclore	1

Museu do Índio	1
Museu Light de Energia	1
Paço Imperial	1
Tear	1

Fonte: dados da pesquisa

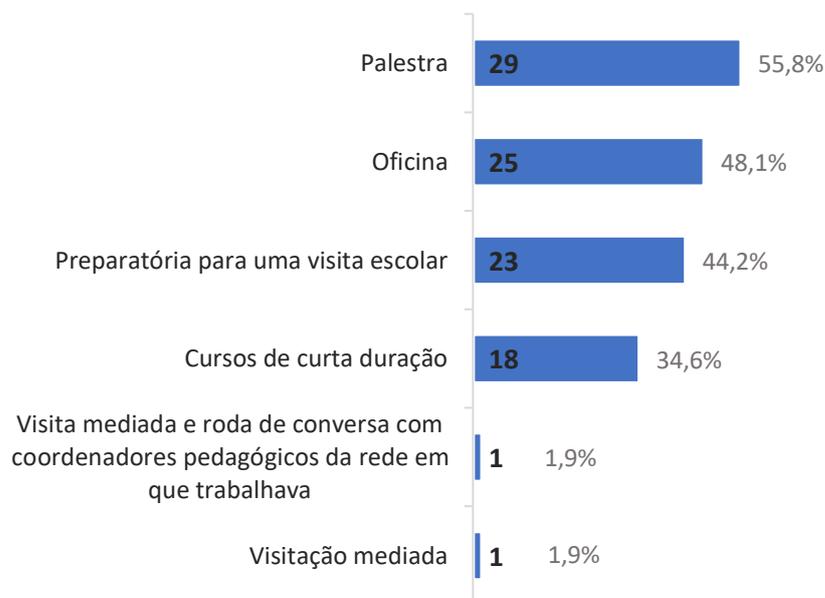
Nota-se que o Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) e o MAR são as instituições mais citadas, seguidas do Museu da Vida, Museu do Amanhã, Museu Nacional e Planetário. Das instituições investigadas para esta pesquisa, duas não constam na tabela: o Instituto Casa Roberto Marinho e o Museu Nacional de Belas Artes. A primeira, provavelmente por ter sido muito recentemente inaugurada. Quanto ao MNBA, algumas hipóteses podem ser levantadas. A instituição não oferece atividades abertas a professores em finais de semana e, geralmente, as formações são organizadas com secretarias de educação de outros municípios do estado. A imponência do prédio onde funciona o MNBA, com uma arquitetura que remete a um modelo europeu de elite, talvez “assuste”. Também é importante destacar a presença da Casa Daros na tabela, fechada cinco anos antes da realização desta pesquisa, o que denota a relevância e o vínculo criado com os professores durante os dois anos em que permaneceu aberta ao público e ofereceu intensa programação voltada para professores de educação infantil.

Entretanto, também é possível observar que, talvez com exceção do MAR e do CCBB, que dispõe de um grande espaço nas mídias (O CCBB foi palco de megaexposições que atraíram recordes de público), os museus que oferecem atividades com professores sejam majoritariamente os de ciências e história. Outra hipótese, com base nas entrevistas realizadas e no diálogo com os teóricos, é que museus de artes despertem menor interesse nos professores, por não trazer uma relação mais direta entre o acervo e os conteúdos curriculares. Conforme mencionado anteriormente, os museus de artes foram os mais resistentes a receber um público leigo, e esta resistência contribui para a distância sentida pelo público e o acervo que contêm (SOARES, 2015). O dado que pode, no entanto, ser destacado, é que parece haver um subaproveitamento dos museus de artes na relação com a formação docente.

Com relação ao tipo de atividades voltadas para os docentes, a pergunta do questionário apresentou itens similares ao do questionário aplicado pelo GPEMCI com o intuito de realizar uma comparação com os dados obtidos na pesquisa institucional. Esta questão aceitava mais de uma resposta.

Gráfico 8: participação em atividades para professores no museu

Qual atividade você realizou no museu ou centro cultural? (pode marcar mais de uma opção)
52 respostas



A preparação para a visita escolar foi uma opção que teve um número expressivo de respostas 44,2% (23). Contudo, palestra foi a resposta da maioria, 55,8% (29). Considerando que alguns museus têm a palestra ou a visita mediada como atividade para preparo de visita escolar, cabe a hipótese de que estas atividades tenham igualmente o objetivo de familiarizar o professor com o acervo antes de levar seus alunos. A proporção de respostas foi bastante semelhante aos dados produzidos pelo questionário do GEPEMCI: no questionário institucional, palestras foram mencionadas por 58,8% das instituições respondentes, oficinas por 64,7%, e atividades preparatórias para visitas escolares por 50%.

A preparação do professor para uma visita com seus alunos é importante e pode contribuir para otimizar o efeito da visita e se desdobrar na escola e na vida. Cabe uma ressalva quando a perspectiva tanto do museu quanto do professor é de adequar o acervo exposto ao currículo escolar, limitando as possibilidades de exploração dos artefatos e do ambiente do museu.

Das 52 respostas a esta pergunta, 38,5% (20) afirmaram que a formação era específica para educação infantil.

Gráfico 9: segmento ao qual se dirigiam as atividades para professores no museu

Essa formação era específica para professores da Educação Infantil / Ensino Fundamental I?
52 respostas



Com base no questionário do GEPEMCI (2019), das instituições mencionadas pelos professores respondentes, apenas a Casa Museu Eva Klabin, o Museu Bispo do Rosário Arte Contemporânea, a Casa da Ciência e o Instituto Casa Roberto Marinho declararam realizar atividades específicas para professor de educação infantil. O CCBB não respondeu ao questionário do GEPEMCI e a Casa Daros e o Museu de Arte Naif foram fechados. Se todos fossem contabilizados totalizariam 7 instituições, o que demonstra que o número de instituições que oferece atividades especificamente para professores de educação infantil é baixo. Entretanto, foi possível identificar um número mais expressivo de museus de artes com iniciativas para este grupo docente, em tendência contrária às atividades voltadas para professores e para visitas escolares de outros segmentos. Este dado pode indicar que as linguagens artísticas são compreendidas como adequadas às crianças pequenas e, infelizmente, menos valorizadas a partir do Ensino Fundamental, quando há uma ruptura e a “grade” curricular reduz a arte a uma carga horária ínfima

Com o intuito de compreender a motivação dos docentes na participação em atividades oferecidas para os professores no museu (Gráfico 10), as alternativas foram elaboradas com base no que a literatura apontou como motivações para o professor frequentar museus. Esta também era uma pergunta que aceitava múltiplas respostas.

Gráfico 10: motivação para participação em atividades para professores no museu

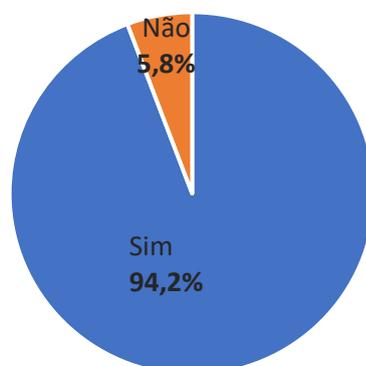


É expressivo o número de professores que afirma buscar formação em museus em um movimento de autoformação (48,1%/25), o que é um dado alentador. Entretanto, é igualmente expressivo o quantitativo de docentes que busca a formação em museus em um contexto de escolarização de seu conteúdo. E é baixo o número de professores que declara buscar uma atividade no museu por lazer (apenas 1).

Quanto às expectativas acerca das atividades oferecidas pelos museus, a grande maioria dos respondentes 94,2% (49) afirma que foram contempladas.

Gráfico 11: Atendimento das expectativas dos professores

A formação recebida atendeu suas expectativas?
52 respostas



A justificativa em relação à satisfação dos professores quanto às suas expectativas sobre a formação vivida no museu foi apresentada em resposta aberta e gerou quatro categorias de análise. A primeira categoria diz respeito a uma visão da formação no museu mais instrumentalizadora e conectada exclusivamente com

o trabalho da sala de aula. O preparo para a visita escolar, o fornecimento de material de apoio e ideias para a prática de sala de aula são mencionados nesta categoria. Uma frase que pode exemplificar esta categoria seria: “Muito instrutivos, trazendo muitas ideias para prática” (Questionário professores, 2020).

Uma segunda categoria de análise surgiu de respostas que denotam a relação que o professor estabelece entre sua formação e a prática docente, porém aqui, a palavra formação traz uma conotação de transformação do próprio olhar e a transformação da prática como consequência da transformação pessoal. Foi interessante notar que a arte e a cultura foram mencionadas em quase todas as respostas nesta categoria. O despertar e a ampliação do olhar e do repertório são destacados, bem como uma formação cidadã. Ressalto uma resposta que pode exemplificar esta categoria: “É impossível pensar a Educação sem desenvolver a sensibilidade e a apreciação artística” (Questionário professores, 2020).

A terceira categoria de análise traz as respostas que não associam a formação em museus diretamente com a prática profissional, mas aludem a um enriquecimento pessoal. A troca, o prazer de desfrutar do ambiente do museu, viver novas experiências são mencionados e a resposta que pode exemplificar esta categoria seria: “Muito prazeroso esse momento de troca de conhecimento fora do ambiente escolar, conhecer novas pessoas e novas perspectivas” (Questionário professores, 2020).

A quarta categoria de análise diz respeito aos aspectos negativos, e foi possível distinguir três tipos de demanda distribuídos entre onze respostas. O primeiro diz respeito à duração das formações; alguns respondentes consideram que tanto o tempo reservado à formação quanto a periodicidade com que acontecem não são suficientes, ou seja, os professores querem mais. O segundo tipo de demanda fala da frustração em não contarem com transporte para levar os alunos. Neste caso é provável que os professores pensassem na formação atrelada ao preparo para a visita escolar e lamentassem terem acesso ao acervo, ao espaço, às informações e não terem como compartilhar com os alunos. Mesmo sabendo que não tem relação com a formação em si, esta é uma demanda que clama por ser atendida. O terceiro ponto diz respeito a um desencontro em relação ao conteúdo e a abordagem das formações. Dois respondentes consideraram o conteúdo superficial, mas, se por um lado um respondente se queixou que a fala do museu estava “muito direcionada aos

conteúdos escolares”, o outro manifestou que a atividade não conseguiu fazer ponte com a prática do professor.

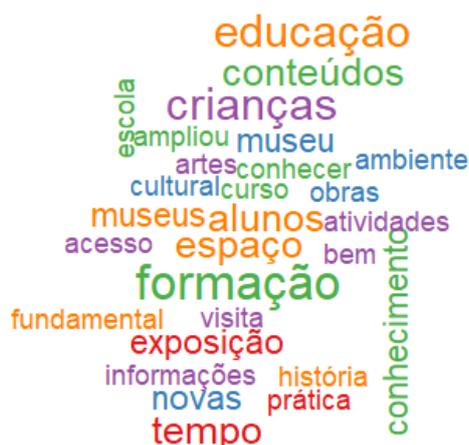
As conversas ficavam restritas ao universo do museu, sem fazer uma relação direta com a sala de aula. A maioria das pessoas com quem compartilhei esses encontros não tinham experiência ou não eram professores do chão da escola, o que por vezes tornava a fala distante (questionário professores, 2020).

O trecho destacado acima traz não apenas o desencontro de expectativas entre o professor e o museu, mas um aspecto sobre a formação do educador museal. Será que “conhecer o chão da escola” deve fazer parte da formação do educador museal?

A partir dos dados apresentados, é possível constatar que os professores apreciam as formações oferecidas pelos museus, embora existam desafios a serem transpostos. As expectativas dos docentes se diferem entre si e a visão do museu como espaço de formação adquire diferentes matizes. Quanto aos museus, encontrar o equilíbrio entre a formação e a informação que escolariza seu conteúdo se dá em uma fronteira tênue. Argolo (2005, p. 82) chama atenção para o fato de que “nos museus e nas escolas a maioria das informações sobre a obra de arte e o artista ainda não leve em conta as perguntas geradas pelas inquietações mobilizados pelo contato com eles”. Nesse sentido, é possível afirmar que um processo de aprendizagem requer a criação de espaços afetivos e acolhedores onde os sujeitos se sintam estimulados a questionar e a se expor naquilo que sabem e naquilo que sentem. E, nessa perspectiva, pode-se estimular o exercício do pensar e do sentir na construção dos conhecimentos associados ao respeito e à valorização das diferenças em uma atitude ética.

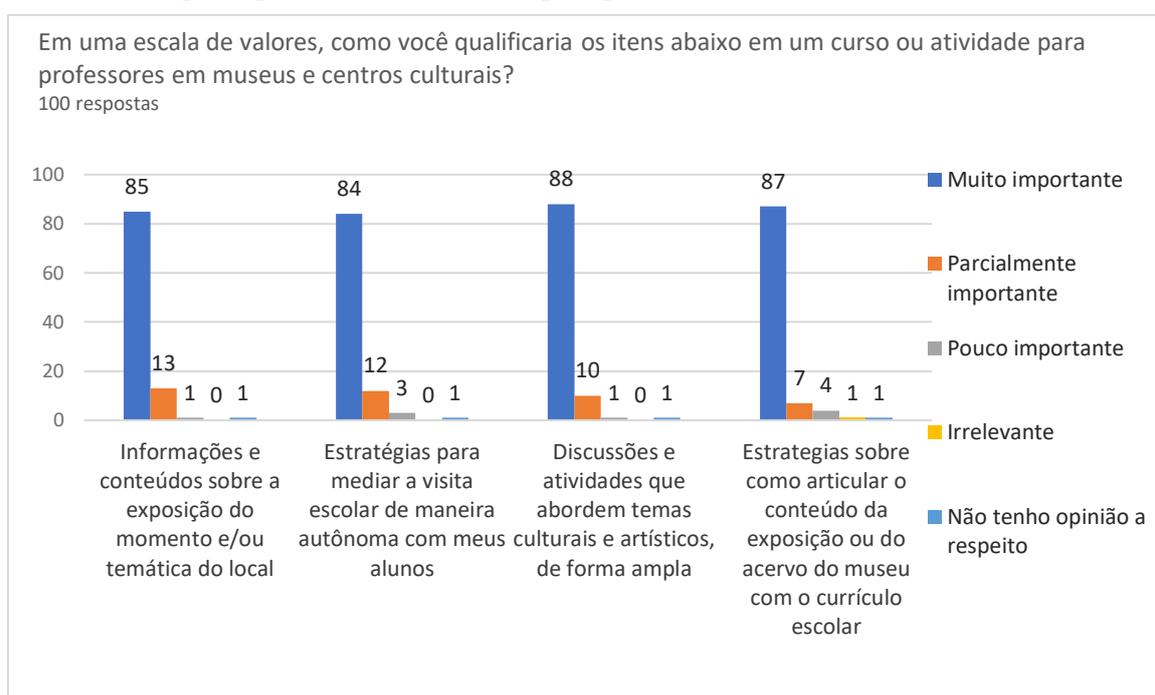
As justificativas apresentadas pelos professores que responderam ao questionário em relação a como viam a formação nos espaços museais gerou uma nuvem de palavras que destaca as palavras formação, crianças, mas igualmente a palavra conteúdos.

Figura 1: Nuvem de palavras: como os professores vêm a formação recebida no museu



A pergunta a seguir buscou identificar o que os professores consideram como mais importante nas formações vivenciadas nos museus.

Gráfico 12: O que importa em uma atividade para professores no museu



As respostas demonstram a dificuldade assinalada na questão anterior. De modo geral os professores classificaram como muito importante os quatro itens apresentados. (i) Informações e conteúdos sobre a exposição do momento ou temática do local; (ii) Estratégias para mediar a visita escolar de maneira autônoma com seus alunos; (iii) Discussões e atividades que abordem temas culturais e artísticos de forma ampla e (iv) Estratégias sobre como articular o conteúdo da exposição ou do acervo do museu com o currículo escolar. Com margens bastante reduzidas, é possível dizer que há uma preponderância do terceiro item e uma relativização do quarto item (o único em que um respondente assinalou irrelevante).

Entretanto os itens encerram concepções de educação que se diferem bastante. Se os três primeiros se concentram em uma concepção de ampliação de repertório, autonomia e autoria (o primeiro item tem uma concepção mais informativa, porém não necessariamente escolarizada.), o quarto item tem uma perspectiva escolarizante e instrumentalizadora. Não há absolutamente nenhum juízo de valor nesta classificação, mas a diferença de perspectivas incide na escolha das estratégias e das ações empreendidas pelo museu. Vale destacar que a compreensão do que esperar como ação educativa do museu por parte dos professores passa pela compreensão que os docentes carregam sobre a função destes espaços na sociedade.

O gráfico 13, a seguir, indica que ainda é grande o número de museus que não oferecem material de apoio para os professores. Dos 25 professores que responderam afirmativamente, apenas dez responderam que receberam cartilhas, dvd's, livros, jogos ou apostilas, o restante recebeu folders e panfletos. Entretanto, o material é bastante valorizado e é preciso considerar a realidade educacional pública brasileira. Muitas vezes faltam suportes didáticos e o professor é obrigado a buscar os recursos por si mesmo.

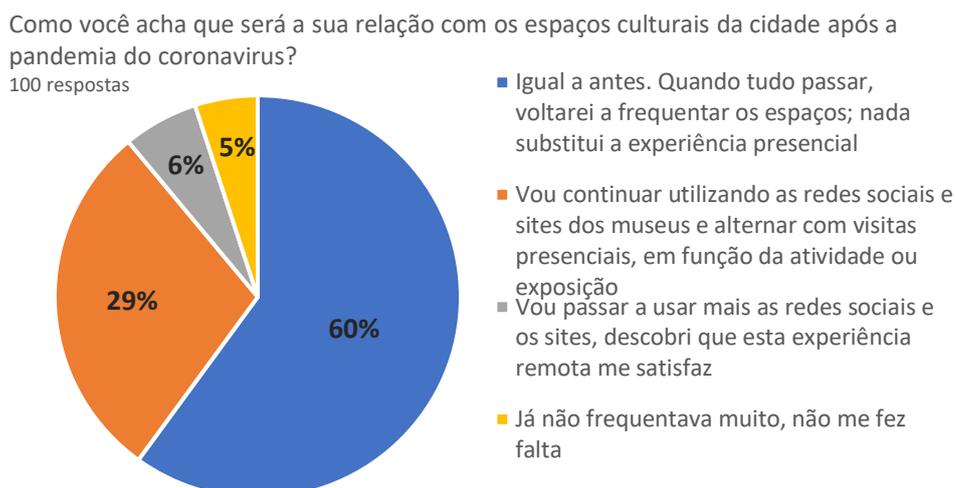
Gráfico 13: Material de apoio oferecido aos professores

Você já recebeu algum material preparado pelo museu para ser utilizado na escola?
100 respostas



Iavelberg (2013, p. 213) acredita que museus podem oferecer materiais de apoio aos professores, com conteúdos sobre o mundo da arte (seu artigo aborda os museus de artes como espaço de formação), bem como ensiná-los a criar os próprios materiais de suporte didático, pois isso "promove a aproximação do professor com o museu e a autonomia na autoria nos materiais que usa".

O gráfico 14 traz as respostas dos sujeitos da pesquisa para a indagação sobre a frequência ao museu pós-pandemia.

Gráfico 14: Frequência ao museu pós pandemia

Essa pergunta buscou avaliar o impacto da pandemia pela Covid-19 na relação dos professores com os museus. Segundo o gráfico acima, 6% dos respondentes pretendem continuar utilizando as redes sociais e substituir a relação presencial pela experiência remota. Outros 29% vão alternar os modelos presencial e virtual, totalizando 35% de docentes que consideram modificar sua forma de frequentar o museu. Fiquei pensando se alguém diria que não irá mais a shows e concertos de música ou ao teatro depois da pandemia pois assistir *lives* no computador se mostrou satisfatório. Considerando o conceito de experiência apresentado no primeiro capítulo, em que o sujeito precisa estar disponível e presente para experimentar com o corpo e as emoções, penso que não.

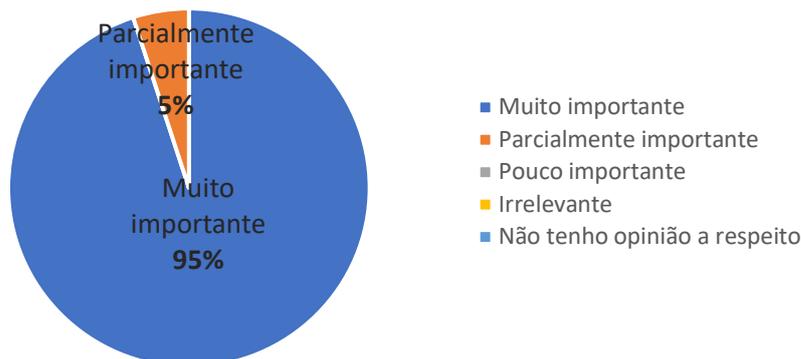
Para 60% dos respondentes, a frequência física ao museu é insubstituível e as visitas virtuais serão abandonadas após a reabertura dos equipamentos culturais (salvo quando barreiras geográficas impedem a visita presencial).

5.1.3 Como os professores entendem o conceito de formação cultural

A importância de ter acesso a atividades que possibilitem uma formação cultural durante a formação inicial e continuada foi mensurada através de uma escala. 95% dos professores consideram a formação cultural muito importante e 5% como parcialmente importante. Ninguém considerou como pouco importante ou irrelevante, tampouco foi assinalado não ter opinião a respeito.

Gráfico 15: Grau de importância atribuído à formação cultural na formação profissional

Marque em uma escala de valores o quanto você considera importante que o professor receba uma formação cultural ao longo de sua formação inicial e continuada
100 respostas



A pergunta seguinte buscou saber o que o respondente entendia por formação cultural. Era uma pergunta aberta e obrigatória. Os dados geraram quatro categorias de análise. A primeira se refere a uma aparente incompreensão do que se trata a expressão. Apenas uma pessoa respondeu que não sabia; entretanto, várias respostas evasivas (24) apontam que este conceito não está claro e me perguntei se alguns professores estariam ouvindo essa expressão pela primeira vez. Abaixo apresento alguns exemplos:

*Entendo que, seria muito importante para a população;
Entendo ser base da formação;
Tudo que contempla ampliação de cultura;
Tudo relacionado à Cultura;
Uma ampliação dos conhecimentos.
(Questionário professores, 2020)*

A segunda categoria produzida atrelou a formação cultural à prática docente e foi identificada em 17 respostas. As respostas a seguir, evidenciam um conceito de formação cultural como parte da formação profissional.

*Receber informações e atualizações de modo a ser multiplicador para seus alunos;
Incentivo a apropriar-se dos espaços culturais como forma de ampliar seus conhecimentos e fornecer ferramentas para uma prática mais efetiva e diferenciada em sala de aula;
Preparar o docente para as diversidades culturais que serão pedagogicamente importantes;
Minimamente, como seria para professores, atividades/temas que unissem a prática e teoria no cotidiano do trabalho desenvolvido nas escolas ou projetos;
Compreender as melhores maneiras de promover aos alunos acesso à cultura;
Busca de novos conteúdos e experiências sobre o que há de novo em educação.
(Questionário professores, 2020)*

A terceira categoria agrupou respostas (29) que estabeleceram uma relação entre a formação cultural e uma formação estética no contato com diferentes manifestações artísticas. Segue alguns exemplos:

Espaço de diferentes leituras e interpretações da realidade, promovidas pela Arte, nas suas diferentes modalidades e pela Literatura;
Experiências formativas em diferentes expressões artísticas;
São experiências de tudo que vivemos, de tudo que nos cerca, estar em contato com a arte, ter sensibilidade, conhecer mais sobre a estética;
São as vivências e experiências com diferentes manifestações artísticas, plásticas e estéticas;
Acessar e compreender as artes e suas manifestações;
Referências artísticas, literárias, musicais, históricas, sociais e de culturas diversas. Amplitude no olhar por meio das artes;
Leituras diversas, idiomas, teatral, musical, artes plásticas.
 (Questionário professores, 2020)

A quarta categoria produziu 43 respostas²² em que foi possível identificar uma concepção de cultura que engloba o patrimônio histórico, as crenças, valores, hábitos e costumes de diferentes povos, a própria cultura do sujeito, as viagens, a literatura, a formação familiar.

Conhecimento de diversas culturas, valores, histórias de diferentes grupos sociais e comunidades;
Ter contato com as diversas manifestações de um povo;
Aspectos relacionados ao homem, à sociedade, seus costumes, modo de vida enfim tudo que é produzido pelo homem em diferentes épocas e contextos;
Hábitos adquiridos na sua formação familiar de acordo com a sua raça e religião que em contato com as interações sociais vai se transformando;
Ler livros, visitar parques e museus;
Informação sobre a nossa sociedade, nossa cultura e história.
Formação Cultural é a capacidade de lidar com o diverso, com a cultura diversa e com as suas múltiplas linguagens
 (Questionário professores, 2020)

Os dados trazem indícios do que os professores entendem por cultura. Se o senso comum atrelado à cultura de elite ainda prevalece, já é possível identificar vozes dissonantes que destacam o valor de toda manifestação cultural, inclusive a própria e a dos alunos, “que saiam da rota eurocêntrica”, que privilegiam a diversidade para “aprimorar o senso crítico no ser humano” e a “capacidade de lidar com o diverso, com a cultura diversa e com as suas múltiplas linguagens” (Questionário professores, 2020).

Em paralelo, a concepção de formação também transparece nas respostas e merece um olhar atento. São poucas as respostas que se referem à uma formação permanente e transformadora. Algumas respostas destacaram o caráter subjetivo da

²² A soma das respostas das quatro categorias não será igual a 100, pois algumas respostas expressaram elementos que se adequavam aos critérios de mais de uma categoria. Por exemplo, a resposta “O entendimento de como utilizar e inserir esse contexto na realidade do aluno, principalmente de baixa renda” denota ao mesmo tempo uma dificuldade em definir o conceito (primeira categoria) e uma relação com o que o sujeito compreende do que seja formação cultural e a prática docente (segunda categoria).

formação e acenaram para a importância da experimentação e da mediação; outras mencionam os termos “processo” e “experiências”. Destaco a única que se refere ao desejo: “*Gosto por querer conhecer coisas novas*”. A seguir, alguns exemplos que deixam entrever o conceito de formação como transformação da própria subjetividade:

É um processo pelo qual uma pessoa passa ao se conectar com o mundo cultural. Conhecer, ver o mundo em seus diversos aspectos e tecer um caminho de descobertas e significados e assim resignificar o mundo a minha volta.

Eu entendo por formação cultural, o conjunto de experiências que agregam algum tipo de valor estético novo, percebendo uma mudança de olhar frente ao cotidiano, vivenciado na sociedade.

Espaços de encontro e troca com a arte e pares. Tempo para sentir, se conectar e contemplar.

Entendo que seja a participação do sujeito com o mundo da cultura, em um processo subjetivo de valores e escolhas em diferentes ambientes, contextos e interpretações;

(Questionário professores, 2020)

De modo geral, prevalece a ideia de que acesso, frequência, conhecimento e informação sobre a existência dos espaços e bens culturais seriam suficientes para a formação de um sujeito (a palavra “acesso” aparece 13 vezes). É possível que, ao responderem, os professores tivessem a ideia de acesso como meio e não como finalidade, porém a análise das respostas das outras questões também não deixa entrever esta possibilidade. Algumas das respostas que aludem a esta concepção são apresentadas abaixo.

Ter contato, conhecimento de diferentes espaços, diferentes leituras e interpretações da realidade através das artes e literaturas;

Ter acesso a materiais da produção cultural em geral;

É a possibilidade de acesso ao mundo da cultura, ou seja, de palestras, acervos, arte, literatura etc.;

Ter acesso a várias modalidades de artes, acervos históricos, lugares históricos, música, teatro, cinema, livros e demais eventos culturais/históricos;

Acesso a diferentes percepções, experiências, conceitos e produções artísticas;

Conhecimento de diversas culturas, valores, histórias de diferentes grupos sociais e comunidades;

Ter acesso às diversas culturas, com realidades e interpretações diversas e em todas as suas áreas: literatura, música, artes plásticas, artes cênicas;

Acesso (através de visitas, cursos, palestras) a diferentes manifestações culturais, através de exposições, além de shows, peças teatrais...

(Questionário professores, 2020)

Este aspecto já foi abordado anteriormente nesta tese. Sem dúvida, ter acesso e poder desfrutar, fruir, apreciar os bens culturais é indispensável e traz a possibilidade de encantar, deslocar, refletir e relativizar o olhar. Porém o conceito de formação aqui defendido implica em um processo necessariamente mediado, dialógico e coletivo em que todo o corpo está presente, em um processo contínuo.

Esta proposta requer políticas culturais e educacionais que ofereçam suporte logístico (transporte, por exemplo, para garantir o deslocamento dos professores com seus alunos) e formativo, com professores formadores que entendam e apoiem a ideia de que arte e cultura são necessárias como o ar que respiramos (KRAMER, 1998; CARVALHO E PORTO, 2013) e instiguem os futuros professores a se nutrirem estética e culturalmente.

Para problematizar este aspecto, conto com a ajuda de Kerlan (2015). O autor parte da premissa de que a educação estética contribui para um projeto de educação democrática. Nesse sentido, apresenta três camadas do processo de democratização cultural. O termo “camadas” é utilizado intencionalmente para denotar interposição, ou seja, diferentes etapas acontecendo de forma concomitante.

A primeira camada consiste na universalidade do acesso aos bens culturais, em que o cidadão entende a cultura e os espaços culturais como patrimônio a que tem direito. As respostas do questionário demonstram que no Brasil ainda nos encontramos lutando pela primeira fase. A segunda camada diz respeito ao acesso às práticas artísticas de própria escolha do sujeito, permitindo que experimente a criação. Poderia se tratar de oficinas teatrais, clubes de leitura, oficinas de dança, cultivo de jardins, entre outros. A terceira fase é propiciar o acesso ao que o autor chama de verdadeira “experiência estética como experiência humana fundamental” (KERLAN, 2015, p. 268). É importante lembrar que o autor se refere à realidade educacional francesa, quando afirma que hoje se propõe a terceira camada do processo de democratização cultural. Kerlan (2015) se baseia nas cartas de Schiller²³ (2002) para embasar sua concepção de experiência estética, tópico tratado no capítulo 1 desta tese.

Ao observar as três camadas propostas pelo autor para a educação estética que liberta e é condição para a democracia, é possível entender os motivos que levam Kerlan (2015) a adotar este termo específico. A democratização do acesso pode ser buscada concomitantemente a propostas de criação e de experimentação estética: depende de políticas voltadas para a democratização cultural e do projeto político e pedagógico das instituições que oferecem as ações educativas.

Kramer (1998) considera a formação cultural como direito social e alicerce para a construção da cidadania. Por isso, defende uma política cultural sólida que

²³ Friedrich Schiller (1759-1805), poeta e filósofo alemão; autor de *A educação estética do homem*

assegure aos profissionais em formação o acesso ao maior número de produções culturais. Mas, apesar do reconhecimento da importância de terem a cultura e as artes incluídas em sua formação inicial e continuada (95% dos respondentes), e a partir do que cada um compreende do que seja esta formação, 37% dos professores consideram que não lhes foi oferecida uma formação que contemplasse essa abordagem.

Gráfico 16: Formação cultural durante a formação profissional

Sua formação (inicial ou continuada) ofereceu experiências estéticas e culturais?
100 respostas



Embora uma porcentagem significativa tenha considerado que viveu durante a formação experiências com a cultura, a análise das 62 respostas (um professor não respondeu) sobre quais experiências viveram durante a formação que privilegiasse a formação estética e cultural contribuiu para iluminar um pouco mais os conceitos de cultura e formação cultural que descreveram em pergunta anterior. Na análise destas respostas também foi observada a mesma dificuldade em definir experiências estéticas ou com a cultura. Das 55 respostas válidas (7 respostas não estavam ligadas à pergunta realizada), talvez por ser um questionário com foco na relação dos professores com os museus, 28 mencionam a palavra museu, seja através de visitas com a turma ou incentivos a frequentar. Teatro, música, feiras, exposições, bibliotecas, palestras e seminário também foram mencionados como experiências com a cultura e a estética.

Sete respondentes citaram especificamente disciplinas que tinham como eixo propiciar tais experiências: “Minha faculdade ofereceu a disciplina “atividades culturais” onde encontramos diversas experiências culturais e estéticas no currículo, assim como viagens a fim de ampliar a experiência” (Questionário professores, 2020). Provavelmente as disciplinas mencionadas eram optativas, mas uma resposta indicou que na graduação cursou disciplinas obrigatórias “que exigiam

comprovantes de experiências culturais” (Questionário) e outra citou o “incentivo” para obter carga horária em atividades extracurriculares.

Enquanto as disciplinas que oferecem aos professores experiências com a cultura e a estética de maneira mediada e coletiva encontram receptividade, a frequência por si mesmo a eventos culturais precisa ser exigida. Esta diferença remete ao encorajamento necessário mencionado anteriormente por diferentes autores (KERLAN, 2013; PERISSE, 2014; GIRARDELLO, 2011; CARVALHO, 2016). Algumas experiências de disciplinas ou cursos de extensão cujo eixo é a formação cultural e estética dos alunos estão mencionadas no capítulo I. Destaco também o curso de extensão “Infância, cultura, educação e estética”, oferecido pela PUC-Rio que conta, entre seus participantes, com inúmeros professores e professoras em busca de formação continuada.

É preciso lembrar que frequentar ambientes que não fazem parte de seu *habitus* cultural ou em que não há familiarização com a linguagem, é como entrar em um país desconhecido em que não compreendemos o idioma. É difícil sair espontaneamente da própria zona de conforto e é natural que o sujeito prefira se fazer acompanhar. Este acompanhamento encorajador seria papel do mediador, e, quando acompanhado também por pares com quem pode trocar impressões, confere uma dimensão coletiva à estas incursões.

Dentre os participantes da pesquisa que responderam algo diferente do que foi perguntado, destaco três: a primeira por trazer o papel do próprio ambiente de trabalho para a formação cultural do professor.

A proposta na escola em que trabalho é trazer a arte para o cotidiano escolar. Isso faz com que os profissionais pesquisem e sigam uma formação artística continuada para ampliarmos nosso repertório cultural também (Questionário professores, 2020).

As outras duas respostas, por trazerem especificamente um tipo de cultura, evidenciando a importância dada a um movimento de decolonialização cultural. “Passeio afrorrerenciado” e “exposições como as artes produzidas por nativos australianos ao Museu Afro Brasil” (Questionário professores, 2020).

Os dados permitem afirmar que, embora mais da metade dos professores que responderam ao questionário considere ter recebido uma formação cultural durante sua formação profissional, ainda há um caminho a ser percorrido no sentido de assumir a formação cultural como parte integrante do currículo do Curso de Pedagogia, para além de visitas e experiências esporádicas.

qualquer pessoa; É o mais importante; Ampliar conhecimento é essencial para a aprendizagem (Questionário, 2020).

A análise das respostas válidas com a justificativa para o grau de importância apontado (aquelas que de fato respondem à pergunta formulada) evidenciou inicialmente duas categorias: (i) uma perspectiva de oferecer aquilo que os alunos não recebem em função da classe social a que pertencem, ou seja, algo que as crianças de classes abastadas recebem e que os alunos de escola pública não (22); (ii) respostas que justificam a importância das experiências estéticas e culturais de maneira mais ampla.

A prevalência de respondentes que atuam na esfera pública pode justificar o volume de respostas com um viés compensatório. Abaixo apresento alguns exemplos:

Eu queria poder levar meus alunos a museus e centros culturais, muitos nunca tiveram essa oportunidade
 Muitos alunos só teriam essa oportunidade, por isso as escolas deveriam proporcionar essas experiências enriquecedoras
 E enriquecimento para o aluno que não tem esse tipo de atividade com a família
 Muitos dos meus alunos não conhecem além do bairro em que moram. A escola tem uma função essencial em proporcionar esse contato com diferentes vivências culturais e estéticas pra ampliar sua visão de mundo e mostrar diversas possibilidades
 Por ser escola pública muitos não têm acesso a bens culturais.
 Porque a cultura expande os olhares e é capaz de estimular sonhos, principalmente para quem tem pouco ou quase nenhum acesso a ela.
 (Questionário, 2020).

Em relação à primeira categoria, é inegável que as desigualdades sociais implicam em uma exclusão cultural. Ainda que o problema do transporte, novamente mencionado, fosse a única razão, já é possível identificar um grupo social que tem condições de se deslocar da escola ou da casa para qualquer lugar e outro não. É compreensível que os professores queiram tomar para a escola, se não a responsabilidade, ao menos a oportunidade de facilitar o acesso dos alunos aos equipamentos culturais da cidade. Mauler (2015), em sua pesquisa, também identificou que o que atraía inicialmente os docentes ao museu era a possibilidade de oferecer aos alunos uma experiência informativa a qual não tinham acesso. Sem dúvida, é essencial atravessar os muros da escola para ampliar as possibilidades de aprendizagem. Carvalho (2005) constatou que as visitas escolares eram muitas vezes motivadas por serem a única alternativa para saírem do espaço escolar, buscando uma formação para as crianças que fosse além das

grades físicas da escola e simbólicas objetivadas no currículo. Algumas respostas inclusive abordam este aspecto:

“A educação acontece além dos muros da escola”;
“Pois eles poderiam desfrutar de outros espaços de aprendizagem”;
“A aprendizagem a meu ver, não deve ficar restrita somente a sala de aula”. (Questionário professores, 2020).

Entretanto, e sem desmerecer este posicionamento, será que as crianças de uma classe economicamente favorecida vivem experiências estéticas e têm contato com diferentes culturas? Ao defender que a escola ofereça experiências estéticas e culturais porque seus alunos não terão oportunidade de frequentar lugares como museus ou teatros, não estariam reforçando uma ideia de cultura elitizada? Sem deixar de advogar pela democratização cultural, é preciso refletir sobre que culturas queremos democratizar. Se não forem todas, corremos o risco de reforçar um discurso dos vencedores e aprofundarmos abismos socioculturais que já são deveras acentuados. Machado (2009) recorre a Cabral (1997) que considera que as crianças de todas as classes precisam ter sua visão de mundo ampliada para compreenderem que a justiça social e a transformação da sociedade passam pelo reconhecimento das injustiças e do papel que a cada uma cabe desempenhar.

A resposta abaixo, apesar de colocar a tônica no papel da escola, traz um aspecto fundamental: experiências com distintas culturas ajudam a compreender a própria e fortalecem a construção da identidade.

A escola deve ser uma janela para o mundo e propiciar essa experiência aos alunos é extremamente valiosa pois muitos sequer saem do limite territorial da comunidade e não conseguem reconhecer que muitas vezes o que eles têm ali também é cultura (Questionário professores, 2020).

A segunda categoria, que justifica a importância das experiências estéticas e culturais de maneira mais ampla, conta com respostas mais detalhadas ou mais simplificadas, como por exemplo:

Justamente pela possibilidade de contribuir com uma formação emancipatória. Sem a ampliação de repertório cultural dos alunos, corre-se um risco de uma formação alienante a partir de conteúdos da indústria cultural;

ou

Favorece o conhecimento, a criatividade, a sensibilidade. (Questionário professores, 2020).

A diversidade de enfoques dados pelos participantes da pesquisa dificultou a criação de subcategorias. Alguns trouxeram a importância em resistir

à indústria cultural, como o trecho acima, e a uma cultura eurocêntrica, trazendo o aspecto emancipador e crítico.

*É importante para alunos, e essencial para os professores, pois do contrário fica inviável garantirmos a diversidade fora da lógica eurocêntrica;
É imprescindível que todos conheçam a sua história e a cultura do seu povo;
A arte e a cultura são importantes marcadores da história do povo (seja como forma de expressão dos mais pobres ou da elite), muitas vezes podendo servir como instrumento de resistência, libertação, mas também pode servir como instrumento de dominação.*
(Questionário professores, 2020).

Outras respostas enfatizaram a importância de se experimentar em detrimento de um ensino somente expositivo, porém com o foco na aprendizagem escolar.

*É importante mostrarmos que existem várias formas de se aprender. As experiências são capazes de fazer-nos aprender muito mais do que somente as aulas expositivas;
A vivência do conteúdo dado amplifica a aprendizagem.*
(Questionário professores, 2020).

Outras se referiram a experiências com a arte, a estética, a transformação do olhar e a ampliação da sensibilidade.

*Acho a arte uma forma poética de olhar o mundo, dessa maneira, tanto apresentar, quanto entrar em contato com a estética que eles trazem para a sala de aula e fundamental;
As crianças precisam ampliar sua visão de mundo, se entender, se conhecer e conhecer o mundo ao seu redor. As experiências estéticas proporcionam essa aplicação, essas vivências, o contato com o sensível, com o novo trazendo diversas sensações que carregamos conosco pela vida toda;
Acredito que as crianças - e adultos - tem o direito de conhecerem toda a riqueza e diversidade do patrimônio cultural. Acredito que experiências estéticas são transformadoras e são o que dão sentido à vida humana.*
(Questionário professores, 2020).

Um aspecto que se pode ressaltar nas respostas, entretanto, é a ideia de que a cultura, a arte, as experiências fora do espaço escolar “ampliam”: olhar, horizontes, visão de mundo, conhecimento, repertório, relações, desejo. A expressão “visão de mundo” nesse sentido foi utilizada 8 vezes. A palavra “olhar” foi citada como ampliação do olhar, mas igualmente como diversificação e sensibilização. A sensação de ampliar a visão de mundo, melhor compreender a realidade que os professores expressaram é compartilhada por Enguiarte (2014, p. 52). Para a autora, "A arte, como a filosofia, desperta consciências, nos convida a conhecer e questionar o entorno e a desentranhar o sentido da existência; inquieta, é vivo reflexo da sociedade e suas ideias" (tradução livre).

Dois respondentes dos três que marcaram como parcialmente importante propiciar às crianças experiências estéticas e com a cultura justificaram suas respostas da seguinte maneira:

Na nossa realidade existe temas mais importantes e necessários, como Higiene, relacionamento emocional, alimentação e tantos outros.

Marquei ser parcialmente importante porque acredito que há outras questões mais essenciais a serem trabalhadas na sala de aula, como as relações afetivas. Isso certamente vem primeiro. (Questionário professores, 2020)

As justificativas oferecidas geraram a nuvem de palavras abaixo. É possível observar a predominância das palavras: alunos, experiências, cultural/cultura. As palavras “arte” e “estética” aparecem de forma mais discreta. A presença da palavra "nunca" ratifica a repetição de justificativas que alegaram a impossibilidade de os alunos frequentarem espaços culturais quando não levados pela escola.

Figura 3: Nuvem de palavras - Por que é “muito importante” oferecer experiências estéticas às crianças



5.1.4 Arte e cultura no período de afastamento social

Ao mesmo tempo em que assistimos ao desmonte do setor cultural no país, inúmeros relatos durante o período de afastamento social descreveram a arte como uma boia de salvação para a sanidade mental da população. Esta percepção decorre da minha experiência e das pessoas com as quais mantenho contato. Mas também decorre dos depoimentos dos alunos do curso de extensão “Infância, cultura, educação e estética” oferecido de maneira remota pela PUC-Rio e do qual sou docente. As respostas ao questionário ratificaram esta percepção.

A pergunta “Você considera que a arte tem exercido algum papel em sua vida durante o período de isolamento social?” era aberta e obteve 100 respostas.

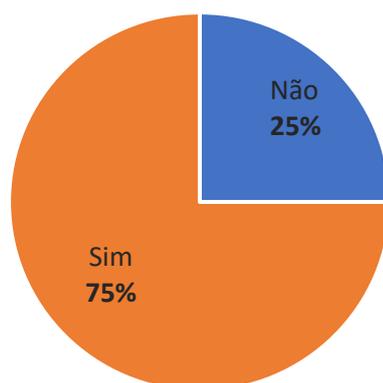
Algumas pessoas enfatizaram o papel que a arte tem desempenhado neste momento. Outras se anteciparam à questão seguinte e já apresentaram de que forma a arte tem estado presente. Das 69 respostas a esta pergunta que manifestaram algo além do “sim” ou “não”, 57 afirmaram que a arte ocupou um papel importante e positivo. Algumas respostas negativas foram justificadas por dificuldade de conexão com a internet ou falta de tempo.

Sim muito importante. A arte nos faz sonhar e idealizar uma sociedade melhor;
Totalmente. Sem arte estaríamos ainda mais doentes;
Totalmente. Sem a arte teria enlouquecido;
Totalmente. Tem sido a válvula de escape para distrair a cabeça, me divertir, me desestressar;
Sim, tem ajudado a manter o equilíbrio e a saúde mental;
Tem me ajudado me manter lúcida;
Sim. A arte tem nos ajudado a não morremos de tédio e de falta de interação;
Sim, é uma das principais formas de manter o ânimo e a esperança.
 (Questionário professores, 2020).

A partir da resposta anterior, o questionário buscou saber se os professores tinham vivido alguma experiência cultural/estética durante o período de isolamento social e quais seriam estas experiências.

Gráfico 18: Experiências culturais/estéticas durante o isolamento social

Você tem vivido alguma experiência cultural/estética durante o período de isolamento social?
 100 respostas



Vale lembrar que as respostas estão diretamente articuladas com o que o/a respondente compreende como experiências com a arte e a estética. Ao verificar que 75% responderam sim e 25% que não viveu experiências com a cultura e a estética durante o período da pandemia, cabe olhar com atenção para as respostas que descrevem quais foram.

Foi possível dividir as respostas em duas categorias: Os que fruíram e os que produziram (suponho que os que “fizeram” arte também fruíram). Nesse sentido organizei as respostas em um quadro.

Quadro 4: Experiências estéticas vividas durante o período de isolamento social

Grupo 1- fruição	Grupo 2- produção
Visita virtual a museu 25 Leituras 14 Visitas virtuais (parques, diferentes lugares do mundo) 4 Lives - shows de música, poesia, peças de teatro, temas de interesse, educação 19 Filmes/séries/programas na tv 17 Escutar Música 11 Ballet II Cursos	Aula de dança 2 Tricô e crochê Cursos de expressão corporal Folclórica em família Composição de arranjos orquestrais Artesanato (cartonagem) Desenho e pintura II 2 Prática instrumental Meditação Revista sobre cultura negra e lives sobre o tema Cantar e dançar Cozinhar Horta

Fonte: questionário professores. Elaboração própria

Dentro do primeiro grupo, mais uma vez os museus estão presentes em grande número. Certamente a lista não esgota as opções e as experiências vividas pelos respondentes e se constitui daquilo que foi possível lembrar na hora e do tempo que o/a professor/a tinha disponível para responder ao questionário.

Fica evidente o quanto uma conexão de boa qualidade com a internet fez diferença nesse período de isolamento social. E o quanto as plataformas como *Youtube*, *Instagram*, com as inúmeras *lives*, *Facebook* e outras que surgiram como o *Tik Tok* se configuraram como ponte entre o artista e o público. Plataformas como *Netflix* garantiram horas em frente às telas com as séries que prendem o espectador, filmes, documentários etc. Chama a atenção o fato de que ler livros e escutar música (excetuando as *lives*) foram hábitos menos presentes.

Este dado chama a atenção para a situação de exclusão digital que ainda existe, especialmente em um mundo pós pandêmico em que atividades escolares, culturais e sociais continuarão a acontecer, ainda que de forma híbrida, através das plataformas de uso remoto.

O segundo grupo fez a opção por “colocar a mão na massa” e experimentar diferentes possibilidades de expressão. São professores que se puseram a cantar, a dançar, a fazer artesanato, meditar, plantar, tricotar, compor, entre outros. Um respondente aproveitou o tempo livre para criar uma revista sobre racismo e produzir suas próprias *lives* sobre o tema.

A abertura e disposição para ser criador é parte de uma educação estética e está relacionada a uma predisposição necessária ao sujeito da experiência. Ao

envolver todo o corpo, a experiência estética permite ao sujeito acessar planos para além do cognitivo.

Quem não experimentou leituras do mundo e da vida por meio da matemática, da história ou das histórias, da ecologia ou das artes, quem não sentiu com o corpo todo, quem não experimentou a imaginação, a criatividade e a dimensão estética na sua relação com esse mundo, dificilmente se pode tornar um mediador cultural (FOLQUE, 2018, p. 44)

Entretanto, Guedes, Ferreira e Lage (2019) denunciam o apagamento do corpo na construção do homem moderno e defendem uma formação em que o sujeito se implique por inteiro no processo criativo. Este apagamento do corpo na educação é parte de um ciclo que se retroalimenta na formação docente. Que lugar tem o corpo no curso de Pedagogia? Em que momentos ele é acionado e convidado a participar do processo de construção do conhecimento?

Apenas 13 respondentes afirmaram ter vivido experiências estéticas com o corpo inteiro. Entretanto, a formação estética tem sido defendida como aquela que envolve todos os sentidos (SILVA, 2017; KERLAN, 2015; SILVA et al. 2015; PERISSÉ, 2014).

Uma formação estética tem então, que começar pelo educador, de forma que seus sentidos sejam alargados da mesma forma que o mar quando olhamos para o horizonte. Seu corpo deve estar aberto como as asas de um pássaro ao sobrevoar as rochas (SILVA et al., 2015, p. 434)

Penso que essa é uma questão que precisa ser aprofundada e melhor compreendida. Sem dúvida a fruição, especialmente através de uma mediação provocativa, contribui para a formação estética. Mas me parece que se o sujeito não brinca, não pinta, não dança, não canta etc., parte do processo fica comprometido ou limitado. Na nuvem de palavras produzida a partir das respostas à esta questão, o único verbo que aparece em letras bem pequenas é “dançar” e evidencia que o universo virtual com as *lives* dominaram o cotidiano estético cultural do grupo respondente (e penso que da maioria da população com acesso à internet).

Figura 4: Nuvem de palavras – experiências estéticas vividas durante o período de isolamento social

valorizam a cultura e desejam uma formação estética e cultural. No entanto, mesmo que a literatura venha problematizando um discurso de lacuna cultural do grupo que hoje busca a docência como atividade profissional no Brasil, os docentes da esfera pública invocam com frequência o mesmo argumento em relação às crianças. Nessa perspectiva, a formação cultural na escola adquire um viés compensatório que acaba se legitimando.

Os professores respondentes tiveram dificuldade em definir formação cultural, experiência estética e não reconhecem terem recebido uma formação consistente nesse sentido durante sua formação inicial e continuada, apesar da importância atribuída na literatura científica. Para Folque (2018, p. 44), o professor é mediador de culturas:

as da infância, as culturas próprias de cada comunidade e aquelas acumuladas pelo desenvolvimento humano nas ciências, nas artes, nas humanidades e nos quotidianos. Este papel de mediador cultural implica que a formação se constitua como um espaço de enriquecimento cultural forte, e que os futuros estudantes se assumam enquanto cidadãos na sua formação e também na sua profissão (futura).

Os museus são vistos como espaços de cultura legitimada cujo acervo e comunicação é pouco questionado, ou seja, um lugar de verdades a serem aprendidas. Sua frequência continua fortemente atrelada ao conteúdo escolar. Os docentes respondentes valorizam e desejam que museus se convertam em espaços de formação continuada em que possam se nutrir e ampliar seus repertórios e os das crianças. Dificuldades logísticas como horários das formações e ausência de transporte para levar as crianças foram reiterados com frequência.

Termino este tópico com uma citação de Loponte (2017, p. 448) trazida por um dos respondentes e que traduz de maneira eloquente o que os docentes manifestaram terem experimentado ou desejado.

Se a formação docente for capaz de expandir-se em outras direções menos racionais e prescritivas, talvez consigamos enfrentar de modo mais afirmativo a aridez que reveste muitas das práticas escolares cotidianas, dando abertura para tornar escolas e aulas em férteis espaços de experimentação.

5.2 Base de dados do GEPEMCI

Conforme mencionado no quarto capítulo, a Base de dados do GEPEMCI decorre do questionário aplicado em 2019 que obteve 64 respostas válidas. As perguntas direcionadas às atividades para professores buscavam saber se o museu oferece atividades para professores ou não, que tipo de atividades são oferecidas, com que regularidade e se havia atividades específicas para professores de educação

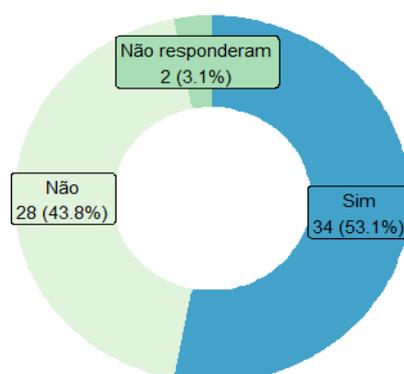
infantil. A Base de dados do GEPEMCI contribuiu para atender aos seguintes objetivos específicos da pesquisa:

- Mapear os programas voltados para professores que estão sendo oferecidos pelos museus do Rio de Janeiro;
- Verificar a existência de formações oferecidas para professores das séries iniciais;
 - E responder às seguintes questões:
 - Que atividades são oferecidas pelos museus aos professores?
 - Que fundamentação teórica sustenta as propostas de formação para professores oferecidas pelos museus?

5.2.1 Mapeando as atividades para professores

Analisando os dados é possível verificar que, das 64 instituições respondentes, 34 (53.1%) afirmaram que possuem programas destinados aos professores.

Gráfico 19: Instituições que oferecem atividades para os professores



Fonte GEPEMCI 2020

O público escolar é o público majoritário nos museus e 54,7% dos respondentes (35 de 64) afirmaram que o público infantil que costuma visitar o museu em maior número vem pela escola. Quase a metade dos museus não oferece atividades com professores. Este é um dado que já precisaria ser considerado quando pesquisas apontam um descompasso, já aqui mencionado, entre as expectativas de escolas e museus. Entretanto, ao compreender o museu como espaço de educação para as crianças, por que não pensar também na formação docente?

O quadro abaixo sinaliza quais as instituições que afirmaram oferecer atividades para professores e a tipologia declarada. As tipologias elencadas são as

que constam no Guia de museus do IBRAM, porém a pergunta dava a opção “outros” como resposta e a instituição podia declarar outra tipologia que melhor lhe conviesse.

Quadro 5: Museus que oferecem atividades para professores e tipologia

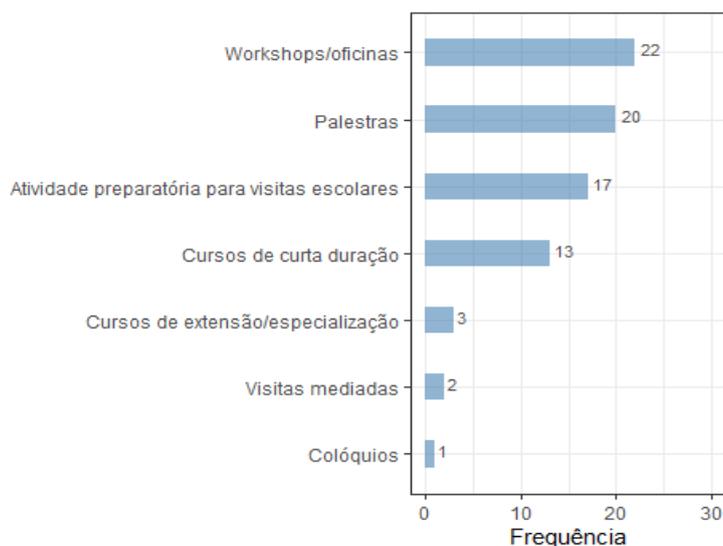
Nome do Museu / Centro Cultural:	Tipologia
Museu da Vida	Arqueologia, Arquivístico, Ciências naturais e história natural, Ciência e tecnologia, Documental, História, Exposições itinerantes
Museu Nacional de Belas Artes	Artes visuais
Centro Nacional De Folclore E Cultura Popular	Arquivístico, Artes visuais, Antropologia e etnografia, Biblioteconômico, Documental, Imagem e som, Virtual
Museu de Astronomia e Ciências Afins	Ciência e tecnologia
Instituto Moreira Salles	Acervos de Fotografia, Iconografia, Música e Literatura
Museu Bispo do Rosario Arte Contemporânea	Artes visuais, Museu de Saúde e Artes
Musehum – Museu das Comunicações e Humanidades	Ciência e tecnologia, História
Fundação Planetário da Cidade do Rio de Janeiro	Ciência e tecnologia, Planetário
Museu do Meio Ambiente do Instituto de Pesquisas Jardim Botânico do Rio de Janeiro (não declarou a tipologia)	
Instituto Casa Roberto Marinho	Artes visuais
Museu Casa do Pontal	Artes visuais
Museu de Arte do Rio MAR	Artes visuais
Museu Villa-Lobos	Documental, História, Imagem e som
Museu da Imagem e do Som do RJ	Imagem e som
Ecomuseu de Sepetiba	Arqueologia, Antropologia e etnografia, Ciências naturais e história natural, História, Virtual, Ecomuseu comunitário de território e percurso.
Casa Museu Eva Klabin	Artes visuais
Museu Nacional	Antropologia e etnografia, Ciências naturais e história natural
Museu Histórico da Cidade do Rio de Janeiro	Museu
Museu de Arte Moderna	Artes visuais
Museu histórico Nacional	Artes visuais, História
NUDOM-Núcleo de documentação e Memória do Colégio Pedro II	Arquivístico, Biblioteconômico, Documental, História, Imagem e som
Museu Arquidiocesano de Arte Sacra	Artes visuais, Documental, História

Museus Castro Maya/Ibram/Ministério da Cidadania da Cidadania	Arqueologia, Artes visuais
Museu do Amanhã	Ciência e Humanidades
Museu Sankofa memória e história da rocinha	Documental, História, Virtual
Instituto Cultural Cravo Albin	Arquivístico, Artes visuais, Documental, História, Imagem e som
Instituto de Pesquisa e Memória Pretos Novos	Arqueologia, História, MEMÓRIA E PATRIMÔNIO.
Museu de Favela	História
Espaço Ciência Viva	Ciências naturais e história natural, Ciência e tecnologia
Reserva Biológica Estadual de Guaratiba - RBG	Arqueologia, Ciências naturais e história natural
Museu do Arsenal de Guerra do Rio	Ciência e tecnologia, História
Centro Cultural Light	Ciência e tecnologia
Centro Cultural do Movimento Escoteiro	Arquivístico, Artes visuais, Biblioteconômico, Documental, História
Casa da Ciência da UFRJ	Ciência e tecnologia

Fonte: GEPEMCI (2020)

Quanto ao tipo de formação oferecida, “workshops e oficinas” foi a resposta predominante. O gráfico abaixo mostra as opções marcadas pelas instituições (era possível marcar mais de uma opção).

Gráfico 20: Formações oferecidas para os professores

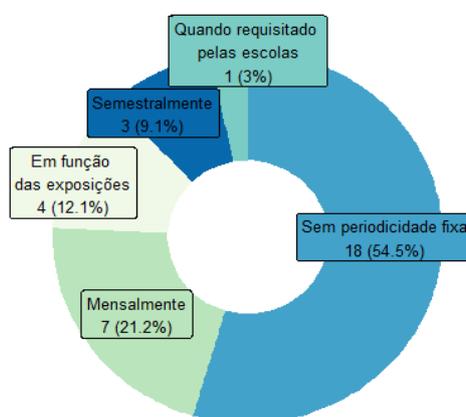


Fonte: GEPEMCI 2020

Palestras, workshops e oficinas são atividades que podem ter diferentes objetivos. A hipótese é que muitas vezes sejam destinadas a contribuir para o aproveitamento das visitas escolares, e as respostas obtidas no questionário para

professores parecem confirmar essa possibilidade. Embora o preparo para a visita escolar seja importante, reduzir a presença do professor no museu apenas a este intuito é limitar as possibilidades que este espaço pode oferecer. A revisão de literatura evidenciou que, muitas vezes, os museus oferecem atividades para os professores em uma perspectiva de complementação do currículo escolar.

Gráfico 21: Regularidade das formações oferecidas para os professores

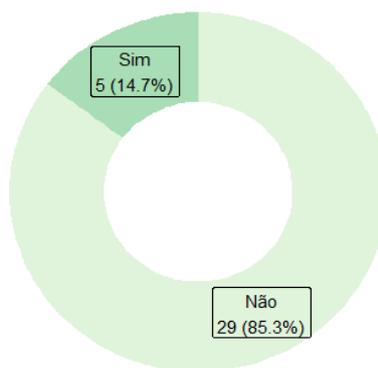


Fonte: GEPEMCI 2020

Em relação à periodicidade com que as atividades voltadas para professores ocorrem, um dado chama a atenção: apenas sete museus oferecem atividades para professores mensalmente. As outras instituições não apresentam periodicidade fixa e desenvolvem as atividades em função da demanda ou da mudança nas exposições, o que permite supor que as atividades têm por objetivo familiarizar os professores com o conteúdo da exposição antes das visitas com os alunos. Embora 34 museus tenham declarado oferecer atividades para professores, apenas 33 responderam à esta pergunta.

O dado apresentado acima pode indicar que a formação de professores é um projeto de educação do museu para um número ainda reduzido de instituições que compreende o público docente com prioridade e entende a importância de que professores sejam nutridos por experiências nesses espaços durante sua formação. Quando se trata de professores de educação infantil, o número é ainda mais reduzido.

Gráfico 22: Instituições que oferecem formação voltada especificamente para professores de educação infantil



Fonte: GEPEMCI 2020

Somente cinco museus declararam oferecer atividades específicas para professores dessa etapa da escolaridade: o Musehum – Museu das Comunicações e Humanidades, Museu Nacional de Belas Artes, a Casa museu Eva Klabin, o Museu Casa do Pontal e o Instituto Casa Roberto Marinho.

5.2.2 Definindo o recorte da pesquisa: os museus de artes

Conforme mencionado e justificado anteriormente, esta tese busca compreender a contribuição das instituições culturais para a formação estética e cultural de professores através das linguagens artísticas. O questionário aplicado pelo GEPEMCI em 2019 revelou que sete instituições se autodenominaram em sua tipologia como exclusivamente de artes visuais. Outras catorze instituições incluíram a tipologia de artes visuais entre outras. Além das instituições mencionadas, ainda que não tenham se autodeclarado como instituições dedicadas às artes visuais, optei por incluir mais sete instituições que se dedicam a “imagem e som”, fotografia, artesanato e “arte do saber fazer- ancestralidade”, por julgar que música, fotografia, artesanato, festas populares são ou se utilizam de linguagens artísticas para comunicar através da subjetividade dos artistas o patrimônio cultural da humanidade. O total bruto de instituições que responderam ao questionário, cujo acervo é voltado para diferentes linguagens artísticas, foi de 30.

A partir deste recorte inicial, refinei a busca selecionando os museus de artes que oferecem atividades para professores, o que reduziu o número de 30 para 15 instituições. Em seguida, busquei compreender que tipo de atividades são oferecidas e com que regularidade ocorriam.

Quadro 6: Museus de artes que oferecem atividade para professores, tipo e regularidade em que ocorrem

Nome da instituição	Tipo de atividade	Regularidade
MAR (Museu de Arte do Rio)	Palestras, Cursos de curta duração, Workshops/oficinas, Cursos de extensão/especialização	Mensalmente
Museu de Arte Moderna	Workshops/oficinas	Sem periodicidade fixa
Casa Museu Eva Klabin	Atividade preparatória para visitas escolares, Palestras, Cursos de curta duração, Workshops/oficinas	Mensalmente
Museu Nacional de Belas Artes	Workshops/oficinas	Sem periodicidade fixa
Museu Casa do Pontal	Atividade preparatória para visitas escolares, Workshops/oficinas	Sem periodicidade fixa
Museu Bispo do Rosario Arte Contemporânea	Atividade preparatória para visitas escolares, Palestras, Workshops/oficinas	Semestralmente
Museu Arquidiocesano de Arte Sacra	Atividade preparatória para visitas escolares	Sem periodicidade fixa
Museus Castro Maya/Ibram/Ministério da Cidadania	Atividade preparatória para visitas escolares	Em função das exposições
Centro Nacional De Folclore e Cultura Popular	Atividade preparatória para visitas escolares	Visita Preparatória mensal e uma Apresentação dos Projetos Itinerantes a cada 40 dias; organizamos visitas para atender às solicitações do público, como universidades e instituições culturais
Instituto Moreira Salles	Atividade preparatória para visitas escolares, Palestras, Workshops/oficinas	Mensalmente
Museu da Imagem e do Som do RJ	Palestras	Sem periodicidade fixa
Instituto Cultural Cravo Albin	Atividade preparatória para visitas escolares, Palestras	Quando é requisitado pelas escolas
Museu Villa-Lobos	Palestras, Workshops/oficinas	Semestralmente
Centro Cultural do Movimento Escoteiro	Palestras, Cursos de curta duração, Workshops/oficinas	Sem periodicidade fixa
Casa Roberto Marinho	Palestras, Cursos de curta duração, Workshops/oficinas	Não há resposta

Fonte: GEPEMCI, 2020

A fundamentação teórica que norteia as ações educativas se encontra no quadro abaixo. Mais adiante será possível observar que há diferença entre os referenciais mencionados no questionário e nas entrevistas com profissionais das instituições selecionadas. Este fato pode talvez ser explicado porque ao longo da entrevista realizada com estes profissionais para o trabalho de campo, foi possível

acrescentar algum teórico que não tenha sido citado quando a pergunta foi formulada, o que não é possível após o envio do questionário online. Além deste aspecto, pode ocorrer que a pessoa que respondeu ao questionário não faça parte do setor educativo.

O quadro 7 apresenta os referenciais teóricos citados pelas instituições de acervo artístico que oferecem atividades para professores como fonte de embasamento para as ações educativas.

Quadro 7: Referenciais teóricos declarados para ações educativas

Nome da instituição	Referenciais teóricos
MAR (Museu de Arte do Rio)	Paulo Freire
Museu de Arte Moderna (MAM)	Não há referencial teórico declarado
Casa Museu Eva Klabin	Paulo Freire, Jorge Larrosa, John Dewey, Marilena Chaui, Ana Mae Barbosa, Johan Huizinga, entre outros.
Museu Nacional de Belas Artes (MNBA)	Ana Mae Barbosa, Maria Célia Teixeira Moura Santos, Teresinha Sueli Franz, Paulo Freire, Luciana Ostetto, Monique Nogueira, entre outros
Museu Casa do Pontal	O Programa educacional do Museu do Pontal segue uma linha construtivista, de construção de conhecimento, através de uma participação ativa dos visitantes durante todo o percurso. Os visitantes são estimulados a responderem as perguntas feitas pelos arte-educadores, a ter um olhar sensível e crítico sobre as obras de arte, são estimulados também a cantarem e tocarem instrumentos musicais e a participarem dos teatros e contações de histórias como personagens das mesmas. Acreditamos que é através da vivência que se constrói o conhecimento e é através desta ludicidade participativa que o conteúdo abordado passa a fazer sentido dentro de cada um que nos visita
Museu Bispo do Rosario Arte Contemporânea	Bibliografias pautadas na história da saúde mental, vida/obra de Bispo do Rosario, educação museal, artes e pedagogias
Museu Arquidiocesano de Arte Sacra	A instituição não possui setor educativo responsável pelas ações. Não há referencial teórico citado
Museus Castro Maya/Ibram/Ministério da Cidadania	A instituição não possui setor educativo responsável pelas ações. Não há referencial teórico citado
Centro Nacional De Folclore e Cultura Popular	Antropologia, Cultura Popular, Etnografia, Museológicas
Instituto Moreira Salles	Autores do campo das artes visuais/ estética (Sontag, Flusser, Dewey) e outros do campo da educação/ mediação.
Museu da Imagem e do Som do RJ	Paulo Freire, Ana Mae etc.
Instituto Cultural Cravo Albin	A instituição não possui setor educativo responsável pelas ações. Não há referencial teórico citado
Museu Villa-Lobos	Paulo Freire - Pedagogia do Oprimido. Política Nacional de Museus (2003)
Centro Cultural do Movimento Escoteiro	A instituição não possui setor educativo responsável pelas ações. Não há referencial teórico citado

Casa Roberto Marinho	Não há referencial teórico citado
----------------------	-----------------------------------

Fonte: GEPEMCI, 2020

Dentre os 15 museus de artes que oferecem atividades para professores, quatro não possuem setor educativo. As razões alegadas para tal situação são "falta de pessoal" e " falta de recurso financeiro". O Museu de Arte Moderna, apesar de contar com um setor responsável por atividades educativas, não menciona referencial teórico norteador. Sendo assim, dos 15 museus de artes que oferecem atividades para professores, oito têm suas ações orientadas por referenciais. O autor mais citado é Paulo Freire, mantendo o padrão dos dados produzidos no questionário aplicado pelo GEPEMCI em 2015. Sendo o universo de museus pesquisados pertencentes às artes, Ana Mae Barbosa e John Dewey, além de outros teóricos da área da estética e formação em artes também são citados, bem como autores da área que discutem a formação de professores. Curiosamente, embora teorias decorrentes da educação museal e da museologia sejam mencionadas, nenhum/a autor/a é citado/a pelo nome. Este dado levantou a hipótese de que, sendo ainda incipiente o processo de formação do educador museal, a produção de conhecimento nessa área é pouco abordada em outras formações como a Pedagogia ou a História, por exemplo, e, portanto, pouco conhecida.

Conforme mencionado anteriormente, para fins da presente pesquisa, dentre as 15 instituições com acervo artístico que oferecem atividades para professores, foram selecionadas cinco instituições: O Museu Nacional de Belas Artes, a Casa Museu Eva Klabin, o Instituto Casa Roberto Marinho, o Museu de Arte do Rio e os Instituto Moreira Salles. As três primeiras por terem declarado oferecer atividades específicas para professores de educação infantil, o MAR por sua reconhecida preocupação com a formação através da Escola do Olhar e o Instituto Moreira Salles, pela regularidade com que oferece atividades para professores. Este recorte não significa que as outras instituições deixem de oferecer um trabalho voltado para professores com qualidade e dedicação, apenas atende à conveniência da pesquisa em função do tempo e das possibilidades de otimização na produção dos dados.

O tópico seguinte coloca uma lupa sobre essas cinco instituições e traz os dados produzidos nas entrevistas com os educadores responsáveis pelo setor educativo de cada um desses espaços.

5.3 As entrevistas com os educadores museais: o que os museus de arte oferecem aos professores?

Neste capítulo são apresentados inicialmente os museus selecionados, e que compõe esta pesquisa, buscando contextualizá-los. Em função da pandemia pela COVID-19, os dados produzidos neste tópico são oriundos dos sites das instituições, de informações fornecidas durante as entrevistas com os educadores e da pesquisa institucional do GEPEMCI através do questionário aplicado em 2019.

Em seguida, as questões abordadas nas entrevistas com os educadores museais são apresentadas com o suporte teórico dos autores com quem a tese faz interlocução. O quadro abaixo traz nome, instituição e função que ocupam os seis entrevistados, lembrando que os nomes são fictícios.

Quadro 8: identificação dos entrevistados

NOME	INSTITUIÇÃO	FUNÇÃO
Mariana	IMS	Supervisora da Ação Educativa
Hudson Paula	MAR	Coordenador da Educação Educadora
Solange	MNBA	Responsável pelo Núcleo de Educação
Rosane	ICRM	Coordenadora da Educação
Claudio	CMEK	Coordenador do Programa de Educação

Fonte: elaboração própria

As entrevistas com os educadores museais buscaram responder às seguintes questões: Qual é a função educativa de um museu? Quais são os objetivos declarados pelos educadores entrevistados dos museus que compõem a pesquisa para a formação que oferecem aos professores? Quais atividades são oferecidas? Existe uma formação específica para os mediadores, provida pela instituição, para pensar o público docente em seus espaços? Quais são os desafios enfrentados no atendimento a escolas e professores? Que práticas trouxeram resultados positivos e interessantes de serem replicados?

5.3.1 Museus de artes como lócus da pesquisa

O Museu de Arte do Rio (MAR)

“Um museu que é uma escola e uma escola que é um museu”



Figura 5: Fachada do MAR

Disponível em: museudeartedorio.org.br

Acesso em: 26/10/2020

O Museu de Arte do Rio (MAR) é composto por um conjunto arquitetônico com dois prédios de diferentes estilos que são interligados: o Palacete Dom João VI, tombado, de estilo eclético, e o edifício vizinho, de gênero modernista (originalmente um terminal rodoviário). O antigo palacete abriga as salas de exposição do museu e o prédio vizinho abriga a Escola do Olhar, espaço dedicado às formações, especialmente de professores.

O MAR situa-se na zona central da cidade, precisamente na Praça Mauá, parte de uma região de forte simbolismo histórico. Naquela área desembarcaram milhares de escravizados no processo da diáspora africana entre os séculos XVI e XIX e por isso a área também é denominada de Pequena África²⁴. Descendentes dos escravizados que ali chegaram e outros que vieram depois se instalaram na região, especialmente nas comunidades do entorno. O Museu foi inaugurado em março de 2013 como parte de um movimento de revitalização daquele espaço urbano, integrando iniciativas do projeto denominado “Porto Maravilha”. Este projeto de revitalização foi objeto de polêmicas e resistência por parte dos moradores da região. O coordenador do setor educativo do museu é oriundo e morador de uma das comunidades próximas ao museu e conta, em entrevista como foi esse processo, sentido por muitos como invasivo.

²⁴ Nome dado por Heitor dos Prazeres à região, berço das tradições afro-brasileiras no Rio de Janeiro, (XAVIER, 2019).

[...] foi uma relação muito conturbada com essas obras e tudo que aconteceu por aqui [...] a gente tem uma relação muito, muito forte com esse lugar, não passa pela nossa cabeça essa história de revitalizar nada, né. Principalmente, pelo sentido de trazer vida, porque a gente acredita que a nossa vida sempre esteve aqui (Entrevista – Hudson, MAR, 09/2020).

A preocupação com os tensionamentos e a compreensão da importância de se constituir em um museu para e de todos aparece na descrição da Visão da instituição: “Transformar as relações do Rio com a arte em processo de formação emancipatória da cidadania”²⁵. A missão da instituição se propõe à promoção cultural e artística em um diálogo com a dimensão educativa.

A visão declarada pelo museu é coerente com um dos programas desenvolvidos pela Escola do Olhar com o objetivo de articular e transformar a percepção em relação aos equipamentos culturais junto aos moradores e instituições da região portuária: o Programa Vizinhos do MAR.

[...] o museu sempre teve uma forma de lidar com as críticas e com tudo que tava acontecendo de forma muito sensível [...] através do programa Vizinhos do MAR, que é um programa que se propõe a ter um café, onde o museu podia ouvir os moradores. Ali a gente podia fazer proposições daquilo que a gente gostaria de ver aqui dentro e aí, aos poucos, eu fui entendendo que tinha alguma coisa diferente no museu (Entrevista – Hudson, MAR, set./2020).

Embora o museu ofereça inúmeras atividades que não cabem descrever na presente investigação, considerou-se importante citar o Programa Vizinhos do Mar por ter sido mencionado durante a entrevista com o educador Hudson como de grande importância para o estabelecimento de uma relação sadia e uma interlocução entre o museu e o público do entorno. Dentre as iniciativas do programa mencionado estão os cafés da manhã com os vizinhos, oficinas que dão visibilidade aos saberes dos moradores e ações de apoio a instituições do território. O princípio do programa é a potência e escuta de populações que foram historicamente marginalizadas nesses espaços, em uma relação aberta e plural.

O acervo do MAR é composto por obras de arte contemporânea e históricas, bem como objetos que representam o patrimônio cultural da cidade. O fio condutor é o estabelecimento de núcleos de diálogo com a sociedade e, nesse sentido, estimula o colecionismo e a doação de artefatos que contem parte da história da cidade. Segundo o site da instituição, “os rumos da coleção são determinados também pela própria sociedade civil em seus canais de apoio ao MAR. Uma

²⁵ <http://museudeartedorio.org.br/o-mar/o-museu/> Acesso em: 31/03/2021

maneira de inclusão da sociedade civil na vida institucional, o MAR recebe doações espontâneas.”²⁶

Através de uma parceria público-privada entre a Prefeitura da cidade e a fundação Roberto Marinho, a instituição é gerida pelo Instituto Odeon²⁷, uma associação privada de caráter cultural, sem fins lucrativos.

Ao contrário do que parece ser a regra nas demais instituições, Hudson considera a equipe do setor educativo grande e diversa, com colaboradores de diferentes áreas do conhecimento: são sete educadores, todos celetistas, uma bibliotecária e uma analista de projetos em regime de MEI (microempreendedor individual). Os educadores do Museu são oriundos das áreas da Filosofia, História (Licenciatura), Administração, Pedagogia, Teatro e Artes, alguns com especializações em acessibilidade, fotografia e audiovisual. Hudson considera essa multiplicidade de saberes como um trunfo da equipe e destaca o quanto a *expertise* de cada um/a contribuiu na produção de conhecimento e estratégias para enfrentar o período da pandemia. Quanto aos referenciais teóricos, Hudson e Paula²⁸ citam Carmen Morsch, Paulo Freire, Monica Hoff, Ana Mae Barbosa, Cayo Honorato. Os educadores contam com um programa de formação continuada como parte do Programa de Educação do Museu. São formações acerca das exposições, de temas ligados à educação, mediação, porém sempre relacionando com o universo de pesquisa e prática individual dos educadores museais, que trazem suas vivências, questões, referências teóricas e práticas em um processo constante de pesquisa e diálogo. Parte da formação continuada dos educadores é realizada sob forma de laboratórios, em que se colocam no lugar dos visitantes e experimentam as proposições para em seguida avaliarem a adequação e a que público poderia ser oferecida.

O MAR tem a educação como eixo norteador e a Escola do Olhar nasce junto com o museu com a proposta de integrar a educação ao programa de exposições. A Escola conta com um espaço próprio e através de diferentes atividades (*Workshops*, seminários, palestras, entre outros) cumpre a missão de

²⁶ Informações retiradas do site do Instituto Odeon <http://institutoodeon.org.br/projetos/museu-de-arte-do-rio/> e do site do MAR <http://museudeartedorio.org.br/o-mar/acervo/>. Acesso em: 26/10/2020

²⁷ No momento em que a pesquisa estava sendo realizada, a gestão do MAR passou do Instituto Odeon para a Organização dos Estados Ibero-Americanos.

²⁸ Conforme mencionado anteriormente, a entrevista contou com dois educadores do MAR: o coordenador Hudson e a educadora Paula.

difundir as manifestações culturais e artísticas contemporâneas, sejam elas locais, tradicionais ou acadêmicas; promover o encontro entre diferentes culturas, línguas e comunidades; possibilitar o acesso ao patrimônio cultural público e desenvolver espaços de protagonismo para diferentes pessoas, instituições e grupos sociais. Tem como princípios norteadores o aprofundamento da dimensão pública da arte, o respeito aos valores democráticos, aos direitos humanos, à diversidade, à igualdade e à acessibilidade²⁹.

As ações são voltadas para o público interno e externo e contam, entre outras, com visitas mediadas, oficinas de criação, formação continuada de professores e formação interna continuada de educadores do MAR.

Museu Nacional de Belas Artes (MNBA)



Figura 6: Galeria de moldagens do MNBA

Disponível em: <https://mnba.gov.br/portal/exibicoes/galeria-moldagens>
Acesso em: 06/04/2021

O acervo que o Museu Nacional de Belas Artes abriga tem sua origem ligada à chegada da família real portuguesa à cidade do Rio de Janeiro em 1808. Em sua transferência, Dom João VI trouxe um conjunto de obras de arte que figuram como o núcleo inicial da coleção. Alguns anos depois de sua chegada ao Brasil o rei fundou a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, que a princípio funcionou em um prédio próprio construído por Grandjean de Montigny, um dos integrantes da Missão Francesa e professor da escola. Inaugurada em 1826 pelo imperador Dom Pedro I, a instituição passou a ser chamada de Academia Imperial de Belas Artes. Com o passar dos anos a Academia Imperial formou uma significativa pinacoteca, e com o advento da República, foi rebatizada como Escola Nacional de Belas Artes.

²⁹ <http://museudeartedorio.org.br/o-mar/escola-do-olhar/> Acesso em: 24/01/2021

Permaneceu no mesmo edifício até a construção de sua sede atual na Avenida Rio Branco (antiga Avenida Central), no centro da cidade, como parte de um amplo projeto de reforma urbana do então prefeito Pereira Passos (1836-1913).

O prédio de arquitetura eclética data de 1908 e foi projetado para sediar a Escola Nacional de Belas Artes, que ali funcionou até 1976, quando foi transferida para o campus da Ilha do Fundão. O museu foi fundado em 1937 dividindo o espaço com a Escola e, a partir de 2003, passou a ocupar todo o edifício. O prédio foi tombado em 1973 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).³⁰ Em 2009 o MNBA foi incorporado pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), autarquia vinculada ao Ministério da Cultura.

A bicentenária Coleção do Museu Nacional de Belas Artes se originou de três conjuntos de obras distintos: as pinturas trazidas por Joaquim Lebreton, chefe da Missão Artística Francesa, que chegou ao Rio de Janeiro, em 1816; os trabalhos pertencentes ou aqui produzidos pelos membros da Missão, entre os quais se destacam Nicolas-Antoine Taunay, Jean-Batiste Debret, Grandjean de Montigny, Charles Pradier e os irmãos Ferrez; e as peças da Coleção D. João VI, deixadas por este no Brasil, ao retornar a Portugal, em 1821.³¹

A este acervo original se somaram obras de artistas modernistas de destaque na cena nacional e internacional. O Museu conta com uma vasta coleção de arte brasileira do século XIX, concentrando em torno de cem mil itens entre pinturas, desenhos, gravuras, esculturas, objetos, documentos e livros.

Em 2010 o IBRAM abriu um concurso com o intuito de formar um quadro de funcionários para o órgão recém-criado. O Núcleo de Educação contava inicialmente com seis servidores, atualmente são apenas dois. Não houve novo concurso e vários servidores estão se aposentando. A entrevistada afirma que o contingente é muito pequeno para desempenhar diferentes funções. Solange, responsável pelo Núcleo de Educação, pontua que frequentemente o setor educativo é lembrado como responsável pelas visitas mediadas, mas suas ações vão além. Projetos inclusivos para deficientes visuais (projeto Ver e sentir), ações educativas voltadas para o público interno que não tem contato diretamente com o acervo (pessoal da administração, limpeza, manutenção), produção de material educativo, “vários caminhos que você também tem que dar conta, porque você tem a visita de

³⁰ Informações retiradas do site:

https://www.museusdorio.com.br/joomla/index.php?option=com_k2&view=item&id=37:museu-nacional-de-belas-artes-mnba Acesso em: 02/11/2020

³¹ <https://mnba.gov.br/portal/museu/historico> Acesso em: 02/11/2020

peças idosas, a visita de pessoas com deficiência intelectual, então pra duas pessoas é bem complicado” (Entrevista – Solange, MNBA, out./2020).

A entrevistada tem a Pedagogia como formação acadêmica, com mestrado em educação e é doutoranda em educação. O outro servidor tem formação em História e a única estagiária terminaria seu contrato no final de 2020 e não seria renovado. Quanto ao referencial teórico que fundamenta as atividades do setor educativo, Solange citou Walter Benjamin e Jorge Larrosa “principalmente nessa questão de narrativas, de despertar memórias”. Cristina Carvalho, Isabel Leite, Loris Malaguzzi e Estela Barbieri são teóricos que tratam da temática da infância. Terezinha Sueli Franz na relação com a arte. Luciana Ostetto com relação à formação de professores “e também dessa visão da arte, não como uma disciplina ou uma atividade que o professor vai fazer com a turma naquele horário, mas que ela perpassa toda a educação, né? Toda a vida, na verdade” (Entrevista – Solange, MNBA, out./2020).

Casa Museu Eva Klabin



Figura 7: Fachada da Casa Museu Eva Klabin

Fonte: <https://dasartes.com.br/agenda/a-arte-de-colecionar-casa-museu-eva-klabin/>
Acesso em: 03/11/2020

Eva Klabin (1903- 1991) nasceu em São Paulo, filha de imigrantes lituanos. De família abastada (seu pai dedicou-se à indústria de papel e celulose), recebeu uma educação europeia e acostumou-se desde muito cedo a viagens internacionais e ao convívio com pessoas de mesmo nível socioeconômico. Motivada pelo exemplo do pai, começou ainda jovem a colecionar objetos de arte. Viúva de um

casamento sem filhos, dedicou a vida ao colecionismo. Em 1952, Eva e o marido adquiriram uma casa de estilo normando construída na primeira metade do século XX na Zona Sul do Rio de Janeiro às margens da Lagoa Rodrigo de Freitas, onde residiu até sua morte.

Na década de 1960 a casa passou por uma grande reforma com o intuito de abrigar a coleção de mais de dois mil objetos de arte clássica adquiridos pela proprietária e que necessitava de um espaço adequado. A partir de 1980, Eva Klabin começou a dar corpo à ideia de compartilhar sua coleção com o público e o projeto de deixar esse legado à cidade do Rio de Janeiro. Os últimos anos de sua vida foram dedicados a inventariar todas as peças de sua coleção e tomar todas as medidas legais necessárias para a criação da Fundação que levaria seu nome. O projeto se concretizou em 1990, um ano antes de seu falecimento e abriu as portas oficialmente ao público em 1995.

O acervo da CMEK é composto predominantemente por arte clássica e é marcado por seu ecletismo. Há peças do Egito antigo, Grécia antiga, China antiga, Idade Média, Renascimento, Barroco e modernismo europeu, todas da coleção pessoal de Eva Klabin. Abrange pinturas, esculturas, mobiliário, tapetes, prataria e objetos de arte decorativa que atravessam quase cinco mil anos de história. A amplitude e a variedade do acervo reunido por Eva Klabin possibilitam diferentes formas de classificação. O fato de terem sido colecionadas ao longo da vida da proprietária em suas numerosas viagens e estarem dispostas dentro da Casa segundo critérios de gosto da colecionadora, levou a curadoria a optar por apresentar a coleção em núcleos referentes ao local de origem das peças.³²

O Programa de Educação da CMEK iniciou suas atividades em 2014 com o intuito de “promover encontros e práticas de investigação, criação e produção de pensamento crítico e poético sobre cultura, arte, educação, sociedade etc., fomentando diálogos entre diferentes públicos e territórios da cidade e de outras localidades³³”.

O Programa conta com dois educadores celetistas além do coordenador e três estagiários. A formação de Claudio, coordenador da Educação da Casa, é em

³² Informações retiradas do site da Casa Museu Eva Klabin: <http://evaklabin.org.br/colecoes/>
Acesso em: 03/11/2020

³³ Fonte: <http://evaklabin.org.br/colecoes/> Acesso em 03/11/2020

Artes visuais (licenciatura) com Mestrado em Estudos Contemporâneos das Artes e Artes Cênicas, tendo atuado como professor de teatro em escolas da rede pública. Ambos os educadores têm formação em História da Arte. Embora tenha tentado trabalhar com pessoas de distintas formações, Claudio afirma que as pessoas encontravam dificuldade em lidar com os conteúdos do campo da arte característicos do acervo da Casa. Em relação aos estagiários, oriundos da mesma área, embora os contratos sejam de dois anos, o fato de precisar trabalhar finais de semana e feriados gera uma grande rotatividade, exigindo, portanto, formação contínua. O entrevistado afirma que os educadores precisam se familiarizar rapidamente com o acervo da Casa para, em seguida, focarem no trabalho de mediação.

Os referenciais teóricos utilizados para fundamentar as ações educativas vêm do campo da arte, mas incluem também Jorge Larrosa com seu conhecido texto “Notas sobre a experiência e o saber da experiência” (citado como “carro-chefe”), Paulo Freire, Huizinga, John Dewey e Nicholas Bourriaud, com o livro “Estética Relacional”, utilizado no trabalho com arte contemporânea. Também cita o livro de Marilena Chauí, “Convite à Filosofia”, especialmente os trechos que tratam de memória e cultura.

Instituto Casa Roberto Marinho

“Toda coleção privada expõe um ponto de vista pessoal, bem como a marca de preferências por vezes reveladoras dos diferentes momentos de uma trajetória humana” (Roberto Marinho)



Figura 8: Fachada e jardins do Instituto Casa Roberto Marinho

Fonte: <https://casacor.abril.com.br/arquitetura/instituto-casa-roberto-marinho-e-inaugurado-no-rio-de-janeiro/>
Acesso em: 03/11/2020

A residência familiar do jornalista Roberto Marinho (1904-2003) começou a ser construída em 1939 e em 1943 a família Marinho ali se instalou e viveu até 2003. De arquitetura inspirada em um solar colonial pernambucano do século XVII (Solar de Megaípe), a casa se situa no bairro do Cosme Velho, Zona Sul carioca, em uma encosta coberta pela Floresta da Tijuca, a maior floresta urbana do mundo. Os jardins foram projetados pelo arquiteto paisagista Roberto Burle Marx.

Dono do Grupo Globo de Telecomunicações, Roberto Marinho era um homem influente e durante cerca de sessenta anos a Casa foi palco de intensa atividade cultural com apresentações de música, literatura, artes plásticas e teatro. Artistas consagrados, homens públicos e chefes de Estado circulavam em seus salões nas recepções oferecidas pela família.

Roberto Marinho é descrito como um homem apaixonado pela arte, tendo se tornado amigo pessoal de artistas como Pancetti, Portinari e Guignard. Junto com a construção da casa, o colecionador começou a adquirir obras de arte, sobretudo de jovens artistas brasileiros, muitas vezes diretamente dos pintores e escultores. Apesar do foco principal ser a arte brasileira, ao longo dos anos a coleção foi acrescida de algumas peças de artistas estrangeiros. A coleção reflete o tempo em que se constituiu. Na primeira metade do século XX o Brasil se modernizava, tornando-se menos rural e mais industrial. Os movimentos artísticos europeus foram sendo assimilados e contextualizados pelos pintores brasileiros, que passaram a usar o Brasil como linguagem, tema e inspiração, integrando o amplo movimento cultural que transformou a linguagem artística do país.

Em 2014 se iniciaram as obras de adaptação do espaço para abrigar a coleção do antigo proprietário com reformas na casa principal, de modo a torná-la um espaço expositivo ao qual se agregaram duas edificações em que funcionam o Espaço Educativo e a Reserva Técnica. O Jardim é considerado parte do acervo e foi preservado em seu projeto original. O Instituto Casa Roberto Marinho foi aberto ao público em abril de 2018 com o objetivo de expor, educar e preservar, desenvolvendo atividades culturais. “Não foram poucas as vezes em que comentou que uma de suas maiores satisfações era ver crianças de escolas em visita a uma

exposição. Acreditava que arte e educação caminham lado a lado”³⁴ (Roberto Irineu, João Roberto e José Roberto Marinho).

O Departamento de educação do ICRM é composto pela coordenadora e um assistente em regime celetista e seis estagiários. Rosane, a coordenadora da Educação do Instituto Casa Roberto Marinho (ICRM) tem formação em Artes Plásticas e História da Arte. Os estágios têm duração de dois anos renovados a cada seis meses e segundo Rosane a Casa oferece uma bolsa de valor acima da média, além de vale transporte e vale alimentação. Inicialmente todos os estagiários eram da área de artes, porém atualmente são três da área de artes, um da História, um estudante de Teatro e um da Museologia. Não há estagiários da Pedagogia, pois, segundo Rosane, o departamento jurídico da Casa não aceitou pessoas com formação diferente da formação da gestora do Departamento de Educação. Rosane lamenta e afirma que é um objetivo que pretende alcançar aos poucos, porém lembra que possui uma experiência de vinte anos em projetos de educação museal. A informação pode levar à compreensão de que o notório saber da coordenadora do Departamento de Educação no campo da educação museal foi reconhecido como suficiente pela gestão da instituição e estagiários de outras áreas foram aceitos na busca de uma equipe multidisciplinar.

O referencial teórico utilizado vem do campo da arte-educação como Luiz Caminitzer ou Guilherme Vergara, “autores que vão pensar que a arte é educação e não arte como educação”. São citados também Jorge Larrosa, Paulo Freire e Carmen Morsch. Questões sobre racismo levaram à leitura de Djamila Ribeiro e Bell Hooks.

Porque a gente também tem que pensar esse lugar, não só romantizar. Pra quem a gente fala? A Casa Roberto Marinho é um museu de elite [...] Como trabalhar com a elite? E a minha equipe, 80% dela é negra, periférica, entende? Então essas coisas estão muito em pauta e a gente não pode descartar, a gente tem que deixar entrar (as temáticas), né? E os jovens nos ensinam (Entrevista – Rosane, ICRM, ago./2020).

Instituto Moreira Salles

“É uma casa de memória. Da memória que confere identidade e precisa ser preservada também como fiadora de liberdade. Da liberdade de enxergar com cuidado e espírito crítico, o passado, o presente e o futuro” (Flávio Pinheiro, superintendente executivo do IMS)

³⁴ <http://www.casarobertomarinho.org.br/artes?locale=pt-BR> Acesso em: 19/12/2020



Figura 9: Área externa Instituto Moreira Salles

Disponível em: <https://ims.com.br/en/unidade/ims-rio/>

Acesso em: 06/04/2021

A casa que abriga o Instituto Moreira Salles (IMS) do Rio de Janeiro é de arquitetura modernista e serviu de residência para a família de mesmo nome a partir de 1951. Situada no bairro da Gávea, Zona Sul do Rio de Janeiro, assim como a Casa Roberto Marinho, está posicionada às margens da floresta da Tijuca e teve seus jardins projetados pelo mesmo paisagista, Roberto Burle Marx, que, aproveitando-se da mata nativa, harmonizou a área verde com a floresta do entorno. Tanto o jardim como a casa são tombados pelo Patrimônio Histórico Municipal e constituem parte do acervo do Instituto.

A família do embaixador e banqueiro Walther Moreira Salles (1912-2001) ali recebeu convidados ilustres e a casa foi palco de recepções e intensa vida social. Após quinze anos sem uso, a casa passou por um processo de adaptação para tornar-se um centro cultural e abriu suas portas para o público em 1999. Seu acervo conta com aproximadamente 2 milhões de imagens na área de Fotografia; 11.800 na Iconografia; mais de 170 mil itens em Literatura; e quase 240 mil na Música. Além das exposições permanentes e temporárias, são organizadas inúmeras atividades culturais no espaço, que inclui uma sala de cinema.

Além do Rio de Janeiro, São Paulo e Poços de Caldas também contam com sedes do IMS, inaugurados em 2016 e 1992 respectivamente. Esta pesquisa se refere ao IMS situado na cidade do Rio de Janeiro.

A área de educação do IMS é dividida em dois setores: Ação Educativa e Ação Social. Embora trabalhem em conjunto, ocupando o mesmo espaço e compartilhando ações em comum, a Ação Social tem a especificidade de

desenvolver projetos mais voltados para comunidades de baixa renda, embora a Ação Educativa também elabore projetos que envolvem todos os públicos. Mariana ocupa o cargo de supervisão da Ação Educativa, como é chamado o setor educativo na instituição e seu trabalho inclui a formação dos educadores, a concepção e o acompanhamento das visitas com os diferentes públicos. Sua formação é em Cinema e possui Mestrado em Educação. Segundo Mariana, a equipe é pequena, com três educadores e uma estagiária, com formações oriundas do Teatro (Licenciatura), História da arte e Geografia. Todos possuem experiência em outros campos como música, design e fotografia. A estagiária é estudante de Arquitetura. Não há pedagogos atuando na área de educação do Instituto.

Dentre as atividades desenvolvidas pela Ação Educativa estão a recepção de grupos agendados, encontros com professores, atividades voltadas para famílias (Família em foco) e a recepção de público espontâneo com a atividade “Vamos ver juntos”, um processo de mediação a partir do interesse do grupo presente. Os referenciais teóricos que guiam as ações do setor educativo guardam relação com a fotografia – por ser o principal acervo do Instituto – mas inclui também Paulo Freire e outros teóricos que dialogam com o trabalho de mediação ou com o tema das exposições. Na época em que a entrevista foi realizada, Mariana manifestou o movimento que vem se fortalecendo para a construção de um conjunto de referências que tratam de temas ligados à mediação. Com a adoção do trabalho remoto, fruto da pandemia, Mariana menciona a aproximação das equipes de outras sedes do IMS e a necessária articulação entre os diferentes grupos de trabalho.

5.3.2 As concepções de educação/mediação: como criar pontes e não certezas?

O ICRM abriu em 2018 e Rosane salienta o quão recente é o trabalho educativo que vem tentando desenvolver. O princípio em que busca basear o trabalho é o da escuta, da conexão com o público e suas expectativas, “porque eu acho que a gente monta muitos projetos dentro das instituições sem entender o que elas são, a natureza delas, a localização delas, o público que visita” (Entrevista – Rosane, ICRM, ago./2020). Quanto à concepção de educação museal, Rosane considera que não deveriam existir fronteiras entre os diferentes setores do museu, tudo é educação, parecendo aproximar-se da perspectiva de educação integral trazida por Soares (2015).

Eu acredito que a educação tem que ser pensada pelo museu como um todo, [...] pensando Paulo freireanamente, a gente se educa mediado pelo mundo, então eu não posso acreditar que a educação é uma coisa setorizada. Agora, é importante (o setor educativo) pra políticas, pra criação de projetos. Por outro lado, é inviabilizador de um entendimento mais, talvez utópico, da ideia de que eu acho que as instituições tinham que *ser* educação (Entrevista – Rosane, ICRM, ago./2020, grifo meu).

O posicionamento da educadora se encontra em oposição ao cenário descrito por Lemay-Perrault e Paquin (2019). O artigo trata da luta de poder entre curadores e educadores em museus de arte. Uns valorizam o acervo exclusivamente e outros, o estímulo à aprendizagem através da mediação. O debate secular gira em torno do que o museu quer oferecer ao público: artefatos que informam sobre uma cultura ou objetos de deleite. Esta disputa entre os diferentes atores é crucial para determinar o tipo de mediação que se deseja disponibilizar ou não ao público visitante. Nessa perspectiva, Rosane afirma não acreditar que uma ação educativa deve estar centrada no acervo do museu, mas sim no público.

Um trabalho de educação maravilhoso se dá quando os sujeitos sociais estão participando dele, são ouvidos na sua potência e na sua verdade cultural, na sua origem, de onde vem, para que – acho que a primeira pergunta é “para que isso é relevante?” Óbvio que é relevante um acervo riquíssimo de produção de pintura, escultura, artistas fundamentais, mas antes, a pergunta é: como torná-lo importante? Ele é importante para todos? Ele tem que ser importante para todos? Como criar pontes e não certezas? (Entrevista – Rosane, ICRM, ago./2020).

O depoimento da coordenadora encontra ressonância tanto no documento da PNEM (IBRAM, 2018), como em Castro (2015, p. 182) que, ao discorrer sobre as dimensões e objetivos da educação museal, postula "o incentivo à apropriação cultural, dos espaços, do conhecimento e da própria ideia de museu e o cultivo do sentimento de pertencimento entre os seus diferentes públicos".

Indagado sobre a função educativa do museu, Claudio, da CMEK, considera o trabalho educativo como de abertura, de exploração do potencial do espaço museal. Lembra que quando se fala no público de museus é preciso pensar em sua pluralidade e ter um programa que pense nessas especificidades. A Casa fica na zona sul, área nobre da cidade do Rio de Janeiro, de onde vem a maior parte dos visitantes, mas o coordenador afirma receber pessoas de diferentes regiões da cidade e de todas as classes sociais. A preocupação central nas ações educativas, segundo Claudio, é fugir de um padrão propedêutico e levar provocações que estabeleçam diálogos com todos os públicos “fazendo com que entendam que aquele espaço é um espaço para todo mundo”, um espaço de inclusão.

Essa preocupação com a idiosincrasia dos diferentes públicos é destacada por Soares (2015), para quem uma educação emancipatória implica na escuta e compreensão do público que se recebe, convertendo o museu em uma instituição "permeável às demandas de seu público." (Ibidem, p. 38). Ainda segundo o autor, a mediação assume o cerne da educação museal "enquanto possibilidades de leituras de mundo, apropriação, ressignificação e produção de uma cultura viva." (SOARES, 2015, p. 39). Nesse sentido, Claudio enfatiza que não realizam visitas guiadas na Casa e sim mediadas. Considera que a visita guiada tira a autonomia de fala e pensamento do sujeito, restringindo-o a apenas ouvir, ressaltando, ainda, que a ideia do guiamento vem de uma educação transmissiva, em que o sujeito espera tudo pronto. Em contraponto ao guiamento, o entrevistado considera que a mediação se configura em um processo aberto e dialógico.

Eu acredito que se eu vou trabalhar com um outro ser humano, eu preciso dar o direito a esse ser humano de pensar, de falar, de colocar a sua opinião, de trazer as suas experiências de vida pra dentro desse espaço. [...] Nosso trabalho aqui é de mediação, porque nós acreditamos na autonomia do pensamento, da reflexão, do diálogo, do discurso e do respeito ao outro (Entrevista – Claudio, CMEK, out./2020).

Ratificando essa crítica ao modelo transmissivo na educação (seja escolar ou museal), Paula, educadora do MAR, entende a mediação como o espaço criado entre o educador e o público para a construção de uma crítica coletiva. Ao se referir especificamente à educação museal, traz a perspectiva dos discursos produzidos pelos/nos museus como referência para o trabalho que o MAR busca realizar.

O ideal de uma instituição que olha e entende também o campo da educação museal enquanto campo de transformação, um campo de crítica que é realizada com os públicos, coletivamente, o ideal são os discursos transformadores (Entrevista - Paula, MAR, set./2020).

A entrevistada frisa que existem as narrativas produzidas pelo museu, pelo educador museal e, também, as que o público traz. É neste campo de interlocução que se produz o conhecimento, no encontro do saber institucional com os saberes dos sujeitos. A fala da educadora encontra respaldo em Castro et. al (2020, p. 106) quando afirmam que "Mais que transmitir informação, o professor/educador está atento ao desenvolvimento do educando para estimular seu crescimento através de tensões e não de respostas" Apesar deste pressuposto, os autores lembram que acontece com relativa frequência que o público que vai ao museu demande informações, uma mediação mais objetiva e menos reflexiva, fato observado por Claudio quando diz que "a gente não faz visita guiada, como eu disse antes [...] E a

gente tem que explicar para o visitante que às vezes (...) tem alguma resistência. É claro que às vezes a gente encontra muita dificuldade, tem muita gente que não consegue ou não quer” (Entrevista – Claudio, CMEK, out./2020).

Assim como Claudio, da CMEK, Paula lembra que o público que chega não deve acreditar que o saber da “pessoa que usa o crachá” tem mais valor ou é o verdadeiro. Nesse sentido, se reporta ao conceito freireano de que somos seres inacabados, incompletos para explicar como se dá a mediação. Esta concepção não exige o educador de ter uma proposta, uma motivação, um planejamento, mas sempre com a abertura para o que o público traz. “Então, vou trazer as minhas questões e tragam as de vocês também, inclusive se for para refutar, se for pra criticar, esse é o espaço pra isso acontecer” (Entrevista - Paula, MAR, set./2020).

Hudson, coordenador da Educação do MAR, mencionando Paulo Freire, reforça que o museu se propõe a promover uma educação para a autonomia, para que o sujeito

possa contribuir, pensando, entendendo, de fato fazendo as leituras dos códigos sociais que estão aí, a gente precisa falar de gênero, precisa falar de classe, precisa falar de raça, porque o Brasil se constitui nesse lugar. [...] a diferença é um ponto importante se a gente quer falar de pluralidade, se a gente quer falar de diversidade (Entrevista - Hudson, MAR, set./2020).

A entrevistada Solange, do MNBA, entende que o museu pode ser compreendido como espaço de viver experiências que deslocam e transformam o sujeito, ampliando repertórios e possibilitando novas relações.

Eles precisam ver o museu como lugar que vai mexer com eles, que vai deslocar de onde eles estão de alguma forma; ou vai despertar memórias, ou vão se incomodar, ou eles não vão gostar, ou eles não vão entender. Mas que eles abram o peito pra todos esses sentimentos que podem vir de uma visita, uma visita que você realmente esteja, né, não passe, mas que você esteja nesse lugar. (Entrevista - Solange, MNBA, set./2020).

O entendimento de Solange guarda afinidade com o conceito de experiência descrito por Larrosa (2011), abordado anteriormente: um espaço para a transformação do sujeito, que está ali por inteiro, para ser desacomodado. Em um momento da entrevista, Solange estabelece um contraponto entre a relação midiática com o público e experiências transformadoras. A entrevistada comenta que em contraste com esta proposta, o museu considerado bom é aquele que atrai grandes públicos em megaexposições. Entretanto questiona se o público frequenta as exposições-espetáculo porque estão na mídia e o que muda na pessoa ter passado por ali. Esta tendência tem influenciado até mesmo a organização do espaço

expositivo, pensado para enquadrar fotos interessantes. As pessoas vão, fazem uma *selfie* e partem em seguida. Cita o exemplo de uma visitante que foi ao MNBA para visitar a exposição de Rodin³⁵ e estava indo embora depois de ter passado pela galeria de moldagens do museu persuadida de que tinha visto as esculturas do artista. A situação mencionada guarda semelhança com a descrição de Cohen-Gewerc (2013) sobre o sujeito que vai ao Louvre para apreciar (e muitas vezes se decepcionar) com a Monalisa e compra um poster ou chaveiro com sua imagem para comprovar sua visita/consumo.

A ênfase no público é igualmente destacada na fala da educadora Mariana, do IMS-RJ, que define museu como

um espaço de socialização da cultura humana, uma oportunidade de um encontro crítico com o passado, com o presente e também de articulação com futuros possíveis. [...] cada vez mais essa instituição tem se voltado para novos paradigmas. Não está focado tão forte nos objetos, mas, principalmente, para os sujeitos, para as pessoas, e, mais especificamente para a comunidade no qual este está inserido (Entrevista - Mariana, IMS, set./2020).

Nessa perspectiva, Mariana destaca que o museu não pode pensar mais apenas na aquisição e preservação do acervo, mas também na comunicação, em como o museu vai propiciar experiências e aprendizado, como a informação chegará ao público. Considera a relação do museu com a sociedade como uma via de mão dupla, em que cada parte tem seu papel e, nesse “tensionamento positivo”, o museu precisa criar estratégias para a produção de conhecimento e expansão de olhares. A entrevistada destaca o fato de o IMS ser uma instituição privada e a responsabilidade decorrente.

A gente tem uma responsabilidade social também grande, né? Não é meramente uma coleção particular que você faz e desfaz a seu bel prazer, mas esse compromisso muito forte e explícito. Então eu acho que é um dos desafios que a gente vai enfrentar mais pra frente e que está totalmente relacionado com o que a gente está falando. Esse comprometimento com a sociedade como um todo e a escola, os professores, eles são parte fundamental desse processo (Entrevista - Mariana, IMS, set./2020).

Em relação à função educativa, Mariana tem um entendimento semelhante ao de Rosane do ICRM, em que considera não ser uma responsabilidade de um setor específico. “Todos os profissionais do museu estão envolvidos de uma maneira mais direta ou indireta nessa função de educação”, sendo o setor educativo uma plataforma de interface ou intermediação com o público. Ao falar especificamente sobre a função educativa de um museu de artes, a entrevistada

³⁵ Auguste Rodin (1840-1917) – escultor francês; uma de suas obras mais conhecidas é O Pensador.

alega que sendo a arte um pensamento sobre o mundo que passa por um processo de investigação e criação a partir de ângulos inusitados e muitas vezes ainda não visitados, pode favorecer um processo de aprendizado através de uma relação sensível dos sujeitos com a obra.

Como esse sujeito pode ser um sujeito que também produz conhecimento, que ele também pode viver esses processos criativos, se ver enquanto um sujeito que não está ali só recebendo, que é passivo e que tem que aceitar a forma como aquelas questões estão sendo postas, mas como um sujeito que pode sim, se ver como uma pessoa que é ativa tanto dentro de uma instituição, quanto no mundo, na vida (Entrevista - Mariana, IMS, set./2020).

Nota-se nas respostas um coro de vozes em harmonia com a proposta da PNEM (IBRAM, 2018) em que a singularidade dos sujeitos visitantes, sua cultura, história e expectativa são consideradas em uma perspectiva dialógica, participativa, crítica e democrática. A educação assume uma perspectiva integral e a visita ao museu é vista como uma experiência transformadora. O quadro abaixo traz os referenciais mencionados durante as entrevistas que dão suporte teórico às ações educativas desenvolvidas nos espaços que compõe a pesquisa.

Quadro 9: Referenciais teóricos

INSTITUIÇÃO	REFERENCIAIS TEÓRICOS
MNBA	Walter Benjamin, Jorge Larrosa, Luciana Ostetto, Cristina Carvalho, Maria Isabel Leite, Teresinha Sueli Franz, Loris Malaguzzi, Estela Barbieri, Mario Chagas.
ICRM	Luiz Caminitzer, Guilherme Vergara, Paulo Freire, Jorge Larosa, Bel Rux, Djamila Ribeiro, Carmem Morsch
CMEK	Jorge Larrosa, Paulo Freire, Huizinga, Nicholas Bourriaud, Jacques Ranciere,
MAR	Paulo Freire, Carmem Morsch, Mônica Hoff, Ana Mae Barbosa, Cayo Honorato
IMS	Vilem Flusser, Susan Sontag, Paulo Freire

Fonte: dados da pesquisa

Conforme mencionado anteriormente, observa-se que os referenciais mencionados pelos entrevistados diferem ligeiramente das respostas obtidas na Base de Dados do GEPEMCI. Também é importante ressaltar que o quadro acima não representa a totalidade dos referenciais teóricos utilizados pelos educadores entrevistados e que outros autores podem não ter sido mencionados. Foi interessante observar a coerência entre os referenciais citados e a formação pessoal do educador, embora o IMS e o MAR contem com uma equipe maior,

multidisciplinar e um trabalho de pesquisa voltado para o acervo (fotografia), no caso do primeiro, e da proposta político-educativa (decolonialista), apresentada pelo MAR.

Uma vez contextualizadas as instituições e apresentados os interlocutores, o tópico a seguir se volta para a seguinte questão: como as propostas de formação para professores são atravessadas pela concepção de educação declarada nas entrevistas? Buscando responder ao questionamento central da pesquisa: “o que os museus de artes têm oferecido aos professores dos anos iniciais da Educação Básica?”, no próximo tópico os educadores descrevem como são organizadas as atividades para professores

5.3.3 As atividades com professores: “tá jorrando sangue desse quadro!”

As atividades com professores no ICRM se constituem, segundo Rosane, de encontros em que o acervo é apresentado e um espaço para debate e escuta é oferecido. Há entrega de material didático produzido especialmente para as grandes exposições e sobre o acervo permanente. Os ateliês oferecidos pela Casa aos finais de semana para o público em geral também se configuram em material de estudo e prática para os professores. A divulgação dos cursos é feita por mailing e pelo Instagram, mas Rosane considera a procura dos docentes ainda reduzida. Uma das hipóteses levantadas para essa baixa frequência, segundo Rosane, é o fato de saberem que não terão como trazer os alunos. Indagada se os professores participam das atividades apenas com o intuito de preparo para uma visita escolar, Rosane afirma que alguns vêm por si só, mas grande parte ainda atrela a participação das oficinas com a visita escolar.

A escuta do público e a busca pela construção de pontes tem norteado as ações do Departamento de Educação do ICRM, segundo Rosane. Como exemplo, a entrevistada evoca uma iniciativa em que a Casa buscou uma escola de uma comunidade próxima procurando saber qual seria sua demanda a partir do que tinham a oferecer. Fizeram uma conexão entre o acervo de uma exposição que tinha como temática as brincadeiras de roda e a estética da infância e o espaço que tinham no jardim com a necessidade que a escola apresentava de ter um espaço para as crianças brincarem.

As formações para professores no MNBA são organizadas sob demanda das escolas ou secretarias de educação dos diferentes municípios do estado do Rio de

Janeiro. Entretanto, a educadora Solange percebeu que a arte, especialmente dentro de um museu, traz uma noção de sacralidade que afasta os professores que alegam não estarem familiarizados com esta linguagem. A fala de uma professora chamou sua atenção: “Ah, mas pra trazer as crianças aqui no Belas Artes a gente tem que fazer uma formação urgente, porque *a gente não sabe nada* e as crianças vão nos deixar tonta com tantas perguntas” (Entrevista - Solange, MNBA, set./2020, grifo meu). Vale destacar que apesar de muitos professores não frequentarem espaços culturais, são eles os principais responsáveis pelas vistas escolares (CARVALHO, 2016). Há um hiato paradoxal nessa situação que necessita ser solucionado.

A entrevistada também notou que os professores esperavam do museu um material pronto, como um manual, um guia que as orientasse sobre como trabalhar a arte com as crianças. Observou uma baixa autoestima por parte dos docentes e a expectativa colocada sobre o setor educativo na condução da visita.

Eles não interferem, eles não perguntam, eles não preparam antes os alunos pra irem ao museu. Muitas vezes eles nem sabem que acervo que tem... vem porque teve a oportunidade... (Solange, MNBA entrevista, 21/9/2020)

A atitude observada pela entrevistada foi descrita em inúmeros trabalhos científicos (GRINSPUM, 2000; MOURA, 2005; CRUZ, 2008; CARVALHO, 2016; LOPES, 2019, entre outros). Solange presenciou situações em que professores buscavam dirigir o olhar das crianças para os aspectos que estavam sendo tratados na escola, cortavam a livre imaginação e interpretação das crianças em relação às obras expostas. Observou que, nessas ocasiões, não havia abertura nem conhecimento por parte dos professores para transformar a visita ao museu em algo prazeroso e em espaço de descobertas para as crianças. Manifestou com certo incômodo ter percebido que, mesmo na educação infantil, a ida ao museu ainda tem uma perspectiva escolarizada

E o que me incomoda muito também é usar o museu como reforço de conteúdos escolares, como se fosse uma ilustração do que está sendo dado em aula, entendeu? (Entrevista - Solange, MNBA, set./2020).

Essa escolarização da visita também foi observada por Mauler (2015), que identificou em sua pesquisa que o que atraía inicialmente os docentes ao museu era a possibilidade que este encerra em enriquecer o ensino no sentido de transmissão de conteúdo.

Ao ser questionada sobre a importância de uma formação estética para docentes, Solange lembra que os professores são mediadores culturais e que a

ampliação do repertório, a frequência a museus e o contato com a arte se constituem em direito de todo cidadão.

Quando são oferecidos recursos para as pessoas discutirem sobre as coisas que estão vendo, é uma forma da pessoa pensar sobre o passado, pensar que o que foi ensinado pra ela, se é isso mesmo. E aí, se a pessoa começa a olhar o passado de forma crítica, ela começa a pensar no presente de forma crítica e pode planejar um futuro diferente do que ela estava planejando antes. Então eu acho que a arte e os museus servem pra pensar, pra provocar (Entrevista - Solange, MNBA, set./2020).

Destaca-se na fala da entrevistada o mesmo argumento utilizado por Mariana do IMS em relação à relativização e ressignificação do passado em uma perspectiva crítica do presente. Uma vez mais, a mediação é valorizada: não é a frequência espontânea para lazer e fruição apenas, mas a provocação, o questionamento, aliado à informação, que produzem a reflexão. A entrevistada se referia a uma experiência vivida com professores ao analisar a obra *A redenção de Cam*³⁶ (Modesto Brocos, 1895) que explicita de maneira clara a relevância que adquire a mediação no processo de formação cultural.



Figura 10: A redenção de Cam
Disponível em: mnba.gov.br
Acesso em: 01/01/2021

Acontece que as pessoas passam por essa obra e alguns falam assim “que bonito, é a miscigenação”. E aí quando tem a mediação e eu tenho a oportunidade de conversar com eles e falar das várias coisas que tem nessa obra pra serem discutidas, quando a gente começa a conversar sobre isso, as pessoas começam a ficar chocadas. Numa dessas visitas eu falei do Mário Chagas [...] e ele fala que em todo museu há uma gota de sangue. E aí uma professora que estava lá falou

³⁶ Para saber mais: <https://www.edusp.com.br/mais/a-tela-a-redencao-de-cam-e-a-tese-do-branqueamento-no-brasil/> Acesso em 2/01/2021

“não, não tem uma gota de sangue, tá jorrando o sangue desse quadro!” (Solange, MNBA entrevista, 21/9/2020).

As oficinas para professores no MNBA passaram a ser oferecidas quando o setor educativo percebeu que, na marcação das visitas escolares, os professores não conheciam o acervo e não tinham nenhuma argumentação ou sugestão em relação à mediação. Costumavam alegar que as crianças nunca tinham ido a um museu e que ficariam satisfeitos com *qualquer coisa* que fosse apresentada. O museu então oferecia a possibilidade de o professor conhecer o espaço antes da visita, o que ficava inviabilizado na maioria das vezes pela falta de tempo, entre outros motivos. Entretanto, as oficinas não são abertas, nem têm regularidade específica: são realizadas sob demanda através de secretarias de educação de diferentes municípios do estado, escolas ou de professores da Escola de Belas Artes - com a qual guardam relação próxima - que levam turmas de licenciandos em Artes. Segundo a entrevistada, também comparecem turmas de alunos de Pedagogia da UFRJ e da UFF acompanhados por seus professores. Ao questionar como era feita a divulgação das oficinas para professores de outros municípios, Solange respondeu que

Para professores atuantes, já formadas, é de cidades próximas, do interior do Rio de Janeiro. É muito lindo porque o Rio de Janeiro já é uma novidade para eles, muitos nunca, nem a cidade não conhecem. Então eles vêm muito deslumbrados, é muito bonito de ver. É o secretário de educação que procura a gente no museu. Vê no site, pede informações e aí, geralmente quando eles vêm uma vez, eles costumam vir outras vezes (Solange, MNBA entrevista, 21/9/2020).

Mais uma vez fica evidenciado o quão profícuo pode se tornar uma parceria entre os museus e as secretarias de educação. Esta procura, que pode ser do museu para a Secretaria ou da Secretaria para o museu, mostrou-se também em outras entrevistas como uma iniciativa frutífera para o estabelecimento de um diálogo entre museu e sistema formal de educação que alcança um número bem maior de professores e pode ampliar a visão de educação de ambas as instâncias.

Na CMEK, os encontros com professores, na modalidade de oficinas, foram realizados em parceria com a 2ª. Coordenadoria Regional de Educação (CRE) que atende professores da Zona Sul e alguns bairros da Zona Norte da cidade. O coordenador da área de educação da Casa havia buscado a 2ª CRE com a proposta de oferecer formações em arte-educação para os professores de arte e o funcionário responsável à época pela área de formação docente sugeriu que o trabalho se ampliasse e que Claudio conversasse com cada coordenador de área para entender

como conjugar as formações oferecidas pela CRE aos professores ao longo do ano com o que a Casa poderia disponibilizar.

Os temas eram levados pelos coordenadores da CRE e em um trabalho colaborativo com a equipe de educação da Casa, estratégias eram pensadas para trabalhar a temática proposta. Em formato de oficinas, o acervo do museu é utilizado como suporte para o desenvolvimento do trabalho com os professores. Segundo Claudio, a ideia é “tirar esse foco, dessa coisa aurática de uma casa-museu [...] tentamos romper com essa coisa da aura da obra de arte. Mostramos que aquilo ali tem um contexto” (Claudio, CMEK, entrevista agosto/2020). O educador acredita que o acervo que a Casa abriga deve ser acessado por todos e lembra que a própria Casa é parte do acervo. Quando Claudio afirma que usa o acervo da casa para trabalhar diferentes temas em um processo reflexivo e de conscientização, encontra eco em Enguiarte (2014) que afirma que

O museu de arte pode e deve usar sua própria coleção para motivar a reflexão sobre temas diversos; por exemplo, podem se observar obras de mulheres artistas nos séculos passados e discutir sobre as dificuldades que tiveram que enfrentar em épocas em que seu trabalho não era estimulado ou valorizado (ENGUIARTE, 2014, p. 57, tradução livre)

A parceria entre a 2ª CRE e a CMEK se estendeu de 2016 a 2017, quando a formação de professores da Secretaria Municipal de Educação passou a ser centralizada na Escola Paulo Freire de Formação de Professores³⁷. No ano de 2016 chegaram a organizar dois encontros com cada coordenação ou subárea: um no início do ano e outro no segundo semestre para obter um retorno do que tinha sido possível levar para a sala de aula.

As propostas foram criadas conjuntamente com esses coordenadores, nada foi oferecido (pronto). Assim como eu não conhecia a dinâmica deles e sabia que eles tinham uma formação, eu fui sentando com cada coordenador para saber o que seria interessante, o que eles estavam pensando em trabalhar naquele período, naquela época para tentarmos coordenar com o que a Casa poderia oferecer (Claudio, CMEK Entrevista 16/10/2020).

Alguns dos temas abordados nesses encontros foram: racismo, universo feminino, suicídio e automutilação entre adolescentes, questões que surgem do cotidiano dos professores em sala de aula. Porém, nem sempre Claudio ficou

³⁷ Orgão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro criado em 2012 com o intuito de “valorizar e capacitar os professores e demais servidores da Educação, oferecendo formação inicial e continuada nas diversas áreas do conhecimento”. Fonte: <https://www.rio.rj.gov.br/web/epf/quem-somos1> Acesso em: 29/03/2021

satisfeito com o resultado. Observou, por exemplo no encontro com professores de educação infantil, cujo tema era o universo feminino e o lugar da professora, que

As professoras foram esperando uma outra coisa, eu acho que não houve uma conversa prévia, com apresentação do que seria tratado, e a conversa sobre essa questão do feminino, da mulher e tudo mais, isso não surtiu efeito. [...] Os outros (encontros) funcionaram super bem, porque as outras coordenadoras foram muito mais no foco de formação com temáticas que estariam relacionadas à atuação dos professores e professoras na sala de aula (Claudio, CMEK Entrevista 16/10/2020).

Outra experiência que o surpreendeu negativamente foi justamente com os professores de artes. Os professores de modo geral se apresentaram reativos, queixosos sobre suas condições de trabalho e, segundo o entrevistado, foi difícil lidar com a situação. Relata ter demonstrado empatia por também ter atuado em escola, conhecendo, portanto, a realidade que os professores traziam, mas propunha um momento de troca, de diversão, de pensar em novas possibilidades, de encontrar outros caminhos, com leveza. Contudo, declara que chegou a ouvir de uma professora que estavam ali perdendo tempo. Ao questionar a coordenação da CRE acerca da possibilidade de consultar diretamente os professores sobre as questões de interesse para as formações, ouviu como resposta que o número de professores da rede é grande demais para fazer essa enquete e que de qualquer maneira era preciso estar pronto para essas reclamações, porque em todas as formações elas aparecem. Embora não seja tema desta investigação, esse dado chama a atenção para ao menos dois aspectos: (i) os professores não têm um espaço de escuta e debate para os problemas enfrentados no cotidiano e utilizam os momentos de formação para isso, (ii) quando a formação continuada não está atrelada às necessidades indicadas pelos docentes, gera desinteresse, mesmo que o que seja oferecido seja de qualidade.

Embora frustrado com essas experiências, Claudio não generaliza e diz que muitos professores saíam empolgados querendo voltar com os alunos. No entanto, mais uma vez o problema da falta de transporte foi levantado. Considera que este aspecto tem sido um impeditivo para que políticas culturais voltadas para alunos e professores sejam implementadas.

Na CMEK, as formações para professores ocorrem sempre durante a semana, pois acabam se configurando em compromisso de trabalho, não em escolha própria. Ainda assim, a frequência não costuma ser alta pois “tem a questão da liberação da escola, porque para o professor participar ele não vai dar aula naquele

dia”. Quando cogitou promover encontros aos sábados, Claudio conta que recebeu uma resposta dissuasiva dos coordenadores da CRE.

Eu acho que vai ser muito difícil isso, elas não vão querer participar porque elas já trabalham a semana inteira. Pegar um dia de final de semana que elas não vão ganhar, porque elas não vão ter isso como benefício, como horas de trabalho, *elas não vão ter nenhum benefício em relação a isso*. A gente não vai conseguir público, então tem que fazer realmente durante a semana (C. CMEK Entrevista 16/10/2020, grifo meu).

Chama a atenção a fala do coordenador da CRE por distintas razões, e uma delas diz respeito à dificuldade de encontrar momentos para a formação continuada dos professores. A formação continuada é direito do professor e não deveria se configurar em um arremedo em que os alunos precisam ficar sem aula para que os docentes desfrutem deste tempo/espço. Outro aspecto que chama a atenção é o posicionamento do coordenador da CRE em presumir que os professores não serão capazes de identificar *nenhum* benefício em participar de uma formação durante o final de semana. Será que é por ser em um museu? Será que é porque não é tempo remunerado? Será que ele pensa que os professores não valorizam as formações oferecidas? Ou será que consideram que as formações oferecidas nem sempre dialogam com a realidade e necessidade dos professores?

A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta: III- o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática (PARECER CNE/CP Nº:2/2015, p. 13)

Em que pese a proposta de contextualização e protagonismo presentes na proposta da lei, diferentes autores (NÓVOA, 2009; BARRETO, 2015; CARVALHO; GEWERC, 2019) vêm denunciando situações de formação continuada em que os professores são colocados em um lugar de passividade e desconexão de sua prática.

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um cotidiano docente já de si fortemente exigente. [...] A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional (NÓVOA, 2009, p. 23).

Não surpreende que os professores criem um vínculo negativo com o espaço da Casa se as formações oferecidas pela CRE não são baseadas na escuta e na dialogicidade. Vale lembrar o que Claudio afirmou: as situações delicadas enfrentadas foram excepcionais. A parceria entre os museus e as secretarias de educação citada pelos educadores dos cinco museus selecionados para a realização

da pesquisa se mostrou proveitosa para o estabelecimento de um diálogo entre as diferentes instâncias educacionais e para a continuidade do processo educativo.

A CMEK já ofereceu encontros abertos para professores, mas, apesar da divulgação, não obteve quórum. Segundo o entrevistado, duas hipóteses foram levantadas para a baixa procura: resistência por conta da localização da casa e o ainda desconhecimento por parte de muitas pessoas sobre a existência do espaço. Vale lembrar do dado produzido no questionário para os professores em que ficou constatado que 66% dos professores afirmaram não receber nunca ou raramente divulgação sobre atividades nos museus da cidade. Claudio considera que, mesmo as atividades para o público em geral não atraem o quantitativo de público esperado.

Só que existe, eu não sei por qual motivo, primeiro um desconhecimento que a Casa existe, que a Casa oferece um trabalho pedagógico e existe também uma resistência talvez, eu não sei, em relação àquele espaço (Claudio, CMEK Entrevista 16/10/2020).

O entrevistado cita o exemplo de uma escola municipal próxima ao museu que vem sendo convidada, desde sua chegada no Programa de Educação, a realizar atividades na Casa e demonstra resistência por parte dos professores. Claudio lamenta que o espaço não seja aproveitado com toda a potencialidade e múltiplas possibilidades que oferece. Relata que chegou a fazer oficinas na escola buscando sensibilizar os professores, e insistiu inúmeras vezes, mas não obteve sucesso. No entanto, declara compreender a dificuldade em trazer os docentes para o museu, pois compreende que na prática, o professor sofre enorme pressão, por conta das avaliações em larga escala, para conseguir dar conta do currículo mínimo e não encontra muita abertura em seu cotidiano para abarcar questões que fogem das matérias básicas exigidas.

Perguntado sobre o que motiva a Casa Museu a desenvolver atividades culturais para professores, Claudio responde que a iniciativa partiu de sua visão do professor como um parceiro que constrói de modo conjunto a visita com os alunos. Destaca também a lacuna na formação de professores no que concerne à cultura de maneira geral e no peso que tem o professor para a formação cultural dos alunos.

Esse professor não é visto como um ator importante que precisa passar por esse processo também. Parece que a gente passou pela universidade, se formou e a universidade deu tudo pra gente. E não é assim, principalmente no país que a gente vive onde existe um desvalor muito grande da cultura e da educação. [...] Os espaços culturais, os espaços museais, são instituições que podem contribuir muito para a formação do ser humano. Então a ideia de trazer primeiro o professor é por entender a importância do professor no processo de formação do aluno (Claudio, CMEK Entrevista 21/08/2020).

Assim como os demais entrevistados, Mariana, do IMS, destaca que os encontros são considerados momentos de troca, fugindo do padrão transmissivo e do modelo de preparo para uma visita. No Instituto, por sua vez, os encontros com professores aconteciam mensalmente, aos sábados, e incluíam não apenas professores do ensino formal, mas também educadores que trabalham em instituições socioculturais e em outros museus. Como raramente os encontros lotavam (Mariana também menciona uma baixa procura), outras pessoas interessadas podiam se inscrever. A participação no encontro não é pré-requisito para trazer os alunos, embora, segundo a entrevistada, alguns compareçam com este intuito.

Segundo a educadora do IMS, a proposta dos encontros com professores parte de alguma exposição temporária ou do acervo permanente, seja de literatura, música ou fotografia. Definido o recorte, é proposto um mergulho no conteúdo, uma provocação a partir de um texto. Além da discussão teórica, o encontro inclui um momento de criação inspirado em um processo artístico e momentos de sensibilização estética.

A gente entende que são processos de expressão, que o professor tem um momento de se ver enquanto alguém que tem uma expressão própria, descobrir que muitas vezes, não a técnica pela técnica, mas entender a potencialidade que isso traz de exploração do mundo, exploração sensível de si e do mundo (Entrevista – Mariana, IMS, set/2020).

A proposta narrada por Mariana encontra eco em Genescá e Cid (2013), quando apontam que a prática estética permite que o educador entre em contato com seu processo criador através de diferentes linguagens. Ao ampliar seus referenciais pessoais e culturais exercita a

Organização, a sistematização e a apropriação de seu pensamento. Esta prática facilita a aprendizagem do fazer, do ler, do pensar, do expressar e comunicar ideias e sentimento, constituindo então essa alfabetização que instrumentaliza o sujeito-autor nos mais variados códigos. (GENESCÁ e CID, 2013, p. 59)

Os educadores também são convidados a pensar em uma proposta pedagógica a ser realizada com seus alunos a partir da experiência vivida. “Para não ficar uma coisa muito abstrata, como, com que ferramentas, de que maneira eu consigo trazer isso pra minha prática?” (Entrevista – Mariana, IMS, set/2020). Os encontros terminam com uma apresentação das produções realizadas e a partilha que potencializa a produção de conhecimento.

Os encontros com professores são bastante valorizados pela equipe de educação do IMS que consideram o espaço de troca propiciado muito potente. O

trecho abaixo descreve a visão da entrevistada sobre a motivação da instituição ao oferecer atividades para professores.

Mesmo que, muitas vezes, o professor não venha com o grupo (de alunos), mas é um espaço pra ele aumentar o repertório dele, pra pensar questões que, muitas vezes, no cotidiano da sala, do dia a dia, da prática dele, ele não consegue... Então é um lugar de também ... trazer certas discussões, não pensar a arte como um lugar só de ilustração, de um determinado conteúdo, mas pensar a arte como esse processo de criação de olhar crítico. Não é a arte num lugar, quase no pedestal, mas entender que os processos artísticos estão atravessando a experiência, os processos estéticos estão atravessando a experiência humana no mundo. E aí ele poder olhar pra si mesmo, entender suas próprias potências, a sua própria trajetória, entender que existe também uma multiplicidade gigante de modos de estar, de pensar o mundo. E como que ele articula isso com os próprios alunos. Então, poder também oferecer determinados tipos- não é replicar uma fórmula, mas entender que tem certas situações que ele pode criar, seja dentro da sala de aula ou fora, que podem ser enriquecidos por esse processo. E eles trazem também provocações interessantes pra gente muitas vezes, eles tiram a gente do nosso lugar de conforto... (risos) (Entrevista – Mariana, IMS, set/2020).

Segundo a supervisora, uma das atividades voltadas para professores em 2018 surgiu de uma exposição de um fotógrafo do Mali³⁸ que levantou questões dentro da equipe de mediação acerca da relação com os grupos escolares e com os docentes. Um professor foi convidado a falar sobre a cultura africana e a história afro-brasileira; outra educadora foi convidada a falar sobre a cultura africana nas práticas pedagógicas e uma professora de uma universidade da Baixada Fluminense foi chamada para falar de seu trabalho com a imagem da população negra brasileira, instigando os alunos a utilizarem as próprias imagens da família para refletir sobre a representação da população negra no Brasil. Também estava previsto para 2020 o início de um trabalho com educadores museais negros em um processo continuado.

A gente vai discutir as questões da educação com relação ao racismo, com relação às relações raciais. Como que a gente pode pensar, principalmente, inspirado pela lei que determina que a história, a cultura africana seja abordada dentro da educação, como a gente pensa isso na educação formal, mas também dentro das instituições culturais? Como pensar esse processo de descolonização das instituições? (Entrevista – Mariana, IMS, set/2020).

Esses encontros realizados com professores e o projeto de trabalhar com os educadores museais se fundiram no *Fórum Africanidades* realizado online durante o ano de 2020. Indagada sobre a importância da formação cultural de professores, Mariana fala da importância do professor poder também se constituir em criador.

Não só o professor estar em contato com diferentes formas de expressão, mas que ele também possa exercitar essas formas de expressão. Revisitar o que é a sua

³⁸ País localizado à África Ocidental cuja capital é Bamako

própria experiência, experimentar coisas novas, se ver enquanto sujeito de potencial criativo, e logo, de potencial de transformação, pra que ele consiga trazer isso também pra realidade na sala de aula. Que ele veja isso nos seus alunos, que ele veja esse repertório diferente de cada aluno e que consiga valorizar isso, mas que também entenda a importância de ampliar esse repertório. Pensando nessa valorização mesmo da diversidade, de olhar, de pensar a si mesmo e o outro e a importância dessa relação de alteridade na constituição do sujeito. Então pra mim isso é uma das coisas que a instituição cultural pode oferecer (Mariana, Entrevista IMS em 12/09/2020).

De maneira semelhante, as atividades oferecidas pelo MAR aos docentes ocorriam mensalmente e as propostas partiam das exposições em cartaz. Paula explica que o educador responsável por pensar a formação fazia uma curadoria educativa pensando na relação do recorte da exposição escolhido com o público professor. Geralmente o grupo de professores é levado para uma visita ao espaço expositivo e depois retorna à sala onde ocorrem as formações, cursos etc. (Escola do Olhar). A discussão é seguida de uma proposta de experimentação artística. Hudson acredita que a educação escolar, ao desconsiderar outras linguagens, formas de comunicação e aprendizagem, dá lugar a conflitos. Reforça ainda que o educativo do MAR promove espaço para práticas artísticas que ofereçam alternativas para diferentes expressões e leituras.

A experimentação proposta em algumas das instituições investigadas é defendida por Perissé (2014), que afirma que o professor deve buscar desenhar, modelar, pintar, cantar, dançar, falar, dramatizar, imaginar. Experimentar e experimentar-se em diferentes linguagens permite ao professor olhar seus alunos como artistas em potencial, incentivando e oportunizando nas crianças a experimentação, a criação, a inspiração. O autor considera que na experimentação artística “O importante, contudo, é desencadear processos de percepção, de imaginação, de interpretação, de gozo estético” (ibid., p. 54).

Na mesma perspectiva, Ostetto e Silva (2018) entendem que os espaços culturais onde a arte está presente oferecem aos professores oportunidades

para que possam se aventurar a romper os automatismos cotidianos, enrijecidos, por vezes, em hábitos de pensar e fazer, para que ousem outros itinerários, reconheçam a diversidade e beleza do mundo, assim como afirmem sua autoria. Tal proposta passa, necessariamente, pela oferta de tempos e espaços de criação, de interação e experimentação com diferentes materialidades, acionando o corpo, todos os sentidos (OSTETTO; SILVA, 2018, p. 196).

As formações para professores no MAR já foram realizadas em parceria com a Escola de Formação Paulo Freire, dirigida a professores da rede pública da área de artes, mas mais uma vez a situação política é citada como desfavorável para

a continuação desse processo. A presença de um grande número de professores da rede pública é valorizada e Paula lembra que boa parte do público do museu é de estudantes da rede pública. Há também a participação de professores da rede privada e de educadores de outros museus. Um aspecto que a educadora destaca é a formação de redes entre os professores de diferentes regiões da cidade.

E aí tem esse momento em que eles partilham das suas pesquisas, do que estão elaborando em sala de aula daquela temática relacionada com aquela experimentação. Então é muito bacana porque eles saem dali conversando trocando ideias, pensando em fazer projetos juntos. Então eu acho que para além de um campo de formação, é um campo de conexão, de elaboração de redes entre os professores (Entrevista – Paula, MAR, set./2020).

Paula, educadora do MAR, declara que ao se referir a espaços de educação, em lugar das expressões *educação formal* e *educação não-formal* prefere *escolarizado* e *não escolarizado*, uma vez que os museus também possuem seus códigos formais. “É muita pretensão a gente achar que a educação museal é livre de processos formativos”. A entrevistada adverte que não se deve “deixar o museu ali enquanto esse espaço regrador também dos sentidos, que orienta o pensamento, mas um espaço de abertura para essa construção coletiva. É um museu poroso”.

Hudson destaca que as formações para professores continuaram mensalmente durante a pandemia, acreditando na autonomia dos docentes e na possibilidade de ampliar geograficamente o acesso. O modelo de atividade seguiu o padrão do presencial, partindo de um recorte do acervo e uma proposição de criação.

A exposição é nosso lugar de investigação, dentro da exposição a gente vai pontuar, retirar da exposição alguma relação mais específica [...] por exemplo a formação com professores que eu realizei dos Navegantes (exposição Rio dos Navegantes), a gente falava de trazer uma perspectiva a partir das obras, como a exposição foi colocada, os seus núcleos, a relação entre os discursos hegemônicos e discursos contra hegemônicos, numa perspectiva decolonial (Paula, Entrevista MAR 17/09/2020).

Conforme relatado na entrevista, a divulgação das atividades desenvolvidas pela instituição é feita no site e nas redes sociais, porém, geralmente as vagas se esgotam rapidamente através do mailing que todos os que já participaram de atividades no MAR recebem. Com o acesso remoto, o museu passou a receber inscrições de professores de outros estados.

Os dados obtidos por meio das entrevistas vêm demonstrando que os museus de arte que compõe o universo pesquisado contam com uma proposta formativa em consonância com a concepção de educação declarada anteriormente pelos

educadores e que coaduna com a concepção de mediação em processos educativos descrita na PNEM (IBRAM, 2018, p. 85).

Um território potente e de tensões que abrange estranhamentos, surpresas, choque, indignação, afinidades, gostos, resistências, aberturas, diálogos, trocas, percepções ampliadas, empatia, alteridade.

Observa-se que a escuta é privilegiada, o conhecimento é construído a partir da troca, e de maneira coletiva. As cinco instituições oferecem um momento de criação em que o professor pode experimentar e expressar-se, acessando conteúdos muitas vezes inconscientes, questionando valores, conceitos, concepções que podem provocar mudanças em sua vida pessoal e profissional.

Considero que viver experiências com o corpo e os sentidos em um ambiente provocativo esteticamente coloca o museu de arte como espaço para uma formação de professores que permite uma possível ressignificação da tarefa de educar. O fato de reconhecer os saberes que os diferentes atores sociais dispõem enriquece as trocas promovidas nos encontros e contribui para que museus e professores compreendam melhor as possibilidades que esta parceria pode aportar.

5.3.4 Desafios na relação entre escolas, professores e museus

Alguns desafios foram mencionados ao longo das entrevistas realizadas com os coordenadores dos museus selecionados para o trabalho de campo. O mais citado, e que se constituiu em unanimidade, foi a dificuldade de deslocamento por falta de transporte para as escolas públicas da cidade. Este problema vem sendo apontado em outras pesquisas como um desafio importante a ser superado (CARVALHO, 2005; CAZELLI, 2005; RESINENTTI, 2017; LOPES, 2019). As entrevistas ratificaram que a impossibilidade de deslocamento continua sendo uma barreira ao acesso de experiências com a natureza e a cultura pelas crianças da educação pública carioca. Os projetos iniciais do ICRM se constituíram no mapeamento das escolas do entorno, na busca por interlocutores. Rosane destaca a falta de transporte e a dificuldade de deslocamento como um desafio a ser superado.

Eu vivi momentos até o período da Casa Daros³⁹ em 2015 onde ainda existia a viabilidade de transporte. [...] a Secretaria de Extensão por exemplo, fez um projeto lindo onde várias escolas visitavam alguns museus do Rio e a gente se encontrava

³⁹ A instituição cultural abriu ao público em março de 2013 e encerrou suas atividades em dezembro de 2015. Pertencia a Daros Latinamerica, uma das mais abrangentes coleções dedicadas à arte contemporânea latino-americana, com sede em Zurique, Suíça. O espaço apresentou exposições da Coleção Daros Latinamerica e teve forte foco em arte e educação – com diversas atividades para o público. Disponível em: http://www.rioecultura.com.br/instituicao/instituicao.asp?local_cod=196
Acesso em: 02/01/2021

ao final⁴⁰. Não era o que devia ser, mas tinha muita possibilidade de trânsito – a gente só percebe isso quando acaba. Então quando eu venho pra cá, é um momento em que não tem mais, o município não está dando ônibus, o estado não está dando ônibus (Entrevista- Rosane, ICRM, ago./2020).

O público mais numeroso do ICRM vem das escolas particulares: as escolas públicas que realizaram a visita chegaram a pé ou em ônibus público. A viabilidade de transporte tem um impacto tão forte que a entrevistada conta ter recebido escolas de outros municípios do estado, como Duque de Caxias, São Gonçalo ou Nova Iguaçu, que ainda ofereciam transporte. Porém, não parece ser uma política continuada. A maioria das visitas se deu no final do ano

porque o estado não tinha onde gastar o dinheiro e deu ônibus para os professores e: *agora passeia aí*. E aí recebemos muitas escolas de outras áreas da cidade, áreas mais periféricas da cidade que geralmente não vêm (Entrevista- Rosane, ICRM, ago./2020).

Mariana, do IMS, também se manifesta sobre a questão do deslocamento e afirma que muitos professores participam das formações e depois não têm condições de voltar com a escola. A falta de transporte para a rede pública também é evocada pela educadora.

Então tem pessoas que vão e, às vezes, não têm condição, a gente vem vivendo aí, principalmente desde 2017, um corte muito grande nos transportes, pensando na rede pública. Então tem professores que vêm, participam com a gente, mesmo já sabendo que não vão conseguir trazer suas turmas (Entrevista - Mariana, IMS, set./2020).

O tema surge também na entrevista com a educadora do MNBA. Quando menciona que muitas escolas visitam o museu porque “tiveram oportunidade”, se refere ao mesmo problema da falta de transporte mencionado nas demais entrevistas. Destaca que, muitas vezes, os professores chegam sem nem saber qual o acervo do museu e as possibilidades de mediação, mas surgiu “a oportunidade” e eles embarcam no ônibus. O coordenador da CMEK igualmente considera a falta de transporte uma condição impeditiva para que muitos projetos ocorram, a exemplo do Projeto Escola e Museu.

Falta de transporte é um impeditivo, se tornou algo impeditivo pra que muitas coisas aconteçam e que a escola possa sair, né? Os alunos, os professores possam sair pra realizar diversas ações. Visitar outros lugares, ver outras coisas (Entrevista - Claudio, CMEK, out./2020)

⁴⁰ Projeto Escola e Museu. Para saber mais ver Resinentti, P. M. Dimensões da qualidade educacional na rede municipal do Rio de Janeiro: entre as formações acadêmica e cultural – o projeto Escola e Museu. Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2017.

A disponibilização de transporte se configura em um problema logístico de aparência banal em contraste com os benefícios que poderiam ser alcançados se alunos e professores pudessem transpor os muros da escola e ampliar o espaço de aprendizagem com experiências significativas. Projetos que ocorreram fora da escola (como o Escola e Museu) demonstram o quanto uma política cultural traria de impacto para a formação das crianças e professores. Frente aos benefícios que poderia aportar, é importante destacar que a disponibilização de transporte para as visitas escolares seria um investimento de baixo custo e relativamente simples de ser resolvido.

Um segundo desafio identificado durante as entrevistas diz respeito à frequência do público, especialmente de professores, nas atividades oferecidas pelas instituições investigadas. Nota-se que dos cinco museus, apenas o MNBA é público e o MAR é de parceria público privada. O MAR é o único que conta com um apoio midiático forte, sem me aprofundar aqui nas razões para isso. A CMEK, o IMS e o ICRM são instituições oriundas de coleções privadas, de famílias abastadas, cuja sede é a própria residência destas famílias. São acervos riquíssimos em qualidade e em quantidade e cabe questionar as razões para que sejam menos conhecidos e atraiam um público ainda reduzido. Levantei a hipótese, enquanto ouvia os entrevistados, da imagem que as instituições podem passar para o público. Será que o fato de representarem a cultura branca, europeia, de uma elite, contribui para afastar o público? Será que não estar no circuito midiático e organizar megaexposições provoca desinteresse em um público condicionado a buscar o que “está na moda”? Embora historicamente, museus de artes atraiam menor público em relação aos de história e ciências, o MAR comprova que é possível que um museu de artes atraia o grande público.

Ainda que os setores educativos dessas instituições sejam relativamente recentes e, portanto, tiveram menos tempo para se fazer conhecer, vivemos em uma sociedade que influencia e é influenciada pela mídia. A pesquisa do GPEMCI identificou diversas instituições na mesma situação: museus como o de Folclore Edison Carneiro, por exemplo, são menos conhecidos e visitados que outros equipamentos inaugurados bem mais recentemente, mas que ocupam grande espaço na mídia. Políticas culturais de divulgação e incentivo à frequência a todos os museus da cidade, sem distinção de acervo, tamanho, localização etc. poderiam corrigir distorções na distribuição de público pelos equipamentos culturais.

Indagados sobre as tensões comuns entre educadores e professores durante as visitas escolares, desafio mencionado no capítulo 3, os entrevistados afirmaram que são realizadas reuniões e formações continuadas com a equipe do setor educativo. Paula, do MAR, cita o exemplo de uma visita em que o educador museal propôs que as crianças se deitassem no chão e o professor que acompanhava a turma interferiu e não deixou. A educadora relativiza situações como essa e lembra aos educadores que a turma está no museu durante duas horas, mas é o professor que lida com as crianças no dia a dia, é uma outra relação. Ainda no que tange às visitas escolares agendadas, Paula explica que um contato prévio é feito com o professor que acompanhará a turma para que juntos construam uma proposta que dialogue com as expectativas do docente, recurso também utilizado pelas outras instituições. Este processo foi instituído, segundo Paula, exatamente para aproximar a distância que existia entre as demandas da escola e as propostas do museu. Em oposição a uma perspectiva escolarizada da visita, a pré-visita tem como intuito, criar um espaço propício, um espaço de cuidado. A educadora destaca que é preciso cuidado e conforto para produzir desconforto.

Eu também não acredito numa relação de uma educação apaziguadora, eu acho que educação também está no lugar do conflito, também está no lugar da dissidência. Então é importante criar esse lugar em que a pessoa possa trazer suas questões confortavelmente para justamente ali, no diálogo, na relação, nos argumentos, nos conteúdos trazidos, a gente poder criar esse lugar de uma crítica inclusive mais incisiva se for o caso. Então, nesse sentido, pensar essa aproximação com os professores, com os conteúdos escolares tem a ver com saber em que chão estamos pisando, entender muito mais do que - ah, isso aqui, beleza, então a gente vai trabalhar isso aqui que vai super complementar. (Entrevista - Paula, MAR, set/2020).

Em que pese a opção por um contato anterior à visita escolar, os educadores citaram dificuldades como não conseguir este contato com o professor que fará a visita, o que gera por vezes, ruído na comunicação. Os entrevistados também sinalizaram o quão desafiador é trazer os professores para uma visita prévia para conhecimento da exposição e suas possibilidades. A falta de tempo, mas também o desconhecimento e desinteresse foram mencionados, além da dificuldade de deslocamento.

5.3.5 Parcerias e boas práticas que trazem bons resultados

Na entrevista com Rosane, do ICRM, a pergunta inicial sobre sua formação acadêmica e experiência profissional recebeu uma resposta tão extensa quanto a experiência profissional da entrevistada. Embora este trecho da entrevista não tenha

trazido informações sobre a instituição pesquisada na qual a entrevistada trabalha atualmente, considere alguns aspectos elucidativos em relação a como se deu a formação de Rosane na área de educação museal em museus de artes e de que maneira a experiência da extinta Casa Daros pode trazer elementos para pensarmos em como estabelecer pontes entre museus e professores.

Rosane conta que foi convidada a compor a equipe da Casa Daros como assistente da direção para coordenar o programa de arte-educação.

Na Casa Daros você tinha uma área de arte-educação e um programa de arte-educação. Então era uma coisa muito extensa, a gente tinha curadorias de educação, exposições de educação, toda a parte de pesquisa documentação e acervo, era todo feito pela equipe de educação (Rosane, ICRM entrevista 10/08/2020).

Vale destacar que a equipe trabalhou durante três anos em pesquisa com a Casa fechada, em um processo de preparo profundo e consistente. Foi nesse processo que o grupo compreendeu a relevância do trabalho com a primeira infância e seus professores. A partir do foco estabelecido, buscaram a Secretaria Municipal de Educação para estabelecer uma parceria que permitiu um trabalho de formação continuada com os professores. O projeto foi inspirado nas experiências das escolas de educação infantil de Reggio Emilia, na Itália e do projeto A E I O TU, na Colômbia, com os quais estabeleceram trocas, visitas e imersões. O princípio norteador do projeto junto aos professores é de que o artista é educador e arte é educação, em contraponto a uma tendência a *pedagogizar* a arte bastante presente na escola.

As ações eram abertas para todos os professores de educação infantil, mas havia um compromisso com a qualidade do ensino público, justificando, portanto, a parceria com a SME. Segundo a entrevistada, o trabalho continuado junto aos professores resultou em uma apropriação do espaço pelos docentes, e ressalta o quanto lamenta o fechamento da Casa Daros em 2015, dois anos após sua abertura. Considera que

Esses professores ficaram realmente órfãos desse espaço, já tinham se apropriado do espaço, já tinha um público de professores de educação infantil que estava sempre lá, era muita gente. E pra gente foi uma formação também, porque nos falta o entendimento do que é a educação do professor em sala de aula, na prática sabe? Tem que ser uma via de mão dupla, não dá pra gente criar projetos que são projetos fantasiados, né? (Entrevista - Rosane, ICRM, ago./2020).

Esse trecho da entrevista evidencia o potencial que o diálogo entre educadores museais e professores das escolas traz e os benefícios em termos de

produção de conhecimento para ambas as instâncias. Em pesquisa realizada por Ostetto e Silva (2018), a Casa Daros surge nas narrativas dos professores entrevistados como um espaço de encontros ricos e instigantes, esteticamente atraente, provocativo e acolhedor; “um lugar de arte que ensina sobre o trabalho com crianças, que proporciona momentos de criação para crianças e professores, tornado marcante por reafirmar que arte é educação” (Ibidem, p. 200).

A fala de Rosane também traz elementos para a reflexão feita a partir da declaração de um professor que respondeu ao questionário: Será que “conhecer o chão da escola” deve fazer parte da formação do educador museal? Percebe-se que o estabelecimento de uma parceria rica, constante, desprovida de hierarquização de saberes, contribui para a formação de educadores museais e professores sem que necessariamente frequentem uma formação acadêmica na área de Pedagogia ou Museologia respectivamente.

A entrevistada destaca que foi a parceria com a SME que permitiu essa construção coletiva.

Eu acho que isso aconteceu muito também por conta da parceria com a Secretaria, muita conversa, vinda de pessoas para a Casa para conversar, para dialogar, momentos de escuta, muitos momentos juntos dos professores para tentar entender o que que a gente tinha a somar com a arte e o entendimento que a gente tinha do que é fundamental na primeira infância. Que a arte é fundamental, ela é fundante (Entrevista - Rosane, ICRM, ago./2020).

Parcerias com a Secretaria de Educação do município também foram mencionadas por todos os educadores museais entrevistados como um caminho fecundo para ambas as instâncias educacionais. Mariana, por exemplo, conta que já foram realizadas formações em parceria com os professores de arte de uma das CRE's da cidade em uma sucessão de três encontros no espaço do IMS. No MNBA as formações são solicitadas por Secretarias de Educação de diferentes municípios do estado. No MAR as formações já foram realizadas em parceria com a Escola de Formação Paulo Freire⁴¹. Entretanto é importante destacar as condições para que esta parceria seja de fato proveitosa: a escuta e o diálogo são fundamentais para que a oportunidade não seja desperdiçada.

Outra parceria que surgiu como promissora foi narrada por Mariana, do IMS. Um dos projetos organizados pela área de Educação que aconteceu durante a

⁴¹ Criada pela Prefeitura do Rio de Janeiro em 2012. “Tem o objetivo de valorizar e capacitar os professores e demais servidores da Educação, oferecendo formação inicial e continuada nas diversas áreas do conhecimento” <https://www.rio.rj.gov.br/web/epf/quem-somos1>

pandemia, conforme já sinalizado anteriormente, foi o “Convida”, em que diferentes artistas, instituições e coletivos foram convidados para refletir sobre o contexto atual nas redes sociais do IMS. A ideia foi baseada no desejo de abrir espaço para produções diversas,

sair um pouco, furar um pouco essa bolha dessa concepção elitista de quem é artista, de quem produz conhecimento e isso foi muito rico, a gente poder ter contato com coletivos, com produtores de cultura da periferia, indígenas, pessoas que estariam talvez, fora desse circuito artístico, mas entender isso como arte, como expressão relevante, importante socialmente (Entrevista - Mariana, IMS, set./2020).

O *Convida* já estava sendo pensado antes do contexto pandêmico e provocou muitas reflexões em Mariana, que ressalta um esforço dos equipamentos culturais de gradual desconstrução de um paradigma em um processo de comprometimento social e com a comunidade.

Mariana também descreve um dos processos pensados pela equipe com o objetivo de fortalecer a rede com os professores e escolas, que é a disponibilização do espaço e o trabalho conjunto da equipe educativa do IMS com professores que desejem desenvolver um projeto afim. A educadora conta que o espaço da Casa foi utilizado para o desenvolvimento do projeto de um dos professores de uma escola pública da comunidade próxima ao Instituto, em que o professor contou com o apoio da equipe educativa e o projeto foi realizado ao longo de diversas visitas com os alunos.

Os dados apresentados a partir da análise das entrevistas demonstram que quando o museu se abre para trabalhar junto com outras instâncias educacionais, contribui para a porosidade e a permeabilidade defendidas por Castro (2015) e Soares (2015) e reforça os achados de Gabre (2016) e Koptke (2014). Iniciativas dessa natureza fazem circular saberes e se traduzem em um museu vivo, que faz sentido para o público que nele vive experiências transformadoras, possíveis unicamente por ter se aberto uma via de diálogo e troca, na perspectiva de uma educação integral.

5.3.6 A pandemia e o impacto nas práticas educativas dos museus

“Aconteceu um massacre na área de educação em museu” (Rosane, ICRM)

Em relação ao impacto gerado pela pandemia pela Covid-19, Rosane, do ICRM, destaca o número alto de demissões na área de educação em museu. “então a primeira coisa foi perceber a fragilidade do que era as equipes de educação nos

museus [...] foi entender como a gente é frágil enquanto categoria, enquanto grupo político”. Alguns entrevistados mencionaram que o processo de desmonte na área cultural vivido no país, mais especialmente nos últimos quatro anos se intensificou. Apesar dessa realidade, Rosane destaca que o ICRM manteve todo o seu quadro: “a gente teve um suporte institucional pra nos dizer, "vocês podem continuar". E isso faz muita diferença no momento de muita instabilidade como esse, que é o da pandemia”. Tampouco foram mencionadas demissões nas entrevistas com os demais educadores.

A reação inicial descrita por todos os entrevistados (e experimentada por todos) foi de aturdimiento, choque e urgência de adaptação. O Facebook, Youtube e Instagram se tornaram os principais veículos de comunicação e ação com o público, mas as abordagens diferiram ligeiramente. Claudio, da CMEK, explica que as formações com professores foram canceladas e um movimento interno de pesquisa sobre o acervo foi aprofundado e passou a ser apresentado no site e no perfil da instituição no Instagram.

A minha primeira proposta logo no início foi pensar em ações pontuais, ações para a internet, porque na Casa além das visitas, nós oferecíamos uma série de oficinas de práticas artísticas. Então a ideia foi tentar levar essas oficinas para o mundo virtual. Eu fiz uma loucura porque a proposta da Casa era uma oficina diferente por mês e eu propus uma atividade por semana (Entrevista - Claudio, CMEK, ago./2020).

Este movimento de pesquisa interna, através de grupos de estudo, também é descrito pela coordenadora do ICRM:

Então, o que que a gente começou a fazer? Entender que a gente poderia, que a gente estaria no momento de estar estudando a próxima exposição, fazer grupos de estudos, de temas relevantes pra mediação, pra educação online com toda a equipe, isso a gente estudou muito (Entrevista - Rosane, ICRM, ago./2020).

Entretanto, a entrevistada afirma que as ações voltadas para o público externo foram pensadas com cautela. Foram gravadas entrevistas com artistas e educadores que pensam a arte sob diferentes enfoques e propostas algumas atividades com crianças, buscando dar suporte para as famílias, presumidamente assoberbadas.

Então a gente viu, por exemplo, muitas ações online de museu, uma coisa, museus que não tinham, não têm nenhuma estrutura e acharam que a sua sobrevivência era fazer uma coisa frenética pro público, frenética. [...] basicamente, nosso trabalho foi de muita pesquisa, se preparar de uma maneira única, que a gente não teria se a Casa estivesse aberta, pra próxima exposição e os posts e as entrevistas de educação, que eu acho que foram bem ricas (Entrevista - Rosane, ICRM, ago./2020).

Mariana, do IMS, igualmente destaca o momento da pandemia como frutífero para o processo interno de pesquisa, possibilitando inclusive a articulação com as equipes das demais filiais do Instituto. Entretanto, manifesta a frustração causada pelo distanciamento, uma vez que as atividades educativas costumavam ser pensadas em um perfil “olho no olho”. O Instagram, utilizado como canal de comunicação de ações realizadas passou a ser o meio de trabalho. Entendendo que não era possível realizar uma mera transposição do trabalho presencial, foram organizadas atividades online como fóruns e encontros, além das postagens sobre o conteúdo do acervo.

Solange, do MNBA, também descreve o processo de trabalho interno possibilitado pela pandemia, com a formação de grupos de trabalho, organização administrativa, entre outros. O museu contou com o apoio do IBRAM na criação de uma plataforma de comunicação interna para as reuniões e com orientações quanto ao funcionamento da instituição. Quanto às atividades voltadas para o público, foram veiculadas entrevistas com diversos artistas, muitas gravadas nos ateliers, e postadas no Facebook e Instagram. A coordenadora relata que também foram realizadas postagens semanais sobre obras do museu, parte de um projeto chamado 'Um Museu para Descobrir', em que a educadora apresentava a obra “falava um pouquinho sobre a obra e sobre o artista e fazia uma provocação do que aquela imagem podia trazer para as pessoas”. Solange menciona, ainda, que organizou uma exposição virtual no Google Arts, intitulada *Tempo de Brincar: o universo poético das infâncias no acervo do MNBA*, com obras do acervo que fazem referência ao universo infantil. Esclarece que não foram realizadas ações específicas voltadas para os professores, embora esteja preparando cadernos educativos a partir da exposição virtual que pretende apresentar futuramente aos professores e solicitar suas contribuições.

A equipe do MAR também se mobilizou para compreender a potencialidade das ferramentas de uso remoto e para formar grupos de estudo. “A gente realizou algumas formações sobre a educação museal online. Então, cada grupo de trabalho ficou focado na pesquisa de cada plataforma, cada ferramenta” (Hudson, MAR, Entrevista 16/9/2020).

Um dos efeitos do trabalho realizado pela equipe do MAR resultou no projeto *5 minutos com a coleção*, fruto da pesquisa de um educador, relacionada ao acervo, disponibilizada no canal YouTube do MAR. A preocupação, segundo o

coordenador, é que as ações empreendidas pelo museu resguardassem a dimensão da troca com público.

Porque pra gente, a maior dificuldade, o maior desafio, é a relação de conexão, de proximidade com o público de troca, que não seja só uma troca assistida, né, mas que de fato, de alguma maneira, o público possa participar, trazendo as suas questões, participar tendo o seu lugar ali, colocado, posicionado, para todos. Então, a gente foi criando esses métodos pra que a gente pudesse resguardar esse lugar da mediação de alguma maneira (Entrevista - Hudson, MAR, set./2020).

O MAR foi a única instituição que manteve as formações com professores regularmente durante a pandemia, o que possibilitou, conforme ressaltado anteriormente, a participação de professores de outros estados. Diferentemente das outras instituições que compõem o corpus da pesquisa aqui apresentada, as inscrições se esgotam rapidamente através do mailing para educadores que já tenham participado de alguma atividade no museu: ou seja, quando a divulgação chega no site e nas redes sociais do museu, as inscrições já estão encerradas.

A gente resolveu manter esse desafio, pelas características mesmo, dos professores entendendo que eles são mais autônomos, que haveria ali as condições de isso acontecer sem ter tanta perda, né. Obviamente que não é a mesma coisa (Hudson, MAR, Entrevista 17/9/2020).

O educador do MAR alega a autonomia dos professores para participarem de formações online, embora reconheça haver perdas.

De modo geral, foi possível observar que, apesar do contexto de caos e insegurança, os museus aqui investigados conseguiram enfrentar o cenário adverso e conheceram durante o ano de 2020 um período de grande produtividade. A criação de grupos de estudo, de organização do trabalho interno, de preparo para futuras exposições, a gradual apropriação de outros recursos de comunicação com o público, desenvolvimento de ações educativas e de ampliação de público com a quebra de barreiras geográficas foram aspectos positivos. Embora a penúria mencionada e observada no cenário cultural brasileiro tenha se acentuado, de maneira excepcional e providencial as instituições investigadas foram menos prejudicadas.

Entretanto, enquanto escrevia estas linhas, a pandemia ceifava ainda muitas vidas e a cidade do Rio de Janeiro estava parcialmente confinada, com museus novamente fechados, após uma abertura discreta e cuidadosa de algumas instituições. Ou seja, o pesadelo continuava e o futuro permanecia incerto.

O cenário no segundo semestre de 2021 começou a mudar, com o avanço da vacinação e a diminuição do número de casos de Covid e de óbitos. Alguns

museus reabriram através de agendamento e diversos protocolos de segurança. Acompanhando as redes sociais das instituições pesquisadas constatee um número elevado de atividades, postagens, eventos, cursos e seminários online. Não posso deixar de manifestar que infelizmente vivi o paradoxo de, ao pesquisar sobre a formação cultural docente, não ter tido tempo disponível para participar ou assistir os eventos oferecidos. Destaco essa situação pois foi um incômodo sentido por outras colegas da pós-graduação. Se esta tese postula a importância de uma nutrição estética e formação cultural docente, é porque acredito que não faz sentido que as exigências da vida acadêmica e as atividades de professores pesquisadores não contemplem uma formação humana banhada na arte e na cultura.

6 ALGUMAS RESPOSTAS E NOVAS PERGUNTAS



Angelus Novus – Paul Klee, 1920
Disponível em: <http://bravo.vc/seasons/s02e01>
Acesso em: 19/09/2021

As últimas linhas desta tese são escritas com uma sensação de que se passaram muito mais do que quatro anos. Ao olhar para trás tenho a impressão de que vivemos em um cenário de ficção (quase um filme de terror). Olho em volta e lembro do anjo da história de Benjamin⁴². É preciso seguir em frente, mas sem dar

⁴² Ao pesquisar sobre esta obra encontrei o seguinte relato que coloco em nota à guisa de curiosidade histórica. O desenho foi adquirido por Benjamin em 1921. Como Benjamin tinha descendência judaica, a ascensão do nazismo na Alemanha obriga-o a exilar-se na França em 1933, afastando-se da obra. Dois anos mais tarde uma amiga a leva para Paris, onde permaneceu com Benjamin até o momento de sua tentativa de fuga para a Espanha, em junho de 1940. Ao ser detido em setembro desse mesmo ano, Benjamin comete o suicídio. Antes de deixar a capital francesa, Benjamin teve o cuidado de retirar o desenho da moldura e colocá-lo numa valise junto aos escritos que gostaria que fossem salvos da catástrofe iminente. Seus textos e a obra de Klee ficaram aos cuidados do escritor e filósofo Georges Bataille, então funcionário da Bibliothèque Nationale, que escondeu o material até o fim da Segunda Guerra Mundial. Posteriormente, o Anjo foi enviado ao filósofo alemão Theodor W. Adorno, que exilou-se nos Estados Unidos e retornou à Europa em 1949. Após anos de disputa entre Stefan Benjamin, filho único e herdeiro legal de Benjamin, e G. Scholem, um notável estudioso do misticismo judaico e grande amigo do filósofo, Angelus Novus chega em Jerusalém em 1972. Enfim, o “mensageiro da Cabala”, como Benjamin o chamou algumas vezes, encontrou seu destino final como parte do acervo do Museu de Israel. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/angelus-novus-paul-klee/> Acesso em: 19 set. 2021

as costas ao passado no que se refere às lições que tivemos que aprender. E o que nos espera? A pandemia cede, mas segue presente e gradativamente os museus reabrem suas portas com muitos protocolos de segurança. Consegui visitar duas das cinco instituições pesquisadas: o IMS e o ICRM. Foi com uma emoção particular que entrei em cada uma, com o coração acelerado que percorri os espaços e com um olhar emocionado que contemplei o acervo.

A exposição em cartaz no IMS – primeira instituição que visitei, em outubro de 2021- era de Peter Scheyer, fotógrafo alemão que viveu no Brasil entre 1940 e 1975 e trabalhou na revista *Cruzeiro*. As fotos expostas datam da década de 1950 e retratam parte do processo de modernização do Brasil. Além da exposição em cartaz, havia uma sala com uma mostra permanente que descrevia parte da história da Casa, com textos e uma maquete que permitia perceber o quanto os jardins de Burle Marx, foram integrados à arquitetura modernista do imóvel. Mesmo com a maquete, tive dificuldades em perceber aquele espaço como uma residência familiar. Não conseguia imaginar onde ficariam os quartos, a cozinha etc. Compartilhei esta observação com a profissional presente na sala e que, muito solícitamente e com visível prazer, me levou para um novo percurso pelas salas de exposição, desta vez explicando como os cômodos eram dispostos. Foi uma visita reveladora, mostrando portas ocultas que davam para os banheiros dos quartos e como hoje esses banheiros estavam disponíveis para o público com entrada pelo corredor. Indicou o gabinete de trabalho do diplomata, antigo proprietário, os terraços onde aconteciam as recepções, a cozinha onde hoje funciona um restaurante, a sala de estar e o local que a família fazia suas refeições. A mediação me permitiu enxergar a casa com outros olhos, “ver” pessoas transitando, uma família convivendo, festas acontecendo. Mais uma vez experimentei o valor do trabalho do mediador, aquele que ajuda a construir pontes para os olhos.

Em tempos de viver remotamente, tive a experiência da mediação também online. Depois da visita, entrei no site do IMS e vi quantas coisas sobre a exposição estavam ditas, explicadas, contextualizadas. A história de vida do fotógrafo, a organização e o critério adotado para a exposição e o vídeo de uma visita guiada com a curadora. A visita guiada online trouxe vários aspectos que sozinha não pude captar: um deles foi a importância das revistas ilustradas que traziam reportagens sobre lugares do Brasil desconhecidos dos habitantes das metrópoles em um tempo

em que não havia televisão nas casas dos brasileiros. Somente esta informação teria modificado minha forma de olhar para as fotos expostas.

Nesse sentido, gostaria de retomar a reflexão que surgiu no questionário dos professores sobre o que muda na relação presencial com os museus após a pandemia. Por que ir ao centro cultural se a exposição está na tela à minha frente, sem precisar sair de casa? Este é um questionamento necessário. O que nos leva a um museu, espetáculo de música, dança, teatral? O que diferencia a experiência *in loco* da virtual?

Ainda no mês de outubro fui conhecer a Casa Roberto Marinho. A exposição era resultado de uma associação com o Instituto Burle Marx e trazia alguns dos trabalhos do paisagista responsável pelos jardins de ambas as residências. Estava acompanhada e não foi possível ficar muito tempo, mas depois de tanto tempo sem frequentar os equipamentos culturais da cidade, já foi um prêmio. Destaque para o jardim, totalmente integrado com a floresta do entorno, como se fosse uma coisa só.

Ao buscar colocar alguns pontos de reticências (e não finais) a esta pesquisa, voltei ao objetivo da tese, cujo intuito foi ampliar os conhecimentos acerca da potencialidade dos museus de artes como espaço de formação cultural para professores dos anos iniciais da Educação Básica. Nesse sentido, procurei encadear de maneira congruente a empiria com a teoria e retomo nas próximas linhas uma síntese dos achados, no intento de apontar tendências e contribuir com algumas conclusões.

Contemplando um dos objetivos desta investigação, busquei definir contornos mais precisos para o conceito de *formação cultural de professores* no empenho de não transformar esta expressão em mais um “bordão pedagógico” nem confundi-la com fruição, erudição, distinção ou verniz cultural. Estabeleci um diálogo teórico com autores que abordam conceitos centrais, como cultura, estética, formação, formação estética, formação cultural.

Partindo do princípio de que formação é um processo continuado que compreende a criação de si, vinculada ao mundo no qual o sujeito está inserido, tem como resultado um sujeito que age de forma autônoma, criativa e independente. Um sujeito capaz de identificar a diferença entre formação e semiformação na perspectiva de Adorno e se recusa a tornar-se refém de uma indústria cultural que teima em alijar o indivíduo de suas verdadeiras necessidades e anseios. Requer um

encontro consigo mesmo, um “mergulho em si” para fazer emergir um diálogo com o outro em um processo de construção e ampliação de olhares e *estares* no mundo. Nesse processo, o desejo tem um papel vital, e o papel do educador/mediador seria o de acender a chama, provocar, convidar, mexer com a imaginação e a criatividade, criando uma predisposição (ou preservando, já que é natural na criança e se arrefece no adulto) à curiosidade, à abertura para o novo.

A arte pode provocar o espanto do inusitado, do novo e experiências estéticas, na dimensão abordada nesta pesquisa, têm o potencial de desestabilizar aquele que a vive, provocar reflexões e predispor à alteridade. Ressalto, porém, a necessidade de uma postura ativa, de experimentação e criação, de corpo inteiro. Considerando que as manifestações artísticas, em suas diferentes linguagens, encarnam o patrimônio cultural da humanidade, entendo a formação cultural como uma sucessão de experiências estéticas vividas no contato com este patrimônio e acredito na formação cultural para o resgate da humanidade no homem através da aceitação da pluralidade como singularidade. É nesse sentido que os museus de artes se configuram como espaços em potencial para uma formação humana de professores.

Museus podem contribuir para problematizar a indústria cultural de massa e para que o professor desenvolva um olhar mais crítico frente ao que é veiculado nas mídias como manifestação de cultura, quando não são eles próprios (os museus) aprisionados pelas engrenagens da indústria do lazer. Para além da materialidade expressa em seu prédio e seu acervo, o museu é um espaço simbólico em que o visitante vê (ou não) refletido a si mesmo quando confrontado com outros visitantes, educadores, artistas, em um diálogo e troca de ideias. Um diálogo que fala do passado, do presente e permite projetar um futuro: converte-se em espaços de reavaliação e reflexividade para os docentes, que podem questionar sua leitura de mundo e compreensão da sociedade, levando a mudanças em sua prática docente.

Para compreender como os professores definem o conceito de formação cultural e como percebem o museu como espaço de formação, o uso de um questionário online produziu dados que demonstraram que o conceito não está claro e prevalece, de modo geral, a ideia de acesso aos bens culturais legitimados como modelo. Esta percepção incide na relação que o professor estabelece com os equipamentos culturais da cidade e na visão compensatória que atravessa sua prática com as crianças. Em que pese uma visão por vezes escolarizada da formação

em museus, também foi possível observar que o nível de formação acadêmica repercute na ampliação do olhar e do repertório cultural do professor e em uma apropriação do direito de frequentar os equipamentos culturais.

Ainda segundo os dados produzidos, os professores valorizam e desejam a presença da arte em suas vidas e no cotidiano com as crianças. Entretanto, a formação inicial e continuada não propicia oportunidades de experimentar e experimentar-se criativamente. Conforme sinalizado pelos docentes, as disciplinas na graduação e atividades de extensão em que iniciativas desta natureza se fazem presente marcam positivamente a trajetória formativa destes profissionais, que manifestam transformações na forma de olhar e interpretar a realidade e em uma prática docente que privilegia a liberdade criativa das crianças e o estímulo à alteridade.

À pergunta central da tese “O que museus da cidade do Rio de Janeiro oferecem aos professores dos anos iniciais da Educação Básica?”, foi possível constatar que ainda existe um número expressivo de museus que não oferecem atividades para professores. Alguns desafios para a assunção desse espaço foram identificados, como uma concepção hierarquizada das artes plásticas e um distanciamento do público leigo, gerando desconforto nos professores e desencorajando o acesso; uma concepção didatizada das artes na escola, desprovida de sentido e desconectada do ser sensível; a escolarização dos acervos, tanto por parte dos museus quanto por iniciativa dos professores, restringindo as possibilidades de ampliação do olhar sensível, entre outros. Ainda é significativo o número de pessoas que veem o museu como ambiente reservado a uma determinada classe social, como reduto de cultura em seu senso comum, hierárquico. Também é relevante o número de museus que se veem da mesma forma, que compreendem o museu de artes como espaço apenas para iniciados e entendem a mediação como algo espontâneo entre visitante e obra.

É preciso também ressaltar que a cultura no Brasil não recebe o prestígio e apoio que merece e os equipamentos culturais sofrem com a falta de verba, setores educativos reduzidos (quando existem), ausência de políticas de incentivo ao acesso pela população. A dificuldade de deslocamento pela indisponibilidade de transporte foi um argumento citado de modo recorrente tanto pelos professores no questionário quanto pelos educadores museais nas entrevistas. Concomitantemente, o campo da

educação museal está em construção e o conceito de museu e de educação nas instâncias culturais está sendo ressignificado.

Apesar desse contexto, os museus que fizeram parte da empiria desta pesquisa declaram uma concepção de educação em consonância com o documento da PNEM (2018), em que as ações estão centradas no público mais do que nos objetos, e em uma perspectiva crítica, voltada para uma formação humana. As atividades com professores priorizam a autoria e a criação em um processo que envolve a escuta e a permeabilidade de saberes. Parcerias com os órgãos de educação formal (Secretarias e escolas) mostram-se profícuas e otimizam as ações educativas.

Como sugestão, entendo que formações que incluíssem professores e mediadores poderiam provocar uma interseção de conhecimentos e saberes necessários a ambos os campos. Em relação aos docentes, a apropriação do direito cidadão em frequentar os equipamentos culturais da cidade, um conhecimento do acervo e maior autonomia para atuar como mediadores durante as visitas escolares. Quanto aos mediadores, compreenderiam melhor as expectativas dos docentes durante as visitas com os alunos, adequariam o vocabulário para evitar um eventual distanciamento entre uma fala academicista e o público em geral e compreenderiam melhor como lidar com o público infantil e suas potencialidades, considerado o mais desafiador pelos mediadores em geral. O trabalho colaborativo, com o reconhecimento de saberes e expertises de ambos os campos (educação museal e educação escolar) permite a configuração de espaços de desenvolvimento pessoal e profissional.

Foi inevitável incluir os efeitos da pandemia na empiria, tanto do ponto de vista dos professores, que manifestaram a importância da arte no cotidiano que se instalou durante os meses de distanciamento social, quanto do ponto de vista dos museus, que fecharam as portas para o público e precisaram se reinventar. Novas formas de mediação foram utilizadas, com ônus e bônus. Um público mais amplo pôde participar das atividades oferecidas, independentemente de limites geográficos e, no contexto das instituições investigadas, uma reorganização do trabalho, grupos de estudo e novas estratégias foram implementadas.

Realizar esta pesquisa em meio a um cenário tão imprevisível e aflitivo se apresentou em um enorme desafio, com a necessária adaptação das ferramentas para produção de dados e a frustração decorrente. As plataformas de comunicação

remota foram a porta de entrada e saída para estudos, pesquisas, passeios, lazer, encontros com a família e os amigos. Enquanto escrevo estas últimas linhas, uma nova variante do vírus SARS- COV 2, originária da África do Sul, assombra nosso otimismo e coloca um freio nas esperanças de um 2022 mais tranquilo. Espero que toda essa experiência vivida com a pandemia se torne um dia objeto de narrativas, histórias contadas pelos mais velhos. Que reencontremos a capacidade de narrar e transmitir aos que chegam as lições vividas com tristeza e dor, mas também os caminhos trilhados na busca pela felicidade, palavras “transmitidas como um anel, de geração em geração” (BENJAMIN, 2012, p. 123). Que as pessoas possam voltar a frequentar os museus e se extasiar, incomodar, emocionar, questionar presencialmente com as obras que a humanidade vem produzindo. E que os museus sejam cada vez mais espaços de acolhimento e escuta para que todos se sintam pertencentes e contribuam para um mundo em que todos sejam ouvidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. Teoria da semicultura. **Primeira versão**. Ano IV, Vol. XIII, no. 191-EDUFRO: Porto Velho, 2005

_____. Tempo livre **Palavras e Sinais, modelos críticos**. Tradução de Maria Helena Ruschel, supervisão de Álvaro Valls, Petrópolis: Vozes, 1995, pp. 70-82.

ALVES-MAZZOTTI, Alda; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2ª ed., 1999, 203p.

ALMEIDA, Adriana Mortara. O contexto do visitante na experiência museal: semelhanças e diferenças entre museus de ciência e de arte. In: História, Ciência e Saúde – Manguinhos. Rio de Janeiro, V.12. Suplemento, 2005. p. 31-53.

AMADO, A. C da S. **A instrumentalização na formação de professores e o eclipse da formação cultural**: a pseudoformação na licenciatura. São Paulo, 2015. 334p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

ARACRI, E. M. R. P. (2013) - **Professores no Museu da Geodiversidade**: o capital cultural nas percepções e expectativas da relação museu x escola. Rio de Janeiro, 2013. 160p. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.

ARGOLO, G. S. Olhares e saberes do encontro com a arte In: LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. (orgs.). Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte. Campinas, SP: Papyrus, 2005

ARRAIS G. de A. **Educação estética de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental: uma pesquisa-ação a partir de experiências mediadas pelo patrimônio**. Fortaleza, 2018. 205p. Tese de Doutorado – Universidade estadual do Ceará.

BANDEIRA, B. S.; OLIVEIRA, A. da R. Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 225-232, maio/ago. 2012.

BARBOSA, A. M. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas I: Magia e Técnica, Arte e Política**. 8ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BIBIAN, S. Crianças e professoras no museu: narrativas no encontro com a arte brasileira do século XIX. Niterói –RJ, 2017. 167p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense.

BITTE R. C. F. **Políticas da memória e os usos públicos da história: o lugar da educação museal na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental** Espírito Santo, 2014. 209p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. UFES.

BOCK, M. F. **Formação Cultural de professores: uma análise das pesquisas acadêmicas realizadas entre os anos 2000 e 2017** São Leopoldo, 2018. 151p. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

BRANDÃO, Z. **Conversas com pós-graduandos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2010.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016 Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581 Acesso em: 10 set. 2021

CABOT, M. La critica de Adorno a la cultura de masas. Constelaciones – **Revista de Teoria Crítica**. n. 3 p. 130-147, Diciembre, 2011.

CAMARGO, M. Princípios da Aisthesis. BOCC–Biblioteca on-line de Ciência da Comunicação, 2011, p.1-14. ISSN: 1646-3137. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/camargo-marcos-principios-da-aisthesis.pdf>. Acesso em: julho/2020

CARVALHO, A. S. **Formação Cultural do professor no Programa Pedagogia Cidadã** Campinas, 2009. 94p. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em Educação – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

CARVALHO, C.; GEWERC, M. A formação cultural do professor como direito e necessidade. Revista COCAR, Belém, V.13. N.25, p. 421 a 436 – Jan./Abr. 2019 <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2167>

CARVALHO, C. e PORTO, C. Crianças e adultos em museus e centros culturais. In: KRAMER, S. NUNES, M.F. e CARVALHO, C. (orgs.) **Educação Infantil: Formação e Responsabilidade** – 1ª Edição – Campina, SP: Papyrus, 2013

CARVALHO, C. **Instantâneos da visita: a escola no Centro Cultural**. Rio de Janeiro, 2005. 275 fl. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

_____. Cultura: conceitos aplicados a espaços culturais. **Revista Musas**, n. 4 p 132-147, 2009.

_____. Cidadania cultural e a formação de professores. **Educação e Realidade**. v. 26 n. 2 p. 75-87, jul./dez. 2001.

_____. Espaços de cultura e formação de professores/monitores In: LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. (orgs.). **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2005. p. 117-139.

_____. Criança menorzinha...ninguém merece! políticas de infância em espaços culturais. In: KRAMER, S.; ROCHA, E. C. (orgs.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. São Paulo: Papyrus, 2013. p. 295-312.

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

CASTRO, F. R de. Há sentido na Educação Não Formal na perspectiva da Formação Integral? **Museologia & Interdisciplinaridade**. Vol. IV, nº 8, p. 171-184, dez. 2015.

CASTRO, F. R. DE; SOARES, O. DE J.; COSTA, A. (Orgs.). Educação museal: conceitos, história e políticas. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2020.

CASTRO F. R. et. al. La educación museal en Brasil: de la práctica al concepto In: ICOM Education, n. 29: CECA, 2020. p. 99-114.

CAZELLI, S. **Ciência, cultura, museus, jovens e escolas: quais as relações?** Rio de Janeiro, 2005. – Tese (doutorado) – Departamento de Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio.

CAZELLI, S.; VALENTE, M. E. Incursões sobre os termos e conceitos da educação museal. Revista Docência e Cibercultura, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 18-40, set. 2019. ISSN 2594-9004. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/40729/30486>>. Acesso em: 29 maio 2021.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

CIRILO, I. G. **As contribuições das formações de professores, em museus, para a prática docente.** Santo André, 2018. 115p. Dissertação (Mestrado) - Programa de pós-graduação em ensino história e filosofia das ciências e matemática - Universidade Federal do ABC.

COHEN-AZRIA, C.; DIAS-CHIARUTTINI, A. **Visites familiales, visites scolaires ou la genèse du visiteur,** 2019. Disponível em: https://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol12_dias-chiaruttini.pdf Acesso em: 22/3/2021.

COHEN-GEWERC, E. Art in the leisure era. cap. 5 In STABBINS, R.; COHEN-GEWERC, E. **Serious Leisure and individuality.** McGill-Queen's University Press. Montreal & Kingston, 2013, p. 101-118.

CONRADO, S. de S. **A formação continuada do professor de arte nos museus de Recife.** Recife, 2009. 128p. Dissertação (Mestrado) em Educação - Universidade Federal de Pernambuco.

CRUZ, L. L. da. **Magistério e cultura: a formação cultural dos professores e sua percepção das potencialidades educativas dos museus de arte.** São Paulo, 2008. 123p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais.** Tradução de Viviane Ribeiro a partir da 1ª ed. Bauru: EDUSC, 1999.

DA MATTA, R. Você tem cultura? **Jornal da Embratel,** Rio de Janeiro, 1981.

DALLA ZEN, L. H. Cultura como “necessidade formativa docente” **Trama Interdisciplinar,** São Paulo, v. 9, n. 2, p. 154-174, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v9n2p154-174>

_____. **O lugar das experiências culturais na constituição de um ethos docente.** Porto Alegre, 2017. 203p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

DAVALLON, J. mediação: a comunicação em processo? Publicação original em língua francesa: (2003) *La médiation: la communication en procès ?*, *Médiations & Médiateurs*, 19. Tradução: M^a Rosário Saraiva; revisão: M^a Rosário Saraiva e Helena Santos.

DESVALLÉES A. MAIRESSE F. Conceitos-chave de Museologia. Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus Conselho Internacional de Museus Pinacoteca do Estado de São Paulo Secretaria de Estado da Cultura, São Paulo, 2013.

DIAS-CHIARUTTINI, A. « Musée (em)portable ou comment former à la créativité» *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale* n° 12, *Le matériel didactique numérique: une diversité de ressources*. Québec, 2020. Disponível em: https://litmedmod.ca/sites/default/files/pdf/r2-lmm_vol12_dias-chiaruttini.pdf Acesso: 18/07/2021.

DUARTE JR., J.F. Entrevista **Revista Contrapontos**, Vol. 12 - n. 3 - p. 362-367, set./dez. 2012.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/ 2002.

_____. Entrevistas em Pesquisas Qualitativas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ENGUIARTE, L. A. G. El Museo, espacio de encuentro y aprendizaje. *Nierika* revista de estudios de arte. n.6 ano 3 - Arte y educación: sensibilidad, creatividad y cognición en la diversidad cultural. Universidad Iberoamericana, Ciudad de Mexico, 2014, p. 49-59.

FERRY, L. Kant et les lumières: la science et la morale. **Collection Sagesses d'hier et d'aujourd'hui**. Le Figaro/ Le Point: Paris, 2012.

_____. **L'Encyclopédie Philosophique**. Le Figaro: Paris, 2017.

FOLQUE, M. A. A formação de educadores/as de infância: da exigência e complexidade da profissão ao projeto de formação na UniverCidade de Évora. **Poiésis**, v. 12, n. 21, p. 32-56, jul. 2018. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/6406>>. Acesso em: 30 abr. 2020.

FREIRE P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática Educativa. 29a edição São Paulo: Editora paz e terra, 2004.

FREIRE, M. **Educador** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008

GABRE S. De F. **Para habitar o museu com o público infantil: uma proposta de Formação Colaborativa entre professoras da infância e profissionais do Museu Municipal de Arte de Curitiba**. Porto Alegre, 2016. 228p. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação Programa De Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. - 9. ed. - Porto Alegre: L&PM, 2002.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (coord.) **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Série Pesquisa em Educação, v. 1, Brasília: Ed. Plano, 2002.

GATTI, B. A. et. al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação** – Brasília: UNESCO, 2019.

GENESCÁ, A. C.; CID, L. A. **Pró-Saber: imaginação e conhecimento** Rio de Janeiro: Edições Pró-Saber, 2013.

GEWERC, M. **Formação de professores de educação infantil: a experiência do Instituto Superior de Educação Pró-Saber**. Rio de Janeiro, 2017, 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-Rio.

GIRARDELLO, G. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 75-92, maio/ago. 2011.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

GOMES, I. L. **Formação de mediadores em museus de ciência** Rio de Janeiro, 2013. 140f. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro; MAST.

GRISPUN, D. **Educação para o Patrimônio: museu de Arte e Escola Responsabilidade compartilhada na formação de públicos**. São Paulo, 2000. 148p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

GUEDES, A. O.; FERREIRA, M. D.; LAGE, L. L. Retratos do cotidiano: diálogos entre a formação docente e as práticas na educação infantil In: **39ª Reunião Nacional da ANPED GT07** (Educação de Crianças de 0 a 6 anos), Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5583-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf
Acesso em: fevereiro/2020.

GUEDES, A. O.; FERREIRA, M. D. Concepções de docência na educação infantil, arte e educação estética: percurso de investigações de um grupo de pesquisa. **Revista Poiesis - Unisul**, v.12, n. 21, p. 216-234, Jan./jun. 2018.

GUEDES, A. O.; VIEIRA, N. G.; SILVA, G. D. Uma experiência de pesquisa-formação de professores da educação infantil: artes de ver, experimentar e ressignificar as práticas. **37ª Reunião Nacional da ANPEd – GT 07- Educação de Crianças de 0 a 6 anos**. Florianópolis, 2015.

GUEDES, B. S.; DALLA ZEN, L. H. Experiências estéticas: provocações acerca da formação inicial de professores. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 12, n. 2, p. 68-80, 2015.

GUIMARÃES, D., NUNES, M. F.; LEITE, M. I. História, Cultura e Expressão: Fundamentos na formação do professor. In: KRAMER, S. (org.) **Infância e Educação Infantil**. 11ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 159-174.

HENZE, I. A. M. **Setor educativo de museus de ciência da cidade do Rio de Janeiro: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro, 2021. 219 fl. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, (PUC-Rio).

HERMANN, N. Experiência formativa: crítica e paradoxo **Veritas**, Porto Alegre, v. 63, n. 2, maio/ago. 2018, p. 614-625.

_____. O enlace entre corpo, ética e estética. **Rev. Bras. Educ.**, v. 23, 2018(a). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100243&lng=pt&nrm=iso>. acesso em: 19 mar. 2019.

HOUSEN, A. Art Viewing and Aesthetic Development: Designing for the Viewer. Copyright © 2007 Visual Thinking Strategies™ Fonte: <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/2Housen-Art-Viewing-.pdf> Acesso em: 18/08/2021

IAVELBERG, R. O museu como lugar de formação In: ARANHA, C. S.G., CANTON, K. (orgs.) Espaços da mediação: a arte e seus públicos. Simpósio Internacional Estratégias do Ensino da Arte Contemporânea em Museus e Instituições Culturais. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2013. (p. 199-214).

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. **Caderno Política Nacional de Educação Museal** (PNEM). Brasília, DF: IBRAM, 2018. 132 p.

JACOBUCCI, D. F. C. **A Formação Continuada de Professores em Centros e Museus de Ciências no Brasil**. Campinas, 2006. Tese (Doutorado). 302p. Faculdade de Educação - UNICAMP.

KERLAN, A. À la source éducative de l'art. De Boeck Supérieur. « **Staps** » n° 102 2013/4 pages 17-30.

_____. A Experiência estética, uma nova conquista democrática. **Rev. Bras. Estud. Presença**, v. 5, n. 2, p. 266-286, maio/ago. 2015.

KÖPTCKE, L. S. Revisitando a parceria museu-escola: currículo e formação profissional. *Museologia e Patrimônio - Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio - Unirio | MAST – vol.7, no 2, 2014.*

KRAMER, S.; CARVALHO, C. Dentro e fora do museu: de ser contemplador, colecionador, mediador. In: SANCHES, J.; SANTOS, M. F.; ALMEIDA, R. (orgs.). **Artes, museu e educação**. Curitiba: ed. CRV, 2012. p. 25-34.

KRAMER, S. Produção Cultural e Educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museu. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. (orgs.). **Infância e Produção Cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 199-215.

_____. *Por Entre as Pedras: Arma e sonho na escola* 3ª edição. São Paulo: Ática, 2007

LAGE, L. L. de L. **Fios que conectam docência e infância: o papel da experiência estética na formação de professores de Educação Infantil**. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (mestrado) – Departamento de Educação - PUC-Rio.

LARROSA, J. B. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19 Jan./abr. 2002.

LEITE, M. I. Museus de Arte: Espaços de educação e cultura. In: LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. (orgs.). **Museu, educação e cultura** 4ª. Ed. SP: Papirus, 2005, p. 19-54.

_____. Desenho infantil: questões e práticas polêmicas (p. 131-150) In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira (orgs.). **Infância e Produção Cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998. P. 131-150.

LEMAY-PERRAULT, R. ; PAQUIN, M.. Lutte de pouvoir au sein du musée d'art entre la conservation et l'éducation: un débat séculaire et ses compromis aujourd'hui. *Politique et Sociétés*, 38 (3), 2019 – p. 79–101.

LIMA, Luciana Pasqualucci de. O currículo da formação cultural: parceria universidade e museu' São Paulo, 2018. 137fl. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

LOPES, T. B. **Outras formas de conhecer o mundo: Educação Infantil em Museus de Arte, Ciência e História**. Rio de Janeiro, 2019. 221p. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação – PUC-Rio.

LOPES, J. T. **A cidade e a cultura**: um estudo sobre as práticas culturais urbanas. Portugal: Edições Afrontamento e Câmara Municipal do Porto, 2000.

LOPONTE, L. G. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. *Revista Brasileira de Educação.*, v. 2 n. 69, abr.-jun. 2017 p. 429-452 Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27553036007> Acesso em: 01/10/21

MACHADO, I. S. **O papel do setor educativo nos museus: análise da literatura (1987 a 2006) e a experiência do museu da vida**. Campinas, SP.: [s.n.], 2009. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências.

MALHEIROS, B. **Metodologia da pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: Ed. Gen, 2011.

MARANDINO M.; PATACA E. (orgs). **Seminário educação e museus**. São Paulo: FEUSP, 2018.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8ª. Ed. Rio de Janeiro: Ed. Atlas, 2017.

MATOS, O. **Indústria cultural e imaginação estética**. Campinas: Papirus, 2006.

MAULER, D. B. **Professores no museu de arte Murilo Mendes**: leituras e significados no espaço museal. Juiz de Fora, 2015. 122p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: ed. Zahar, 2009.

MOMOLI, D.; EGAS, O. A dimensão estética na formação dos pedagogos. **Trama Interdisciplinar**, v. 6, n. 2, p. 59-74, maio/ago. 2015.

MOURA M. T. J. **Arte e infância: um estudo das interações entre crianças, adultos e obras de arte em museu**. Rio de Janeiro, 2005. 121 fl. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, PUC – Rio.

MOURA, M. T. Arte e infância: interações de crianças, adultos e obras de artes em museus. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sônia. (orgs.). **Educação infantil: Enfoques em diálogo**. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 103-120.

MOURA, M. L. S.; FERREIRA, M. C. **Projetos De Pesquisa**: Elaboração, redação e apresentação – Rio de Janeiro: ed. UERJ, 2005.

NASCIMENTO, D. S. **Formação cultural de professores da educação básica:** elementos para uma crítica de programas de formação inicial e continuada. Belém, 2017. 161p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Pará.

NOGUEIRA, M. A. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga.** São Paulo, 2002 112 f. (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, USP.

_____. Formação cultural de professores. **Boletim Salto para o Futuro.** Ano XX n. 07, Junho 2010.

_____. A formação cultural de professores ou a arte da fuga. Goiânia: Editora UFG, 2008.

_____. Conferência apresentada à banca como requisito parcial para a promoção à Professora Titular. Faculdade de Educação - **Universidade Federal do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2018, (Mimeo).

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA E. M. D. de **Espelhamento e/ou estranhamento?** A formação cultural (*bildung*) como o outro da pedagogia. Santa Maria, 2014. 124p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria.

OLIVEIRA L. C. De **Educação e formação estética: entre a arte e a política.** Goiânia, 2018. 93p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Programa de pós-graduação em Educação - UFG.

OSTETTO, L.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores:** autoria e transgressão. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

OSTETTO, L. E.; CORRÊA, C. A. Sobre formação estética e docência: as professoras de educação infantil desejam mais arte! **Laplage em Revista**, vol.4, n. Especial, set.- dez. 2018, p.23-37.

OSTETTO, L. E. Esse in anima: formação docente em deslocamento. In: 39ª Reunião Nacional da ANPED. 2019, Rio de Janeiro - UFF. **Anais eletrônicos.** Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt07_trabalho_encomendado_formatado_o_39_rn_-_2_luciana_esmeralda_ostetto.pdf Acesso em: 19 fev. 2020.

OSTETTO, L. E.; SILVA, G. D. de B. Arte na formação docente para a educação infantil: procura-se! **Revista Poiesis** Unisul, v.12, n. 21, p. 185-203, Jan./jun. 2018.

PAQUIN, M. ; LEMAY-PERREAUULT, R. La médiation culturelle au musée comme concept théorique et comme pratique professionnelle In : ICOM Education n. 29, CECA : 2020 p. 35-47

PAQUIN, M. ; LEMAY-PERREAUULT, R. De l'éducation muséale à la médiation culturelle au musée : d'une muséologie de l'apprentissage à une muséologie des publics. In : MAIRAISSSE, F (org.). **Définir le musée du XXIe siècle.** Paris, ICOFOM, 2017. p. 261-265

PASQUALUCCI, L. **O currículo da formação cultural:** parceria universidade e museu. São Paulo, 2018. 137p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação – PUC-SP.

PEREIRA, M. V. Contribuições para entender a experiência estética. **Revista Lusófona de Educação**, n. 18, 2011.

PEREIRA, R. R.; SOUZA, S. J. e. Infância, conhecimento e contemporaneidade In: **Infância e produção cultural** KRAMER, S.; L., M. I. (orgs.). Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

PERES, D. T., 1982- **Um pé em cada canoa:** professores de artes entre museus e escolas. São Paulo, 2017. 188p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”.

PERISSÉ, G. **Estética e educação.** 2ª edição - Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PIRES, A. M. G. **Expectativas e vivências dos professores ao visitarem o Museu Ciência e Vida.** Rio de Janeiro, 2015. 141p. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio) – Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO; Museu de Astronomia e Ciências Afins – MAST.

POULOT, D. **Museu e museologia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RESINENTTI, P. M. **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. Tese (doutorado) – Departamento de Educação - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

SANTOS, D. O. R. dos. **Estudo sobre a formação cultural:** a semiformação do professor do Ensino Estadual da região central da cidade de São Paulo. São Paulo, 2013. 169p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação - PUC-SP.

SILVA G. et al. Um curso em formação: corpo, arte e natureza. **Revista Interinstitucional Artes de Educar.** v. 1 n. 3, p. 420-436, out. 2015/jan. 2016.

SILVA, G. D. de B. **De dentro pra fora, de fora pra dentro:** itinerários de formação estética de professoras da Educação Infantil. Niterói, 2017. 191p. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense.

SOARES O. de J. Reflexões sobre a relação museu-escola: na direção de um museu permeável. **Revista Educação Online,** n. 18, jan./mai. 2015, p. 27-44.

SOUZA, A. R. de O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista,** n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013.

TRIERWEILLER, P. C. **A formação artístico-cultural do Professor da educação infantil:** experiências, trajetórias e significações. Florianópolis, 2008. 237p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

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

VAN ZANTEN, A. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 25-45, jan./jun. 2004.

VIDAL, F. S. L. **Um olhar caleidoscópico nas/para as formações estéticas/culturais de professores(as):** experiências e construções de identidades docentes estéticas no curso de pedagogia da UFPE. Recife, 2016. 391p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação:** a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

XAVIER, Diego Lopes. Educação museal sob a sombra dos megaeventos no rio de janeiro: uma mirada sobre o mar. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60163>>. Acesso em: 27 jan. 2021

ZAGO N.N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.N. et al. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de janeiro: DP&A, 2003.

ZUIN A. Á. S. Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural. **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 54, agosto/2001.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Roteiro de entrevista individual com coordenadores dos setores educativos

ENTREVISTA EDUCADOR MUSEAL (Zoom)

1. Identificação do entrevistado (nome, cargo na instituição, formação)
2. Nome da instituição
3. Como compreende a função educativa do museu?
4. Quais foram os impactos da pandemia e do isolamento social para as atividades educativas da instituição?
5. Que tipos de atividades costumavam ser oferecidas especificamente aos professores (palestras, cursos...)?
6. O que motivava/motiva a instituição a oferecer programas para professores, qual o objetivo das atividades oferecidas?
7. Há algum referencial teórico-metodológico utilizado nas formações?
8. Com que regularidade eram/são oferecidas as atividades para os professores?
9. Que temas costumam ser tratados e como são escolhidos?
10. Quem conduzia a atividade e qual sua formação acadêmica?
11. A instituição oferecia formações voltadas especificamente para professores de educação infantil e EFI?
12. Qual o quantitativo de professores que frequentavam os programas oferecidos pela instituição?
13. De que localidades da cidade vinham os professores que participavam das formações?
14. Há alguma formação/preparação para os mediadores? Que temas são tratados?
15. Há, para os mediadores alguma orientação sobre como se relacionar com os professores durante as visitas escolares?
16. Como projetam as atividades voltadas para professores no contexto pós pandemia?
17. Gostaria de acrescentar mais alguma informação?

Apêndice 2 – Questionário professores

Questionário “Formação cultural de professores dos anos iniciais da Educação Básica: o que os museus do Rio de Janeiro oferecem?”

Apresentação

Este questionário é parte de uma pesquisa de doutorado em Educação realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio e destina-se a você professor(a) de Educação Infantil e Ensino Fundamental I do município do Rio de Janeiro.

Gostaríamos de contar com sua contribuição para analisarmos como os (as) professores (as) têm se apropriado dos espaços culturais da cidade e qual o seu olhar em relação às experiências vividas. Considerando o contexto atual, também buscamos compreender como a arte e as experiências estéticas se fazem presentes na vida destes professores durante o período de isolamento social.

A privacidade dos participantes é garantida e todos os dados serão tratados de forma anônima na apresentação dos resultados da pesquisa.

Você levará poucos minutos para responder e sua participação é muito importante. Agradecemos sua contribuição!

* o endereço de e-mail solicitado abaixo é uma exigência do sistema para evitar a duplicidade de respostas. Será mantido em sigilo e não será utilizado na análise dos dados.

1. Nome e e-mail
2. Tempo de magistério
 até 5 anos entre 6 e 10 anos Mais de 11 anos
3. Tipo de formação
 Magistério em nível médio Graduação Especialização Mestrado
 Doutorado Não tenho formação na área de Educação
4. Atua em escola
 pública privada Ambas
5. Em que segmento atua?
 Educação infantil Ensino Fundamental I
6. Considerando o contexto anterior à pandemia, quantas vezes por ano costuma frequentar museus ou centros culturais (além das visitas escolares)?
 Nenhuma Uma duas a três quatro ou mais
7. Você tem acesso a informações de divulgação de cursos, palestras ou eventos em museus?
 Nunca Raramente Às vezes Frequentemente
 Muito frequentemente
8. Já participou de algum curso/atividade para professores em museus ou centros culturais?

sim não

9. Em que instituição(ções)? _____

10. Qual atividade você realizou no museu ou centro cultural? (pode marcar mais de uma opção)

preparatória para uma visita escolar Cursos de curta duração Palestra (
 oficina Outros (Resposta curta)

11. Essa formação era específica para professores da Educação Infantil / Ensino Fundamental I?

sim não Não sei

12. O que motivou a procura pela formação?

Preparo para uma visita com alunos busca por auto formação temática complementar a conteúdos escolares não foi uma escolha, mas uma exigência da instituição em que trabalho Outros (Resposta curta)

13. A formação recebida atendeu suas expectativas?

sim não

14. Por favor, justifique sua resposta. Que aspectos positivos e/ou negativos encontrou na atividade? (Resposta longa)

15. Em uma escala de valores, como você qualificaria os itens abaixo em um curso ou atividade para professores em museus e centros culturais?

A) Informações e conteúdos sobre a exposição do momento e/ou temática do local.

Muito importante Importante Pouco importante Irrelevante

B) Estratégias para mediar o conteúdo da instituição de maneira autônoma com meus alunos.

Muito importante Importante Pouco importante Irrelevante

C) Discussões e atividades que abordem temas culturais e artísticos, de forma ampla,

Muito importante Importante Pouco importante Irrelevante

D) Estratégias sobre como articular o conteúdo da exposição ou do acervo do museu com o currículo escolar

Muito importante Importante Pouco importante Irrelevante

16. Você já recebeu algum material preparado pelo museu para ser utilizado na escola?

Sim Não

17. Em caso positivo, qual? (Resposta curta)

18. Você considera importante o professor receber uma formação cultural?

sim não

19. Como você acha que será sua relação com os espaços culturais da cidade após a pandemia do coronavírus?

Igual a antes. Quando tudo passar, voltarei a frequentar os espaços; nada substitui a experiência presencial

Vou passar a usar mais as redes sociais e os sites, descobri que esta experiência remota me satisfaz

Vou continuar utilizando as redes sociais e sites dos museus e alternar com visitas presenciais, em função da atividade ou exposição

Já não frequentava muito, não me fez falta

20. Marque em uma escala de valores o quanto você considera importante que o professor receba uma formação cultural ao longo de sua formação inicial e continuada

Muito importante Parcialmente importante Pouco importante Irrelevante Não tenho opinião a respeito

21. O que você entende por formação cultural? (Resposta longa)

22. Sua formação (inicial ou continuada) ofereceu experiências estéticas e culturais?

sim não

23. Em caso positivo, quais? (Resposta curta)

24. Como você classifica a importância de propiciar aos seus alunos a vivência de experiências estéticas e culturais?

Muito importante Parcialmente importante Pouco importante Irrelevante Não tenho opinião a respeito

25. Por favor, justifique sua resposta (Resposta curta)

26. Você considera que a arte tem exercido algum papel em sua vida durante o período de isolamento social? (Resposta curta)

27. Você tem vivido alguma experiência cultural/estética durante o período de isolamento social?

sim não

28. Em caso positivo, quais? (Resposta longa)

29. Pensando na relação entre arte, cultura e estética com a formação de professores, gostaria de acrescentar mais alguma informação? (Resposta longa).

Muito obrigada!!!

Apêndice 3 - Termo de consentimento livre e esclarecido (Questionário professores)

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação em Educação



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a professor/a,

Convidamos você a participar voluntariamente da pesquisa *Formação cultural de professores dos anos iniciais da Educação Básica: o que os museus da cidade do Rio de Janeiro oferecem?* a ser realizada pela pesquisadora Monique Gewerc, aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, no Grupo de estudo e pesquisa em educação, museu, cultura e infância (GEPEMCI), sob orientação da Prof.^a Cristina Carvalho. O objetivo deste estudo é compreender de que maneira os museus da cidade podem contribuir para a formação cultural de professores, bem como o olhar dos professores em relação aos programas que lhes são oferecidos por tais instituições. O questionário também busca mapear a presença da arte e das experiências estéticas na vida destes professores durante o período de isolamento social.

Os dados obtidos serão confidenciais e o sigilo dos participantes será garantido. A participação não é obrigatória e a qualquer momento da pesquisa você pode retirar seu consentimento, sem prejuízo algum. O pesquisador responsável se compromete a publicar os resultados da pesquisa nos meios acadêmicos e científicos sem qualquer identificação dos respondentes. A participação não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes. Caso você concorde em participar desta pesquisa, clique no botão abaixo e, se desejar, salve uma cópia digital ou impressa do mesmo.

Os telefones e o endereço institucional da pesquisadora responsável estão a seguir e você poderá tirar suas dúvidas agora ou a qualquer momento.

Contatos da pesquisadora responsável:

Monique Gewerc, doutoranda em Educação da PUC-Rio

E-mail: monique.g107@yahoo.com.br

Contato da professora orientadora:

Cristina Carvalho, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio

E-mail: cristinacarvalho@puc-rio.com

Telefone (21) 3527-1815

Endereço da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio: Rua Marquês de São Vicente, 225 Edifício Kennedy, 2º andar, Gávea, Rio de Janeiro, RJ. CEP: 22453-900. Telefone: (21) 3527-1618

Apêndice 4 – Termo de consentimento livre e esclarecido (profissionais dos museus)



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PROFISSIONAIS DOS MUSEUS

Prezado/a: _____
Convidamos V.S^a a participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa: Formação cultural de professores dos anos iniciais da Educação Básica: o que os museus da cidade do Rio de Janeiro oferecem?

Pesquisadores: Doutoranda: Monique Gewerc (mgewerc50@gmail.com); e Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Carvalho (cristinacarvalho@puc-rio.com) Tel. (21) 3527-1815

Justificativa: A temática da formação cultural do professor de Educação Infantil e anos iniciais vem chamando a atenção na última década por sua importância e pela constatação da precariedade com que é tratada durante sua formação inicial e continuada. Na revisão de literatura, foram localizadas pouquíssimas pesquisas que abordam o papel educativo do museu com o objetivo de contribuir para a formação cultural do professor. A relevância deste estudo reside na possibilidade de compreender de que maneira os museus da cidade podem contribuir para a formação cultural de professores, bem como o olhar dos professores em relação aos programas que lhes são oferecidos por tais instituições. Busca-se também conhecer as alternativas que os museus têm adotado, ou planejam implementar, em um contexto pós pandemia.

Objetivo: Conhecer as formações oferecidas por museus da cidade do Rio de Janeiro em seus objetivos e fundamentos, bem como as leituras que os professores fazem das formações que recebem nestes museus.

Metodologia: Realização de entrevista semiestruturada em plataforma digital (Zoom, Skype ou outra), com duração média de trinta minutos, com os profissionais responsáveis pelas formações para professores oferecidas por alguns museus da cidade do Rio de Janeiro. A entrevista gravada será transcrita e o material ficará armazenado em local seguro e sigiloso, sob responsabilidade da pesquisadora, por um período de 5 anos. Realização de questionário online para professores dos anos iniciais da Educação Básica.

Participantes de Pesquisa: Profissionais dos museus selecionados

Riscos e Benefícios: Comprometemo-nos a minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras; garantir a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras); assegurar a confidencialidade, a privacidade dos dados e a proteção da imagem. Além de garantir da liberdade do participante da pesquisa para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum, bem como o acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado. Todos os participantes terão garantidos os direitos de acesso aos resultados da pesquisa.

Eu, _____, de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado/a de que se trata de uma pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito.

(Assinatura do voluntário)

Nome completo: _____

E-mail: _____

Tel. _____

Identificação (RG): _____ / Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2020.

Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio: Rua Marquês de São Vicente, 225 Edifício Kennedy, 2º andar, Gávea, Rio de Janeiro, RJ. CEP: 22453-900. Telefone: (21) 3527-1618

Apêndice 5 – Carta de anuência institucional



PUC
RIO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Programa de Pós-Graduação em Educação

CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio
Rua Marquês de São Vicente, 225, 2.º andar
Edifício Kennedy – Gávea – Rio de Janeiro-RJ
Tel: 3527-1618 / 3527-1612

Rio de Janeiro, 21 de julho de 2020.
Prezado(a) responsável

Solicito sua anuência para que o trabalho de campo da pesquisa de doutorado *"Formação cultural de professores dos anos iniciais da Educação Básica: o que os museus do Rio de Janeiro oferecem?"* seja realizado junto ao Setor educativo desta instituição. A pesquisa será desenvolvida pela doutoranda Monique Gewerc (<monique.g07@yahoo.com.br>), orientada pela prof.ª Dr.ª Cristina Carvalho (<cristinacarvalho@puc-rio.br>) telefone 21 3527-1815).

Justificativa: A temática da formação cultural do professor de Educação Infantil e anos iniciais da Educação Básica vem chamando a atenção na última década por sua importância e pela constatação da precariedade com que é tratada durante sua formação inicial e continuada. Na revisão de literatura, foram localizadas pouquíssimas pesquisas que abordam o papel educativo do museu com o objetivo de contribuir para a formação cultural do professor. A relevância deste estudo reside na possibilidade de compreender de que maneira os museus da cidade podem contribuir para a formação cultural de professores, bem como o olhar dos professores em relação aos programas que lhes são oferecidos por tais instituições. Busca-se também conhecer as alternativas que os museus têm adotado, ou planejam implementar, em um contexto pós pandemia.

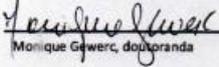
Objetivo da pesquisa: Conhecer as formações oferecidas por museus da cidade do Rio de Janeiro em seus objetivos e fundamentos, bem como as leituras que os professores fazem das formações que recebem nestes museus.

Metodologia: Realização de entrevista semiestruturada através de comunicação remota, por meio de áudio-gravação, com duração média de trinta minutos, com os profissionais responsáveis pelas formações para professores oferecidas por alguns museus da cidade do Rio de Janeiro. A entrevista gravada será transcrita e o material ficará armazenado em local seguro e sigiloso, sob responsabilidade da pesquisadora, por um período de 5 anos. Realização de questionário online para professores dos anos iniciais da Educação Básica.

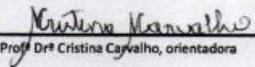
Riscos e Benefícios: Comprometemo-nos a assegurar a confidencialidade, a privacidade dos dados e a proteção da imagem, além de garantir liberdade para o participante da pesquisa decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum, bem como o acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado. Todos os participantes terão garantidos os direitos de acesso aos resultados da pesquisa.

Eu, _____, R.G. _____,
telefone _____, e-mail _____ no cargo de _____,
de maneira voluntária, livre e esclarecida, autorizo a realização da pesquisa acima identificada no Museu _____. Autorizo a coleta de dados e a realização de registros para fins da pesquisa na instituição, através de entrevistas. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de uma pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho a liberdade de entrar em contato com as pesquisadoras para retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo que me possa ser imputado.

(Assinatura do/a diretor/a)



Monique Gewerc, doutoranda



Prof.ª Dr.ª Cristina Carvalho, orientadora

Rio de Janeiro, 02 de setembro de 2020.

Apêndice 6 – Questionário GPEMCI

Ações Educativas em Museus e Centros Culturais-RJ

*Obrigatório



1. Nome do Museu / Centro Cultural: *

2. Tipologia:

Marque todas que se aplicam.

- Arqueologia
- Arquivístico
- Artes visuais
- Antropologia e etnografia
- Biblioteconômico
- Ciências naturais e história natural
- Ciência e tecnologia
- Documental
- História
- Imagem e som
- Virtual

Outro: _____

3. Qual cargo / função você desempenha na instituição?

Marcar apenas uma oval.

- Chefe de departamento / de núcleo
- Coordenação
- Direção
- Educador
- Museóloga
- Outro: _____

Bloco I - A Instituição

4. Os recursos destinados à instituição tem origem:

Marque todas que se aplicam.

- Setor Público
- Setor Privado
- Parceria Público-Privada
- Associação de Amigos da Instituição
- Outro: _____

5. Quais mídias são utilizadas na divulgação do espaço?

Marque todas que se aplicam.

- E-mail
- Facebook
- Impressos
- Instagram
- Site
- Televisão
- Twitter
- Não utiliza mídia na divulgação
- Outro: _____

6. A instituição oferece programações específicas para quais audiências?

Marque todas que se aplicam.

- Educação Infantil (0-5 anos)
- Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano)
- Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)
- Ensino Médio (1º ao 3º ano)
- Ensino Superior
- Educação de Jovens e Adultos (EJA)
- Professores
- Famílias
- Idosos
- A instituição não oferece programação específica

Outro: _____

7. A instituição disponibiliza transporte para o público visitante?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Eventualmente

8. Quais recursos de acessibilidade a instituição oferece para o público com deficiência?

Marque todas que se aplicam.

- Portas/Corredores largos
- Banheiros adaptados
- Rampa de acesso
- Elevadores
- Piso tátil
- Corrimão
- Interação com o tato
- Braile
- Libras
- A instituição não possui recursos de acessibilidade para o público com deficiência

Outro: _____

9. A instituição recebe verba para desenvolver suas ações educativas?

Marcar apenas uma oval.

- Sim, verba fixa
- Sim, verba eventual
- Sim, verba fixa e verba eventual
- Não, mas já recebemos
- Não

10. Quais materiais são produzidos pela instituição?

Marque todas que se aplicam.

- Material informativo (folders, banners, etc.)
- Jogos impressos
- Jogos virtuais
- CDs/DVDs
- Publicações digitais
- Publicações impressas (Livros, cadernos, revistas, anais)
- Instituição não produz material

Outro: _____

11. Na instituição que você atua, como é denominado o profissional responsável pelas visitas mediadas?

Marcar apenas uma oval.

- Guia *Pular para a pergunta 12*
- Monitor *Pular para a pergunta 12*
- Educador Museal *Pular para a pergunta 12*
- Arte-educador *Pular para a pergunta 12*
- Mediador *Pular para a pergunta 12*
- A Instituição não possui responsável pelas visitas mediadas
Pular para a pergunta 15
- Outro: _____

12. Existem profissionais com deficiência que realizem visitas mediadas na instituição?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

13. A instituição oferece formação para os responsáveis pela mediação?

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 14*
- Não *Pular para a pergunta 15*

14. Qual formação a instituição oferece para os responsáveis pela mediação?

Marque todas que se aplicam.

Atividade preparatória para visitas escolares

Palestras

Cursos de curta duração

Workshops/oficinas

Cursos de extensão/especialização

Outro: _____

15. A instituição oferece atividades para os professores?

Marcar apenas uma oval.

Sim *Pular para a pergunta 16*

Não *Pular para a pergunta 19*

16. Que formação a instituição oferece para os professores?

Marque todas que se aplicam.

Atividade preparatória para visitas escolares

Palestras

Cursos de curta duração

Workshops/oficinas

Cursos de extensão/especialização

Outro: _____

17. Com que regularidade as atividades para professores são realizadas?

Marcar apenas uma oval.

- Em função das exposições
- Sem periodicidade fixa
- Semestralmente
- Mensalmente
- Semanalmente
- Outro: _____

18. A instituição oferece formação voltada especificamente para professores de educação infantil?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

Bloco II - Ações Educativas

19. A instituição possui setor responsável pelas ações educativas?

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 21*
- Não *Pular para a pergunta 20*
- Não, mas já teve *Pular para a pergunta 20*

20. Qual o principal motivo da ausência de setor responsável pelas ações educativas?

Marcar apenas uma oval.

- Não é um projeto da instituição *Pular para a pergunta 32*
- Infraestrutura inadequada *Pular para a pergunta 32*
- Falta de recurso financeiro *Pular para a pergunta 32*
- Falta de pessoal *Pular para a pergunta 32*
- Não considera apropriado ao público *Pular para a pergunta 32*
- Outro: _____

21. Qual a denominação do setor responsável pelas atividades educativas?

Marcar apenas uma oval.

- Setor Educativo
- Núcleo de Educação
- Programa Educativo
- Equipe do educativo
- Outro: _____

22. Existe um espaço físico específico para o setor responsável pelas atividades educativas na instituição?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

23. O setor responsável pelas atividades educativas desenvolve pesquisa em alguma das temáticas abaixo?

Marque todas que se aplicam.

- Educação em Museus
- Estudo de público
- Políticas Públicas
- História da Arte
- Antropologia
- Patrimônio, acervo e memória
- Educação Ambiental
- Cultura Científica
- Arte-Educação
- Acessibilidade
- O setor responsável pelas atividades educativas não desenvolve pesquisa

Outro: _____

24. O setor responsável pelas atividades educativas participa do processo de desenvolvimento das exposições?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Eventualmente

25. As atividades realizadas pelo setor responsável pelas ações educativas são norteadas por algum referencial teórico?

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 26*
- Não *Pular para a pergunta 27*

26. Quais?

27. Por quê?

28. De que forma o setor responsável pelas atividades educativas avalia as ações desenvolvidas?

Marque todas que se aplicam.

- Entrevistas/questionário com o público espontâneo
- Entrevistas/questionário com público escolar
- Relatórios administrativos
- Reuniões com a equipe
- Observação
- Não avalia as ações desenvolvidas

Outro: _____

29. Quantos profissionais atuam no setor responsável pelas atividades educativas?

Marcar apenas uma oval.

- 1 – 3
- 4 – 6
- 7 – 9
- 10 – 12
- 13 – 15
- 15 ou mais

30. No setor responsável pelas atividades educativas, quantos profissionais possuem a formação abaixo (Considere a última titulação):

Marcar apenas uma oval por linha.

	Não sei informar	0	1	2	3	4	5 ou mais
Pós-graduação	<input type="radio"/>						
Pós-graduação cursando	<input type="radio"/>						
Ensino superior	<input type="radio"/>						
Ensino superior cursando	<input type="radio"/>						
Ensino médio	<input type="radio"/>						
Ensino médio cursando	<input type="radio"/>						

31. Quais as áreas de formação dos profissionais que atuam no setor responsável pelas atividades educativas?

Marque todas que se aplicam.

- Artes - Bacharelado
- Artes - Licenciatura
- Ciências (Física, Química, Biologia, Matemática) - Bacharelado
- Ciências (Física, Química, Biologia, Matemática) - Licenciatura
- Comunicação (Jornalismo, Mídias Digitais, Publicidade)
- História - Bacharelado
- História - Licenciatura
- Museologia
- Pedagogia
- Produção Cultural

Bloco III - Público Infantil

32. Quais as atividades oferecidas às crianças de 0 a 3 anos?

Marque todas que se aplicam.

- Apresentação de dança
- Apresentação musical
- Contação de história
- Jogos e brincadeiras
- Oficina
- Teatro
- Visita mediada com família
- Visita mediada com grupos escolares
- Não oferecemos atividades para crianças nessa faixa etária

Outro: _____

33. Quais as atividades oferecidas às crianças de 4 a 6 anos?

Marque todas que se aplicam.

- Apresentação de dança
- Apresentação musical
- Contação de história
- Jogos e brincadeiras
- Oficina
- Teatro
- Visita mediada com família
- Visita mediada com grupos escolares
- Não oferecemos atividades para crianças nessa faixa etária

Outro: _____

34. Em comparação com os demais públicos, qual é a frequência de visitas das crianças à instituição?

Marcar apenas uma oval por linha.

	Inexistente	Muito baixa	Baixa	Média	Alta	Muito alta
0 a 3 anos	<input type="radio"/>					
4 a 6 anos	<input type="radio"/>					
7 a 10 anos	<input type="radio"/>					

35. Em geral, o público infantil visita a instituição acompanhado de:

Marcar apenas uma oval.

- Escola
- Familiares
- O público infantil não visita a instituição
- Outro: _____

36. Dos itens abaixo, o que a instituição disponibiliza para crianças de 0 a 6 anos?

Marque todas que se aplicam.

- Exposição do acervo em altura adequada
- Espaço para acolhimento
- Espaço para alimentação
- Mobiliário adaptado
- Banheiro familiar/Fraldário
- Não possuímos itens a serem disponibilizados para as crianças de 0 a 6 anos

Outro: _____

37. Em geral, qual espaço é utilizado nas ações educativas com as crianças de 0 a 6 anos?

Marcar apenas uma oval.

- Área externa
- Biblioteca
- Espaço Expositivo
- Sala extra
- Não realizamos atividades com crianças de 0 a 6 anos
- Outro: _____

38. As ações educativas com as crianças de 0 a 6 anos são desenvolvidas por:

Marcar apenas uma oval.

- Profissional que recebe formação específica na instituição
- Profissional que possui formação na área da infância
- Profissional em formação na área da infância
- Profissional sem formação específica
- Não realizamos atividades com crianças de 0 a 6 anos
- Outro: _____

39. Considera que deveria ocorrer alguma mudança para a realização do trabalho com o público infantil?

Marcar apenas uma oval.

Sim *Pular para a pergunta 40*

Não *Pular para a pergunta 41*

40. Quais?

Obrigada pela sua
participação!

Para saber mais sobre museus, cultura e infância,
acesse:

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



41. Por quê?

Obrigada pela sua
participação!

Para saber mais sobre museus, cultura e infância,
acesse:

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



Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários