



Diana Tubenchlak Peres

# Um pé em cada canoa:

Professores de artes entre museus e escolas

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Instituto de Artes

Diana Tubenclak Peres

# Um pé em cada canoa:

Professores de artes entre museus e escolas

São Paulo  
2017

Diana Tubenclak Peres

# Um pé em cada canoa:

## Professores de artes entre museus e escolas

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes Visuais.

**Área de Concentração:** Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural

**Orientadora:** Profa. Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli

São Paulo  
2017

# | Ficha Catalográfica |

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação  
do Instituto de Artes da UNESP

P437u Peres, Diana Tubenclak, 1982-

Um pé em cada canoa : professores de artes entre museus e  
escolas / Diana Tubenclak Peres. - São Paulo, 2017.  
188 f. : il.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rita Luciana Berti Bredariolli  
Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual  
Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Arte e educação. 2. Museus - Aspectos educacionais.  
3. Professores -- Formação. I. Bredariolli, Rita Luciana Berti.  
II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 707





Ao Pedro e ao Tom,  
navegantes da nossa canoa.

A todos os professores de artes que  
navegam entre escolas e museus.



# | Agradecimentos |

Agradeço à profa. dra. Rita Luciana Berti Bredariolli pela orientação atenta e cuidadosa.

Aos professores Denise Pereira Raquel, Fausto Keith Yamaji, Janice de Piero, Juliana Placco e Marisa Pires Duarte, participantes desta pesquisa, que mantêm com muita alegria um pé em cada canoa. Pessoas fundamentais para a realização desse trabalho, que colaboraram com extrema generosidade, criatividade e disponibilidade.

Às profas. dras. Sumaya Mattar e Luiza Christov, pela participação entusiasmada e cuidadosa no exame de qualificação, e que tanto colaboraram com os caminhos percorridos até aqui.

Às profas. dras. Rejane Coutinho e Valéria Alencar e aos colegas do GPIHMAE [Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação] que estiveram ao meu lado nesta caminhada.

Aos meus pais, Zé Peres e Vera Tubenchlak, pela vida, amor, confiança, coragem e companheirismo.

A Flora Figueiredo e Camila Feltre, amigas queridas com que a Unesp me presenteou.

A Cintia Masil, Juliana Santos e Priscila Leonel, companheiras de pesquisa, trabalho e vida.

Aos amigos, ao Pedro, a meus pais e a Ednalva Santos Pereira, que se dividiram nos cuidados e brincadeiras com Tom, quando não pude estar.

Aos amigos da escola Estilo de Aprender, do Instituto Tomie Ohtake, do Museu de Arte Moderna de São Paulo e de todas as instituições culturais e escolas em que trabalho e trabalhei.

Às incríveis mulheres de outros tempos que me inspiram e me fortalecem, Regina Aronovich, Therezinha Colli e Ursulina Porpino (in memoriam).

A Juliana Farias, amiga querida, que me ajudou a conhecer novos mundos.

Aos meus amigos e a minha família pela paciência da distância, palavras de conforto, amor e incentivo. Em especial aos queridos tripulantes desta viagem: Amanda Cuesta, Andrea Magnanelli, Ane Katrine Blikstad, Claudio Rubino, Cauê Yuiti, Cyrille Bouchot, Dominique Gobin, Érico Melo, Guiliana Lopes Ferriello Mergulhão, Isadora Peres, Joana Bidiville, Josep Granado, Léia Casoni, Lia Baron, Lis Nasser, Lucas Maia Benedetti, Lucia Tubenchlak, Luciane Guará, Maria Cecília Suguiyama, Maria Helena Gaidzinski, Marie-Sylvie Pontillo, Mariana Trevas, Marina Toledo, Pedro Tubenchlak Boechat, Raquel Vodopives Pfeil, Ricard Huerta, Silvana Mansur Assad, Tereza Grimaldi, Thais Olmos e Ursula Verthein.

# Resumo

Escolas e museus de arte se relacionam, sobretudo, através das visitas de estudantes a exposições, acompanhados por seus professores. Neste estudo conheceremos cinco professores de artes que, ao longo de suas vidas, têm frequentado programações oferecidas pelos museus, bem como as reverberações que esse hábito cultural oferece para o desenvolvimento do ensino de arte nas escolas em que lecionam.

Como metodologia, optei por entrevistas semiestruturadas com ênfase nas histórias de vida dos participantes, captadas como momentos de imersão de suas relações com a arte e com os espaços museológicos desde a infância aos dias de hoje. Os participantes também foram convidados a produzir um trabalho poético com a mesma temática.

A partir dos elementos trazidos pelos professores, construí enlazes com a pesquisa bibliográfica para discutir o desenvolvimento da “proposta triangular”; o museu como espaço de formação continuada e experiência; os fluxos entre museus de arte e escolas; e o papel do professor de artes no processo de formação de público.

Dois exemplos de trabalhos desenvolvidos em escolas a partir do vivido pelos professores nos museus são abordados para criar um diálogo sobre a presença da arte contemporânea em sala de aula e as relações criadas entre arte e vida.

## **Palavras-chave:**

Arte/Educação; Museu e escola; Formação de professores



# Résumé

Écoles et musées d'arts rentrent en relation, notamment, grâce aux visites des expositions organisées par les enseignants avec leurs élèves. Dans cette recherche nous avons suivi cinq professeurs d'arts qui au long de leurs parcours fréquentent les programmes offerts par les musées. Nous nous sommes intéressés aux traces laissées par cette habitude culturelle dans le développement de l'enseignement des arts dans les écoles où ils enseignent. En ce qui concerne la méthodologie, j'ai opté pour les entretiens semi-structurés tout en soulignant les histoires de vie des participants, les origines de leurs relations avec les arts et les espaces muséologiques depuis l'enfance. Les participants ont été également invités à produire en travail poétique sur ces thématiques.

A partir des éléments apportés par les professeurs, nous avons construit les liens avec la recherche bibliographique afin de nourrir les débats autour de la « Proposition triangulaire » : le musée comme espace de formation continue et d'expériences ; les flux entre les musées et les écoles et le rôle du professeurs d'arts dans le processus de formation de public.

Deux exemples de travaux développés dans les écoles à partir du vécu des professeurs dans les musées ont été retenus pour établir ce dialogue sur la présence des arts contemporains dans la salle de classe et les rapports entre les arts et la vie.

## **Mots-clés :**

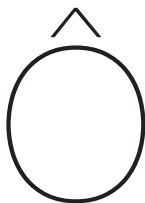
Arts/éducation ; musée et école ; formation des enseignants

# Sumário

<b>INTRODUÇÃO: UM PÉ EM CADA CANOA</b>	
Dos encontros entre museus e escolas _____	10
<b>1 UM PÉ NA ESCOLA E UM PÉ NO MUSEU</b> _____	28
1.1 Leitura de imagem: do museu à sala de aula _____	40
1.2 Na canoa museu: formação continuada e experiência _____	45
1.3 Na canoa escola: passado e presente _____	53
1.4 Entre as canoas _____	61
<b>2 AO COLOCAR OS PÉS</b> _____	68
2.1 Quando tudo começa? _____	76
2.2 Público professor _____	84
<b>3 BAGAGENS, REPERTÓRIOS E TRANSPOSIÇÕES</b> _____	98
3.1 Museu: entre teoria e prática _____	109
3.2 Mediação cultural _____	115
3.3 Arte contemporânea em sala de aula _____	119
3.4 “Liberdade” _____	122
3.5 “O que acontece escondido?” _____	130
3.6 Arte e vida _____	135
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> _____	139
<b>REFERÊNCIAS</b> _____	145
<b>ANEXOS</b> _____	151

# Introdução: Um pé em cada canoa

Dos encontros entre museus e escolas



nibus vindos de escolas estacionam nas proximidades dos museus da cidade de São Paulo. Filas de estudantes se formam. Acompanhados por professores e professoras, coordenadores pedagógicos e diretores, eles são recebidos nos museus por seguranças, recepcionistas, estagiários, educadores ou mediadores. Essas ações fazem com que escolas e museus se encontrem rotineiramente. Entretanto, o que a escola conhece sobre o museu e o que o museu conhece sobre a escola?

Trabalhando no campo do ensino das artes visuais em escolas e museus – com um pé em cada canoa –, observei os encontros e desencontros entre esses dois espaços. Percebi que, ao mesmo tempo que a comunidade escolar é frequentadora assídua das ações educativas oferecidas pelos museus, constituindo os encontros diários entre os dois espaços, pouco há de comunicação e cooperação entre os que trabalham de um lado e de outro.

Por conciliar as ações de mediação em museus de arte e instituições culturais com a função de professora de artes em escolas públicas e privadas, me colocava simultaneamente na interface entre a educação nas salas de aula das escolas e as exposições e espaços educativos dos museus.

Nas escolas, sempre trabalhei a partir do repertório trazido pelos estudantes – os artistas de que já tinham ouvido falar e o que eles produziram. A partir daí, escolho séries de produções que são apresentadas em imagens e vídeos, além das saídas que fazemos para exposições. Assim, propostas



de ateliê com diversas linguagens são mescladas com discussões sobre a relação entre arte e vida.

Nos museus, percebi logo cedo que o que me chamava a atenção não era apenas a contemplação ou a aura que os espaços expositivos apresentam, mas também o encontro. O encontro entre pessoas que talvez não desenvolvessem uma conversa em outros espaços. Esse diálogo parte de objetos apresentados nas exposições e agrega questões sociológicas, políticas, psicológicas e culturais trazidas pelo público.

Eu me vi e me vejo atravessando o espaço ou lacuna entre a escola e o museu de arte com “um pé em cada canoa”. No caminho, encontrei interlocutores – os professores que participaram da presente pesquisa de mestrado – que também vivem nesta interseção.

Estar com “um pé em cada canoa” é estar entregue ao movimento dos rios. É saber que uma canoa pode se afastar da outra. E que, de repente, a distância entre elas pode se converter num encontro.

Estar com “um pé na escola e um pé no museu” implica saber que as duas canoas podem estar à deriva. Por um breve momento de calma, pode ser que elas fiquem paralelas. Aí, nesse momento, os pés, um em cada embarcação, talvez encontrem equilíbrio, mesmo que por um fugaz instante. Mas logo a correnteza muda e os encontros e desencontros entre as duas canoas prosseguem rotineiramente.

O que aqui aparece como a imagem de duas canoas – a escola (representada pelo professor frequentador) e o museu (representado, sobretudo, pelos membros do setor educativo) – consiste numa relação complexa. Na prática, há um convívio intenso entre as duas partes, apesar de elas não se conhecerem com profundidade.<sup>1</sup> Ao mesmo tempo, almeja-se um rompimento da presumível hierarquia de uma parte sobre a outra.

Essa desierarquização é o avesso do museu visto como matriz do conhecimento da arte, que propagaria para as escolas a “verdadeira” forma de ensiná-la, e está na contramão das visitas que recebem os estudantes, mas tornam os professores invisíveis, à margem das mediações. Também é o avesso da escola que utiliza o museu como ilustração do que foi aprendido em “teoria” na sala de aula. Ou da escola que frequenta museus como uma forma de demonstrar *status* às famílias dos estudantes.

Foi nos espaços expositivos que passei a me aproximar dos professores que frequentam as exposições – aqueles que também se dividem entre as duas canoas –, ora acompanhando seus alunos em visitas mediadas, ora presentes em encontros específicos para docentes. Percebi que esses indivíduos fazem o elo entre as duas instituições (HUERTA, 2010). São professores com o potencial de relacionar o que acontece dentro dos muros da escola com ações oferecidas pelos museus.

---

<sup>1</sup> Para Huerta a relação entre professores e museus se parece com um “particular ‘casamento de conveniência’. Não se amam, não se conhecem, mas as visitas escolares aos museus não param de aumentar” (2010, p. 78, tradução nossa).

No Museu de Arte Moderna de São Paulo, fui responsável pelos dois programas do MAM Educativo<sup>2</sup> que lidam diretamente com os professores e a comunidade escolar – o Contatos com a Arte<sup>3</sup> (programa de formação de professores) e o Escolas Parceiras<sup>4</sup> (programa de relacionamento entre o museu e instituições educacionais). Nessa função, percebi que o que tornava a parceria real e ativa não era a assinatura de acordos de cooperação institucionais ou os projetos firmados com as secretarias de educação; mas a atuação dos professores que se interessam pessoalmente pela programação oferecida pelo museu.

Notei que os professores frequentadores de museus se incumbiam de reverberar para seus estudantes as experiências que esses espaços proporcionam. Eram eles quem, indo às programações oferecidas e percebendo seu potencial educativo, voltavam para a sala de aula multiplicando seus aprendizados, descobertas e afetos.

Sempre atenta ao fluxo entre esses dois espaços, percebi a posição nevrálgica ocupada por esses profissionais. Além de frequentarem as exposições e os programas de formação oferecidos, incluíam questões sobre as mostras em seus planos de aula e, quando possível, levavam seus estudantes para visitá-las. Esse convívio intenso consistiu, sobretudo, nas conversas cotidianas que aconteciam antes, depois e nos intervalos das programações oferecidas pelo

---

2 Setor Educativo do Museu de Arte Moderna de São Paulo.

3 <<http://mam.org.br/aprenda/contatos-com-a-arte/>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

4 <<http://mam.org.br/aprenda/escolas-parceiras/>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

Contatos com a Arte.<sup>5</sup> Além de e-mails e telefonemas sobre os conteúdos das exposições, trocava ideias com os professores sobre planejamento de ateliês e todos os assuntos relacionados às interações entre o museu e as escolas, com foco no universo da Arte/Educação.

Como conciliava os papéis de mediadora, idealizadora e produtora dos encontros para professores, foi imprescindível ficar atenta às demandas dos frequentadores a fim de organizar uma programação afinada aos anseios desse público. Então, observei que a diversidade de formatos da programação oferecida e de conteúdos sobre arte moderna e contemporânea ia ao encontro

---

5 Criado entre 1997 e 1998, o Contatos com a Arte é o programa de formação para professores e educadores do Setor Educativo do Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM-SP). Atuei como educadora formadora responsável por esse programa entre 2012 e 2015. Concebia a programação específica para professores alinhada às exposições temporárias do MAM. Eram mediações nas exposições em cartaz; ateliês de práticas artísticas relacionadas aos processos criativos dos artistas participantes das mostras; palestras, cursos e encontros com convidados – artistas, curadores e especialistas em diversos assuntos relacionados aos temas da arte moderna e contemporânea. Nesse período, de acordo com o texto que preparei para a divulgação, o programa era definido da seguinte forma: “Contatos com a Arte: Promove a formação cultural do professor, fomentando seu papel de espectador e multiplicador das diferentes expressões artísticas exibidas no MAM.

- Encontros e oficinas com educadores, teóricos e especialistas de acordo com o tema da exposição em cartaz, ampliando as discussões acerca das propostas artísticas do museu e fomentando a investigação do professor a relacioná-las com sua prática em sala de aula.
- Encontro com artistas contemporâneos com o objetivo de apresentar as produções artísticas pelos seus autores, propiciando uma reflexão sobre o processo criativo.

Volta às aulas no MAM: Programação que antecede o início de cada semestre letivo com apresentação do cronograma de exposições, visitas, oficinas e palestras.

Visitas exclusivas. A cada início de uma nova exposição os professores são convidados a participar de visitas mediadas e conhecer as abordagens e atividades preparadas pelos educadores do MAM”.



do que o público buscava. Criava uma programação composta por mediações nas exposições em cartaz; ateliês de práticas artísticas relacionados aos processos criativos dos artistas participantes das mostras; palestras, cursos e encontros com convidados – artistas, curadores e especialistas em diversos assuntos relacionados aos temas trazidos pelo museu, em interface com o ensino da arte.

Ao final de cada encontro com professores, uma pergunta ficava latente para mim: afinal, quais são as contribuições das formações para professores em museus no desenvolvimento do ensino da arte nas escolas? Essa questão, que transcendia possíveis aspectos avaliativos do meu trabalho, afasta-se de uma relação superficial de aplicabilidade nas escolas do que o museu oferece. Ela se configura como um olhar para o sujeito: o que os professores buscam nas formações oferecidas pelos museus? O que os move nos fluxos entre os dois espaços? O museu pode ser um “laboratório de artes”<sup>6</sup> para professores?

O desejo de realizar esta pesquisa de mestrado e encontrar respostas a essas perguntas partiu do reconhecimento das iniciativas dos professores de artes que navegam entre as exposições e as salas de aula, de maneira a criar zonas de interrelação. A fim de conduzir a investigação, tornou-se fundamental conhecer a contribuição do fluxo entre escolas e museus para o processo de ensino-aprendizagem no campo das artes visuais. Ao dar

---

6 A ideia do museu como “laboratório de arte” também foi apresentada por Ana Mae Barbosa: “museus são laboratórios de conhecimento de arte, tão fundamentais para a aprendizagem da arte como laboratórios de química o são para a aprendizagem da Química. Compete aos educadores que levam seus alunos aos museus estender em oficinas, ateliês e salas de aula o que foi aprendido e apreendido no museu” (BARBOSA, 2009, p. 13-14).

o primeiro passo no mestrado, as narrativas dos professores participantes da presente pesquisa tomaram conta de minhas reflexões, pensamentos e memórias. A minha própria história de vida veio à tona.<sup>7</sup>

A partir da premissa de que os professores ocupam uma posição-chave na relação entre escola e museu, fui ao encontro de docentes que frequentassem as formações oferecidas. Como vimos, a minha trajetória profissional havia me proporcionado um convívio de intensa relação e identidade com os professores frequentadores dos museus. Ocupando esse lugar, observava suas participações, demandas, questionamentos e subjetividades. Concomitantemente procurava distanciar-me em busca de referenciais teóricos e de um olhar externo. Assim, fui criando um movimento pessoal de simultaneidade entre observar de dentro e de fora a relação dos professores com os museus.

Ao traçar o plano de voo da pesquisa fundadora deste trabalho, fui buscar sujeitos dispostos a colaborar com suas experiências nesse campo. Na época, acreditava que iria ouvir relatos nos quais questões abordadas nas formações eram apenas replicadas em sala de aula. Estava completamente enganada!

Logo na primeira entrevista, sentada na cozinha da casa da professora Janice de Piero (que conheceremos no capítulo 1), a memória da entrevistada emergiu quando expus o assunto de minha pesquisa. O que apareceu foi um recorte biográfico de suas relações com os museus.

---

<sup>7</sup> Rememoro minha trajetória de vida e formação no capítulo 2 deste trabalho.

O que me permitiu encontrar a metodologia das histórias de vida foi a admissão de que ir a campo é buscar o que não se sabe, e que estar de olhos e ouvidos abertos para o incerto e o imprevisível pode nos conduzir por uma trilha de descobertas. Percebendo que as camadas subjetivas, inerentes às biografias, emergiam de maneira inesperada, ouvi nos relatos coletados a revelação da potência do museu como espaço de interação, configurado como conjunto de espaços subjetivos de troca e cooperação, que tangencia a porção pessoal e profissional (NÓVOA, 1992) dos sujeitos. As lembranças acerca da arte e da cultura, da infância até a idade adulta, apareceram com contundência. Mostrou-se, então, fundamental a busca por uma metodologia que abarcasse essas subjetividades e o percurso de vida dos participantes.

Nessa toada, encontrei a metodologia das histórias de vida ou método (auto)biográfico, surgida nos anos 1970 como um contramovimento em relação às pesquisas feitas nas ciências da educação. Anteriormente, predominavam correntes que enfatizavam a dimensão técnica da ação pedagógica, com a tendência a pensar a educação como ciência exata e a controlar os fatores aleatórios, deixando de lado o campo da imprevisibilidade. Tendia-se a separar as porções pessoais e profissionais dos professores. Era como se a educação pudesse ser mecanizada, deslocando de sua prática tudo o que fosse subjetivo e ocasional (NÓVOA, 1995).

A nova metodologia logo ganhou adeptos no meio acadêmico, na área de formação de adultos, a princípio nas universidades de Lisboa (ULisboa) e Genebra (Université de Genève), e depois se disseminou por outros países, como o Brasil, onde chegou na década de 1990. António Nóvoa, um de seus principais representantes, comenta que o início do uso sistemático do método

(auto)biográfico foi ocasionado pela publicação do livro “Vidas das histórias de vida” (1980), de Gaston Pineau.

Para Sumaya Mattar, “a história de vida e a autobiografia são formas de narrativas biográficas, mas guardam algumas particularidades que as diferenciam” (MATTAR, 2002, p. 80). Uma dessas particularidades do método, que nos interessa especialmente neste trabalho, é assinalada por Marie-Christine Josso:

autobiografia opõe-se à tentativa de totalização inerente à metodologia das histórias de vida porque se relaciona somente a trechos da vida, a recortes de uma existência, partindo de uma temática específica, por exemplo quando se pede ao adulto que construa a sua narrativa focalizando unicamente a questão do trabalho. Ou seja, enquanto a autobiografia recupera flashes da memória, as histórias de vida partem sempre de um foco global que procura abarcar todas as dimensões da existência (JOSSO, 1988 apud MATTAR, 2002, p. 80).

Josso alterna nas suas investigações a construção da história dos participantes com momentos individuais e coletivos. Ela utiliza o termo “singular plural”, criando um fluxo no qual as descobertas das singularidades alimentam a coletividade. Com efeito, a dimensão singular plural se relaciona com a ideia de construção histórica, já que



a auto-orientação de si, subproduto de nossa criatividade (a invenção de si), torna-se uma tomada de poder sobre a maneira como cada individualidade pode descobrir sua singularidade, cultivá-la, inscrevendo-se num continuum sociocultural, isto é, numa história coletiva (JOSSO, 2007, p. 430).

Segundo a autora, a pesquisa a partir das histórias de vida pode ser considerada “uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a sua formação” (JOSSO, 2007, p. 419).

Assim, para conhecer as singularidades dos indivíduos a presente pesquisa abarca esse movimento singular-plural, com a fundamental contribuição trazida pelas particularidades de cada participante, atingindo também a dimensão social.

Abordar a ideia de história coletiva, mesmo não sendo nosso tema central, consiste em ouvir atentamente o que aparece nas falas dos participantes. Uma vez que o componente histórico está presente na narrativa de uma das professoras entrevistadas – quando ela reconstitui o contexto dos preâmbulos da implementação da “proposta triangular” (como veremos no capítulo 1) –, é necessário olhar para a memória pessoal da participante e como ela reverbera na memória coletiva. Especial apreço deve ser dado ao que emerge das lembranças dos participantes, aos episódios que escolheram para ficar na história de suas vidas (BOSI, 1994).

Nota-se, assim, um diálogo entre dois diferentes métodos de pesquisa – a metodologia das histórias de vida e a da história oral. Esta propõe que a historiografia se baseie nas testemunhas do tempo vivido, entendendo que cada narrativa pessoal ajuda a compor o cenário do todo. Em outras palavras, determinado fato histórico pode ser reconstituído a partir desses múltiplos pontos de vista, que compõem um mosaico de sensações, sentimentos e ações para contar algo que aconteceu (DAVID, 2013).

Conhecer as histórias de vida dos professores acerca de suas relações com os museus traz um olhar plural para as reverberações nas salas de aula. Explorar as singularidades dos sujeitos pode colaborar com a investigação da contribuição das formações para professores em museus e o desenvolvimento do ensino da arte nas escolas. Inspirando-me pela descoberta dessa metodologia, foi possível criar o planejamento das ações por vir e remar em águas desconhecidas.

Nos caminhos percorridos, encontrei cinco professores de artes dispostos a colaborar, gentilmente, com a narrativa oral de suas biografias e o recorte de suas relações com os museus de arte, em entrevistas individuais. Com o intuito de conferir maior amplitude aos dados coletados, busquei professores com diferentes perfis. Os participantes foram convidados a partir de dois critérios: estar atualmente lecionando artes em escolas e frequentar assiduamente as programações para professores oferecidas pelos equipamentos culturais da cidade de São Paulo. Ao mesmo tempo, busquei heterogeneidade nos quesitos faixa etária, tempo de docência e atuação nas redes pública e privada de ensino.

Cada um dos professores marcou a entrevista no lugar que lhe fosse mais conveniente. Fui à casa de Janice, tomei café na Vila Madalena com Marisa,

encontrei Juliana no parque do Ibirapuera, ouvi Fausto na Casa das Rosas e fui até o Sesc Belenzinho me encontrar com Denise.

Nessas ocasiões, contei-lhes sobre a pesquisa e propus que narrassem suas biografias a partir do mote “minhas relações com os museus de arte”. Presenciei a emergência das memórias dos entrevistados acerca desse tema, que deram ênfase às visitas aos museus de arte em diferentes fases da vida; às ligações entre arte e cultura; à escolha da docência em artes visuais no campo profissional; às reverberações da vida cultural em sala de aula, com destaque para os desdobramentos nas escolas dos cursos de formação para professores oferecidos pelos centros culturais, museus e institutos de arte.

Concluídas e transcritas as cinco entrevistas, percebi que nelas se anunciava uma potência poética. Pois, nas narrativas coletadas, os museus aparecem também como lugares de produção artística. Os professores se interessam pelas formações oferecidas como oportunidades de criação nos espaços de ateliê. Os momentos de desenvolvimento de uma poética pessoal aparecem, distanciam-se e reaparecem ao longo de suas narrativas de vida, enunciadas desde seu lugar de professores de artes.

Assim, criei uma segunda etapa a ser desenvolvida na pesquisa, para tangenciar a produção artística anunciada nas narrativas orais. Ofertei a cada professor um caderninho de anotações e um envelope lacrado recheado de papéis, para levar para casa, nos quais se lia:

*Qual caminho cada um de nós percorreu  
para saber o que sabe?  
ser o que é?  
ter as ideias que tem?  
Quando foi a sua primeira visita a um museu?  
Como foi?  
O que sentiu?  
Quais são suas memórias das atividades oferecidas para professores em  
museus e centros culturais?*

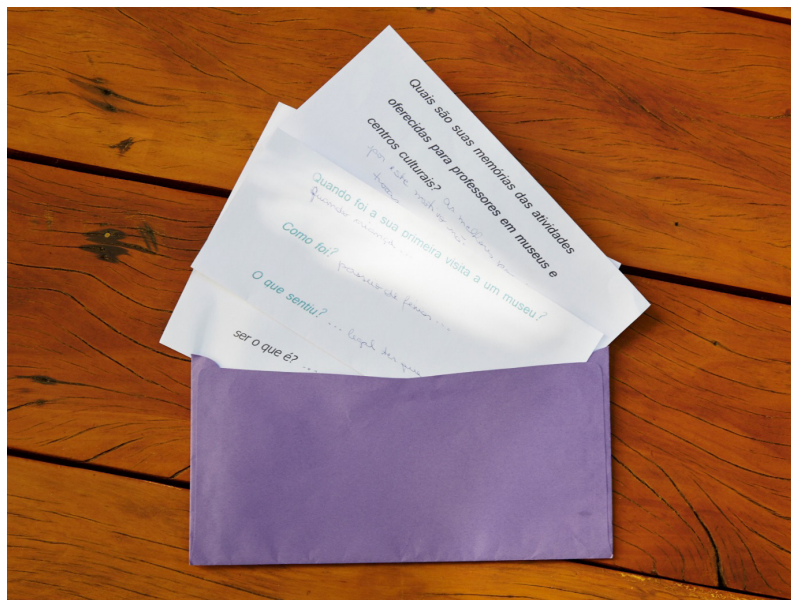


Figura 1 – Envelope depois de aberto pelo professor participante

Ao entregar esse material, ressaltai que cada participante teria liberdade para criar o que lhe fosse mais caro e escolher formatos, linguagens e materiais. As questões contidas no envelope seriam disparadoras de reflexões sobre seus percursos de vida através do universo artístico-cultural.

Muitas vezes, quando entramos em contato com o indizível, o intangível e o inclassificável nas artes, pedimos auxílio à palavra “poética”. Mas o que ela significaria? O que haveria de poético numa ação educativa para professores dentro de um museu? Quando e como a experiência individual encontra o potencial poético no coletivo? É possível aos que desenvolvem formações para professores propor uma experiência poética?

A produção poética encontra sua força na transcendência de uma linguagem artística ou formato predeterminado. A poesia, que etimologicamente é um criar ou fazer,<sup>8</sup> ganha status de veículo ou força que conduz a linguagem. Nas palavras de Octavio Paz,

a pedra da estátua, o vermelho do quadro, a palavra do poema, não são pura e simplesmente pedra, cor, palavra: encarnam algo que os transcende e ultrapassa. Sem perder seus valores primários, seu peso original, são também como pontes que nos levam à outra margem, portas que se abrem para outro mundo de significados impossíveis de serem ditos pela mera linguagem (PAZ, 1982, p. 20-21).

---

8 “O termo *poesia* deriva do grego *poiésis* [ποίησις], com o significado de ‘fazer’ e ‘criar’. Portanto, *etimologicamente* há a ideia de trabalho e de invenção” (COSTA, 2008, p. 85).

As produções dos professores participantes se encontram nesse “mundo de significados impossíveis”. O que transborda a linguagem verbal e se torna impossível de dizer com palavras aparece aqui em formas diversas. Os trabalhos mostram como o universo artístico-cultural está amalgamado às vidas de seus autores. São produções que tematizam o pensamento de cada professor sobre a relação de sua produção artística com o mundo onde vive e trazem para o processo de pesquisa a amplitude alcançada pelas subjetividades nessa forma de coleta de dados.

Conheceremos três dessas obras poéticas – aquelas que, segundo considere, dialogam com os assuntos desta dissertação – através das reproduções fotográficas que abrem cada capítulo. As imagens conversam com o texto e, a partir desse diálogo, entraremos em contato com as questões trazidas pelas narrativas discutidas.

Ao longo dos próximos três capítulos, pretendo oferecer às duas partes envolvidas – as escolas e os museus – reflexões sobre como as interrelações estabelecidas podem ser frutíferas para o campo da Arte/Educação. E, sobretudo, partilhar com os museus os anseios dos professores que os frequentam, para que possam propor um diálogo horizontal, atento a esse público fundamental e específico.

No primeiro capítulo, apresento os professores participantes a partir do enredamento de suas vidas com os museus de arte. Veremos que as formações promovidas pelos museus são consideradas pelos participantes desta pesquisa como oportunidades de: transformação pessoal e profissional; ampliação de repertório; estar próximo e ter intimidade com os objetos artísticos; encontrar-se e aprender com nomes da arte e da Arte/Educação;

revisitar suas próprias práticas docentes; participar de situações inovadoras no campo do ensino da arte; voltar a produzir arte; estar em contato com seus pares; manter uma rotina de espectador ativo; passar de novo pela experiência de estudante; e ter a possibilidade de construir um trabalho colaborativo com o setor educativo dos museus.

Na sequência, conheceremos no segundo capítulo os caminhos que levaram os professores a se tornarem frequentadores de museus e demais instituições culturais, bem como os processos pelos quais eu e eles nos tornamos público das ofertas culturais, através de caminhos que tiveram seu ponto de partida no período da infância, na adolescência ou no momento do ingresso na universidade. Qualquer que tenha sido esse período da vida, as narrativas aparecem recheadas de companhias: são familiares, amigos e professores que se entusiasmavam com uma programação cultural ativa (DOMINCÉ, 2010).

Quando se atribui ao ambiente escolar ou universitário o início ou intensificação das visitas aos museus, as memórias são acompanhadas pela animação das excursões e pelos professores marcantes que lideravam o grupo de estudantes do qual o entrevistado fazia parte.

Finalmente, no terceiro capítulo apresentarei exemplos de transposições e inspirações narrados pelos professores. Esses exemplos correspondem às passagens das narrativas onde os participantes contam como o que viveram, aprenderam e criaram nos museus reverberou em sala de aula.

# Um pé na escola e um no museu

“A arte necessita das escolas e dos museus”.

(HUERTA, 2010, p. 21)

“A ótica museológica de Mário de Andrade percebia o museu  
como espaço capaz de estimular a descoberta”.

(CHAGAS, 2006, p. 120)



mammamm

Ce  
participo  
Fotograf  
no mam  
Aproveit  
Frequênc

Certificamos  
participou do enc  
A mais completa  
educadora Maria  
de 2 horas.  
Aproveitamento:  
Frequência: 100%

*Mariane*  
Mariane Al  
educado

mamm

mammam

Ce  
participo  
Brasil, r  
2003, c

mami

par  
Sc  
di

Certificamos  
participou do enc  
Panorama da Arte  
dia 01 de novembro

*Mariane*  
Mariane Al  
educado

ma

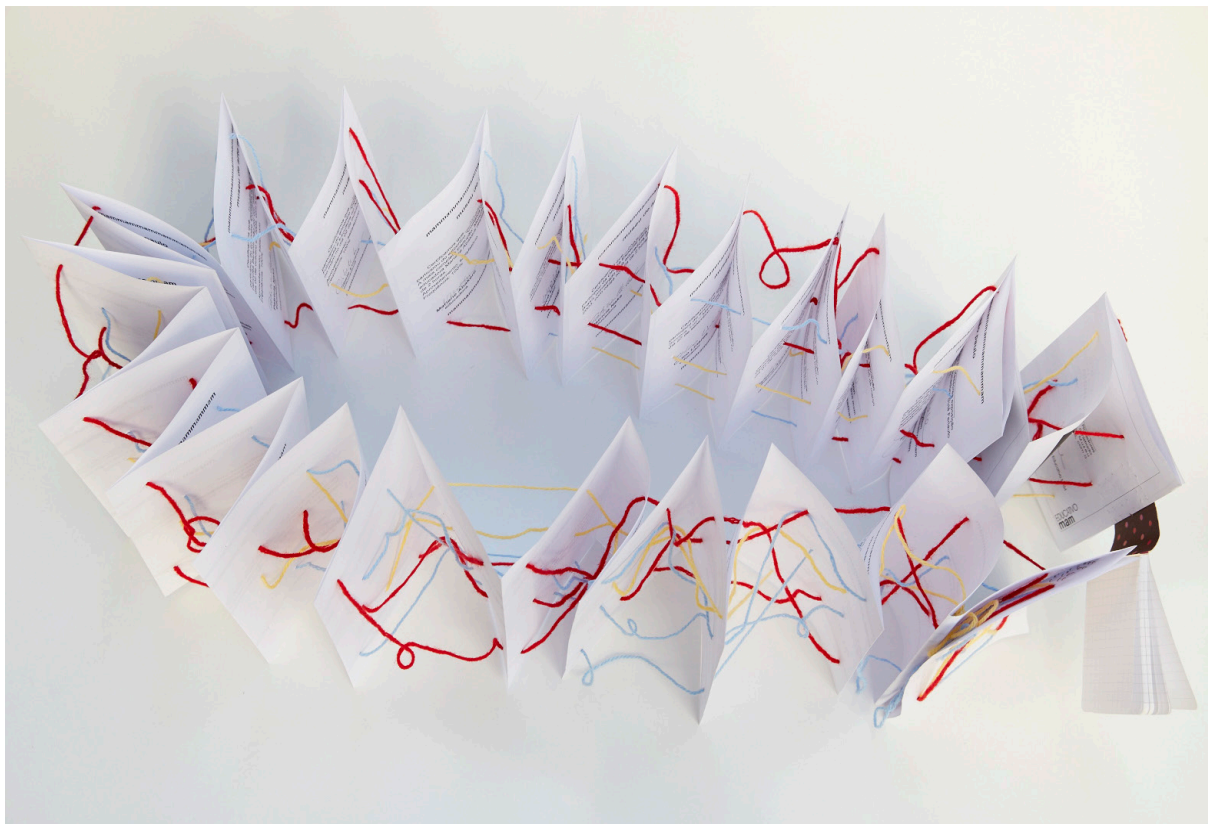


Figura 2 – Reprodução da produção poética de Marisa Pires Duarte

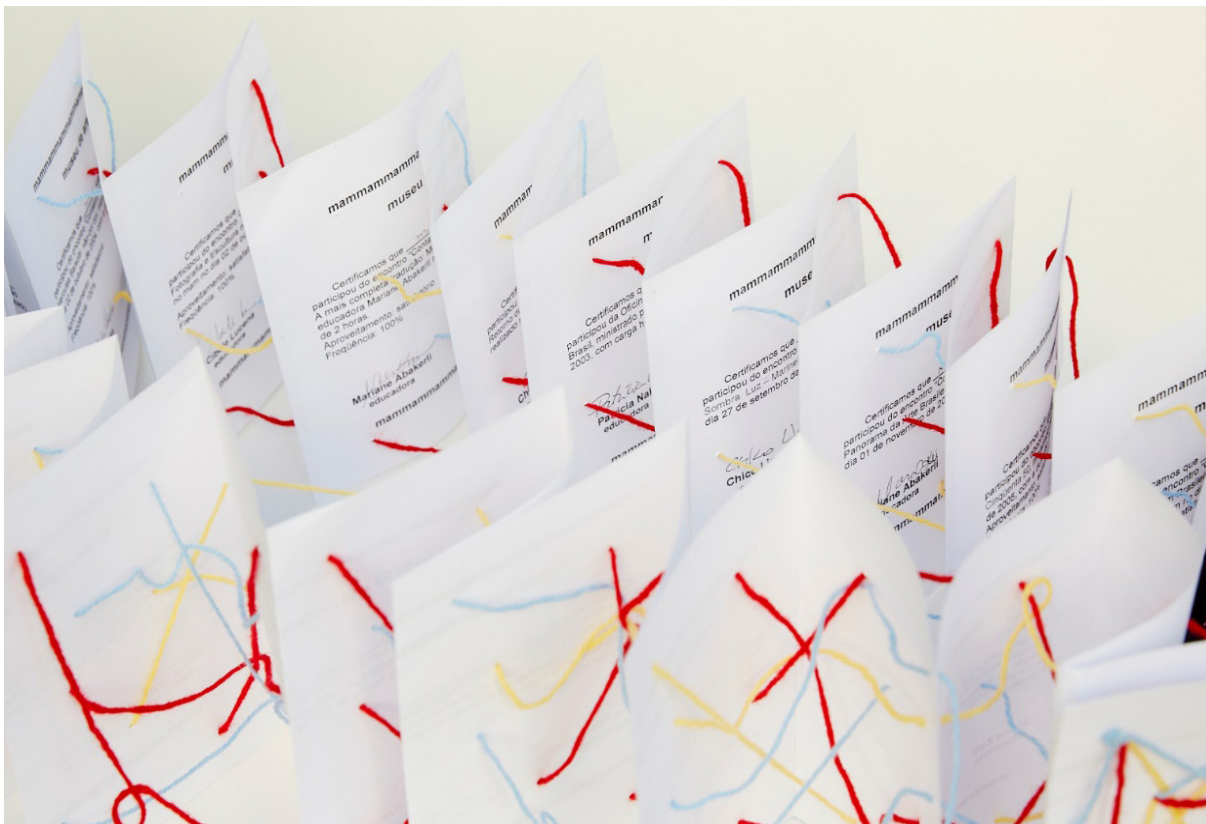


Figura 3 – Reprodução de detalhe da produção poética de Marisa Pires Duarte



**M**arisa pediu que eu passasse na portaria de seu prédio, onde um envelope pardo me esperava. O conteúdo era volumoso, porém leve. Marisa era a primeira professora a me entregar sua produção poética após a oferta do material – aquele envelope com as questões disparadoras e o caderninho que conhecemos na introdução. Eu estava curiosa, mas precisava chegar em casa para abri-lo.

Retirado do envelope e do caderninho, o objeto produzido por Marisa, reproduzido nas fotografias que vimos anteriormente, se abriu, as linhas se movimentaram, criando um vai-e-vem, uma espécie de desenho em movimento.

Percebi que o trabalho é feito com certificados de participação em formações, emitidos por museus. Esses documentos estão dobrados ao meio e colados nas pontas, em forma de dobradiças. Fios de lã de três cores alinhavam o zigzag das dobras de papéis, evidenciando uma trama – talvez uma figura da trama dos caminhos da vida de Marisa, professora de artes que interliga as formações nos museus de arte.

Vasculhando as minúcias do objeto consegui identificar datas a partir do ano de 2001 e nomes de educadores e coordenadores dos setores educativos dos museus que promoveram as formações. Também aparecem os títulos das exposições visitadas e dos cursos frequentados.

Marisa Pires Duarte, 52 anos, é professora de artes há quinze anos, período em que transitou por escolas municipais, estaduais e particulares e por um ateliê de arte. Hoje leciona na Emef Marechal Eurico Gaspar Dutra, para o Ensino Fundamental I e II.

Mesmo antes de ser professora de artes, na infância, na adolescência e já adulta, nos períodos em que trabalhou na área da publicidade, seguiu visitando exposições. É uma frequentadora assídua de formações para professores em museus. Para Marisa, manter “um pé em cada canoa” ao longo de sua vida e de seu percurso profissional configura-se na composição de uma formação continuada.

Mesmo quando eu não trabalhava na educação eu sempre gostei de visitar museus, ir a cinema, teatro, show, sempre fiz, nunca deixei. E na época da faculdade também! Eu fiz Belas Artes na época que era na Pinacoteca do Estado. Eu me formei em [19]83, então foi a última turma que usou o prédio lá de Artes (DUARTE, 2015).<sup>9</sup>

Em certa altura, fez parte de um grupo de cinco ou seis professores que se conheceram nas formações oferecidas pelo MAM e seguiram amigos, compartilhando uma espécie de agenda cultural informal. O grupo de amigos compôs uma rede de comunicação para se manterem informados sobre as programações disponíveis na cidade de São Paulo.

---

<sup>9</sup> Trecho da entrevista da professora Marisa Pires Duarte concedida à autora, São Paulo, agosto de 2015. Na transcrição, preservei as marcas de oralidade dos depoimentos para ressaltar sua espontaneidade.

A gente se conheceu lá no MAM. E esse grupinho combinava: “Como você se inscreveu?” “Deixa eu ver se ainda tem vaga?” [...] “Ah! Onde tem? Então vamos fazer juntos?” E aí tinha essa coisa de troca. E aí, as vezes a gente ia em algum outro espaço de exposição, ou quando na visita não tinha tempo de visitar todos os lugares da exposição a gente voltava lá e via, para conversar mesmo, para trocar. “Você acha que da para fazer na escola? Dá ou não dá?” (DUARTE, 2015).<sup>10</sup>

Os fios que aparecem na produção de Marisa interligam muito mais do que certificados, são imagens da junção de pessoas que desenharam um percurso de vida e formação. Para ela, assim como para os outros professores participantes desta pesquisa, os museus<sup>11</sup> constituem espaços de criação e entretencimento de encontros (COUTINHO, 2003) com outras pessoas dispostas a debater.

As linhas que ziguezagueiam pelo objeto remetem às tramas que os caminhos da vida percorrem ao interligar as escolas aos museus. Alinhavam

---

**10** Trecho da entrevista da professora Marisa Pires Duarte concedida à autora, São Paulo, agosto de 2015.

**11** Além de situações vividas em museus, em suas narrativas os professores participantes citam episódios ocorridos em centros culturais e institutos de arte. Contudo, o foco desta pesquisa é o movimento entre escolas e museus de arte. Optei, no entanto, pela inclusão de outras instituições culturais trazidas pelos professores como componentes de suas formações continuadas na área de Arte/Educação, desde que façam parte do universo do diálogo com as escolas.



a produção de Marisa e enredam também as histórias de vida de Denise, Fausto, Janice e Juliana.

Denise Pereira Rachel, 36 anos, é professora de artes há dezesseis. Concilia uma carreira acadêmica com a de professora de artes. Hoje cursa o doutorado no IA/Unesp e leciona na EJA (Educação de Jovens e Adultos) do Ensino Fundamental II no Cieja Ermelindo Matarazzo. É uma professora “empolgada”, gosta de levar os estudantes a museus e os acompanha nos percursos da Ermelindo Matarazzo ao centro de São Paulo. É também entusiasta de ações culturais da periferia.

Denise começou a frequentar os cursos de formação para professores em instituições culturais quando ingressou na graduação. Para ela, conhecer os processos dos artistas com obras expostas nos museus fomenta ideias para o desenvolvimento de percursos criativos em sala de aula: “quando tem uma integração maior entre a exposição e uma proposta de ação a partir do próprio processo criativo do artista, traz mais contribuições para sala de aula” (RACHEL, 2015).<sup>12</sup>

Eu acho que o que tem influência mais direta é quando tem uma proposta mais voltada para o processo criativo do artista, por exemplo, [o artista da exposição] trabalhava com colagem, usava várias técnicas de colagem, as referências e tal e aí

---

**12** Trecho da entrevista da professora Denise Pereira Rachel concedida à autora, São Paulo, dezembro de 2015.



isso empolga para fazer experimentações em sala de aula (RACHEL, 2015).<sup>13</sup>

O processo criativo também é uma questão fundamental para Janice de Piero, professora que concilia as carreiras de docente e artista. Janice tem 58 anos e é professora de artes há 36. Leciona artes no Colégio Rio Branco da Granja Viana, para o Ensino Fundamental I, do 2º ao 5º ano. Começou a participar de cursos de formação na década de 1980. Passou a buscá-los assim que começou a dar aula, pois sentia necessidade de “criar ambientes mais estimulantes” (DE PIERO, 2015)<sup>14</sup> e foi em busca de ampliação de repertório nos museus.

Janice começou sua carreira na docência e hoje também é artista. Para ela há interrelação entre os dois trabalhos na medida em que

essa prática criativa é um instrumento renovador que atualiza constantemente minha prática na educação. Ser artista, ser professor, exige movimento, percepção, parceria, colaboração (DE PIERO, 2015).<sup>15</sup>

Segundo Janice, a convergência de seus dois ofícios – professora e artista – está na proposição de encontros. Ela considera que as duas atividades “se

---

13 Trecho da entrevista da professora Denise Pereira Rachel concedida à autora, São Paulo, dezembro de 2015.

14 Trecho da entrevista da professora Janice de Piero concedida à autora, São Paulo, maio de 2015.

15 Ibidem.

complementam, conflitam e geram forças” (DE PIERO, 2015).<sup>16</sup>

Fausto Keith Yamaji também procurou conciliar as duas frentes de trabalho e durante algum tempo lecionou artes concomitantemente à sua produção artística. Fausto tem 41 anos de idade e quinze de docência. Hoje leciona artes na Emef Celso Leite Ribeiro Filho para o 7º e o 9º anos e para o ciclo II da EJA. Para Fausto, as programações para professores que conciliam teoria e prática ajudam a pensar a escola e colocam o professor no lugar de estudante:

O que eu mais me identifiquei foi o do MAM, o Contatos [com a Arte], porque tinha essa preocupação além da teoria, de ter uma prática. Eu acho que isso é legal quando você vai pensar na escola. Eu não vi isso em muitos lugares [...] tinha as discussões e depois as oficinas que você se colocava como um estudante para criar alguma coisa a partir daquilo e relacionar com a obra (KEITH, 2016a).<sup>17</sup>

Já Juliana Placco, 37 anos, se refere às formações em museus como momentos de ampliação de repertório. Ela é professora de artes há sete anos e trabalha no Colégio Pueri Domus, onde atua da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental.

---

**16** Trecho da entrevista da professora Janice de Piero concedida à autora, São Paulo, maio de 2015.

**17** Trecho da entrevista do professor Fausto Keith concedida à autora, São Paulo, janeiro de 2016.

[...] a gente traz muito dos museus as referências, o contato com outros professores, das propostas pedagógicas e também por conta dos artistas que a gente vê e vivencia. Já fiz no Tomie Ohtake uns cursos bem legais de *silk*, que era do Jasper Jones [referindo-se à exposição desse artista], fiz uns outros também, o Jasper Jones [é o] que lembro mais da vivência lá. Fiz de fotografia também (PLACCO, 2015).<sup>18</sup>

Como Marisa, Juliana também destaca o encontro com outros professores em sua narrativa. Esse encontro com pares, deslocado do ambiente de trabalho; a proximidade aos objetos artísticos nas exposições (COUTINHO, 2003); e a possibilidade de criação nos ateliês dos museus e instituições culturais são fatores de engajamento dos participantes desta pesquisa na frequência de programas de formação.

Com um pé no museu – como participantes das programações – e outro na escola – como professores da disciplina de artes –, esses professores interrelacionam e alinham vida pessoal e profissional, criando zonas de contato entre os dois espaços. Eles navegam as águas que ligam museus de arte e escolas ora acompanhados por seus estudantes em visitas escolares, ora individualmente, ora em momentos de lazer ou busca por formação continuada: são professores que mantêm “um pé em cada canoa”.

Extrapolar os muros da escola à procura do novo – outras situações de aprendizagem, novas experiências, ampliação do espectro do que havia sido

---

**18** Trecho da entrevista da professora Juliana Placco concedida à autora, São Paulo, agosto de 2015.

narrado e visto em sala de aula – pode ser um impulso para a navegação. De fato, é comum ouvirmos falar sobre a ideia de que visitar museus faz parte de uma atividade escolar. Mas, quem são as pessoas que constroem essa relação? O que as estimula a criar situações de ensino e aprendizagem que envolvam ambas as instituições? Por que não se limitam às ações dentro dos muros da escola e buscam parcerias especificamente com museus?

Para Huerta, uma das características fundamentais compartilhadas por museus e escolas é que ambos são espaços feitos por pessoas. Esse fato por vezes parece ser esquecido, na medida em que essas instituições geralmente são vistas como estéreis. Mas, segundo o autor,

escolas e museus são essencialmente pessoas, gente que trabalha em edifícios com características específicas, gente que se ocupa de gente – através do currículo, das coleções, das exposições, das turmas, das atividades –, gente com suas próprias contradições, pessoas capazes de construir um tecido educativo apto para transformar a sociedade, para melhorá-la, para reconstruí-la e redefini-la constantemente (HUERTA, 2010, p. 15, tradução nossa).

E quem são essas pessoas? Nas escolas, são professores e professoras, coordenadores pedagógicos, diretores, estudantes e seus familiares. Nos museus, são seguranças, recepcionistas, educadores ou mediadores. São pessoas que se encontram ocasionalmente quando os grupos escolares visitam as exposições em cartaz.

Portanto, as relações entre museus e escolas acontecem sempre a partir de

encontros interpessoais. Por exemplo, nos encontros entre os educadores dos museus e os professores das escolas. Para Huerta, “em cada colégio existe sempre algum docente interessado em algum tipo de práticas educativas extracurriculares vinculadas às atividades artísticas” (HUERTA, 2010, p. 30). São justamente esses “professores interessados” que alinhavam o que acontece dentro da escola com as ações oferecidas pelos museus.

## 1.1 Leitura de imagem: do museu à sala de aula

Foi sentada na cozinha da casa de Janice que conheci sua história de vida. Como num movimento de desenrolar a linha do carretel, a professora puxou um fio que vinha da década de 1980.

Janice expôs aos poucos sua trajetória profissional e de formação, amalgamando os eventos pessoais aos acontecimentos da sociedade e da política naquele período. Considerando os cursos frequentados como elementos transformadores de sua carreira, Janice fez emergir da memória o contexto do Museu de Arte Contemporânea da USP entre o final da década de 1980 e o início da década de 1990. Naquele momento da história da Arte/Educação, iniciava-se o percurso de estruturação da “proposta triangular”,<sup>19</sup> que teve esse museu como epicentro.

---

**19** O termo “proposta triangular” foi usado por Ana Mae Barbosa como revisão do termo “metodologia triangular”, como explica a autora: “a Triangulação Pós-Colonialista do Ensino de arte no Brasil foi apelidada de ‘metodologia’ pelos professores. Culpo-me por ter aceitado o apelido e usado a expressão Metodologia Triangular em meu livro ‘A imagem no ensino da arte’. Hoje, depois de anos de experimentação, estou convencida de que metodologia é construção de cada professor em sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular” (BARBOSA, 1998, p. 33).

Eu comecei como professora num supletivo, dava aula para adulto e aí eu comecei na rede estadual e aí era a época do governo Montoro, Franco Montoro,<sup>20</sup> eles disponibilizaram cursos nas férias na ECA, isso foi o grande *boom* na minha vida, porque até então acho que eu era uma professorinha bem medíocre, recém-formada, com uma visão muito limitada. E aí esse curso era orientado pela Ana Mae Barbosa, era ela que orientava tudo, foi assim, abriu, foi a luz na minha vida! Abriu meus caminhos.

Nós tivemos a oportunidade de fazer vários cursos no mês de julho, nas férias. E não foi um ano só, acho que fiz dois anos seguidos. Eu fiz curso no MAC, o Museu de Arte Contemporânea na época como artista. Eu fiquei uma semana no MAC, a gente chegava lá de manhã, observando as obras, tendo palestras, até Renina Katz deu palestra para nós lá dentro do MAC.

Ficamos fazendo leituras de obras, falando sobre educação, sobre prática de ensino. Então você imagina uma semana dentro do museu, manhã e tarde, recebendo todo tipo de orientação, formação, no meio das obras ali no museu!

Depois fiz até na área de teatro com a Ingrid Koudela, também foi muito interessante, jogos teatrais, como trabalhar com os alunos, apesar que minha área é artes visuais, mas acho que ajudou também (DE PIERO, 2015).<sup>21</sup>

---

**20** Franco Montoro foi o primeiro governador de São Paulo a ser eleito em votação direta após o golpe de 1964. Seu mandato foi de 1983 a 1987.

**21** Trecho da entrevista da professora Janice de Piero concedida à autora, São Paulo, maio de 2015.

Esse trecho da narrativa de Janice ilustra o potencial historicizador das narrativas. Essa professora frequenta formações em museus desde o seu ingresso na carreira docente, nos anos 1980. Os percursos de vida deflagram mudanças no ambiente educacional, artístico e cultural, especialmente no que diz respeito aos cenários e atores, às formas de financiamento e às políticas públicas voltadas em variados graus para a formação de professores. Essas transformações tendem a aparecer de forma objetiva ou subjetiva nas entrevistas de acordo com o tempo vivido; o tempo de frequência das formações; o olhar crítico e político; e, acima de tudo, a maneira de perceber cada situação vivida.

A “proposta triangular”, sistematizada por Ana Mae Barbosa – que pensa estruturalmente o ensino da arte como um diálogo entre o fazer, o ler e o contextualizar –, levou para escolas de todo o país o uso de imagens em sala de aula. Esse uso é entendido como um estímulo para que os professores apresentem aos estudantes reproduções e vídeos de objetos e manifestações artísticas e ampliem as possibilidades de visitas aos museus e exposições quando possível (RIZZI, 2003).

*A Proposta Triangular, como sistema epistemológico, só foi sistematizada e amplamente testada entre os anos de 1987 e 1993, no Museu de Arte Contemporânea da USP, tendo como meio a leitura de obras originais. De 1989 a 1992 foi experimentada nas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo, tendo como meio reproduções de obras de arte e visitas aos originais do museu. Este projeto foi iniciado no período em que Paulo Freire foi Secretário da Educação do Município de São Paulo e foi conduzido inicialmente*

por mim, depois por Regina Machado e por fim e por mais tempo por Christina Rizzi. Sua avaliação positiva após quatro anos foi extremamente recompensadora (BARBOSA, 1998, p. 35).

Vários níveis de articulação foram providenciais para a reverberação e a propagação dessa proposta para além das paredes do MAC-USP. Por exemplo, as relações estabelecidas entre a Universidade e o poder público e, conseqüentemente, o oferecimento de cursos de formação para professores da rede estadual. Para Barbosa, “o MAC foi um laboratório de experimentação de ensino-aprendizagem em arte com projetos educacionalmente ousados, alguns em parceria com outras instituições” (1998, p. 43).

A proposta triangular não nasceu de repente, sua sistematização e divulgação fizeram parte do processo de desenvolvimento do ensino da arte no Brasil. No estado de São Paulo, durante a redemocratização após a ditadura militar começaram a acontecer cursos de “atualização ou treinamento financiados pelo governo para professores de arte de escolas públicas primárias e secundárias” (BARBOSA, 2005, p. 16). Já em 1983 acontece uma edição ímpar do Festival de Inverno de Campos de Jordão, voltada para a formação de arte/educadores. Participaram cerca de quatrocentos professores das redes públicas de ensino estadual e do município de Campos do Jordão (BARBOSA, 2005).

A programação daquele Festival foi composta por cursos, oficinas, momentos de estudo e apresentações que abarcavam diversas linguagens artísticas. Nessas ocasiões, foi amplamente desenvolvida a ideia de “leitura como interpretação cultural” (BARBOSA, 1998, p. 35), no sentido da “leitura de mundo” proposta por Paulo Freire. As atividades aconteceram “como em uma ‘leitura’ expandida [...] Era incentivada desde a leitura dos livros da



biblioteca [...] até a ‘leitura da própria cidade’, passando pela ‘leitura da coleção de arte’ do Palácio Boa Vista” (BREDARIOLLI, 2009, p. 126).

A “leitura como interpretação cultural” (BARBOSA, 2005) continuou a ser experimentada em outras formações de professores. Nesse sentido, o contato com museus, patrimônios e acervos ganhou espaço no ensino da arte. Na medida em que a leitura de imagem extrapola os limites de uma análise formal ou ensimesmada na própria obra, o espectador passa a poder trazer elementos de sua vida – de seu repertório cultural – para relacionar-se com as produções artísticas.

Em seu livro “A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos”, Barbosa fala sobre o mês de julho no MAC narrado por Janice, quando passou dias “fazendo leituras de obras, falando sobre educação, sobre prática de ensino” (DE PIERO, 2015).<sup>22</sup> Segundo a autora, tratou-se de um programa de preparação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que abriu a seus “professores de arte [os] cursos de inverno e verão oferecidos pela Universidade de São Paulo [com ênfase na] ideia de ensinar imagem através da imagem” (BARBOSA, 2005, p. 16). Janice considera esses cursos de férias o momento inicial de sua trajetória como público das formações para professores oferecidas pelos museus:

eu acho que tudo começou com esses cursos na  
ECA [e no MAC] que foram me abrindo os espaços.  
Depois disso, eu naturalmente fui procurando, fiz

---

<sup>22</sup> Trecho da entrevista da professora Janice de Piero concedida à autora, São Paulo, maio de 2015.

alguma coisa no [Museu] Lasar Segall, na própria rede estadual eles ofereceram cursos que eu fiz antes, aí eu fui procurando esses cursos em museus (DE PIERO, 2015).<sup>23</sup>

E Janice não parou mais. É frequentadora assídua das programações de formação oferecidas pelos museus. A exemplo dos outros quatro professores participantes desta pesquisa, esse tipo de formação continuada está sempre presente nos caminhos de sua vida.

O uso de imagens esteve no centro das discussões sobre o ensino da arte realizadas nesses cursos de formação das décadas de 1980 e 1990, e trouxe o foco da Arte/Educação para a imbricação entre museus e escolas. Ou seja, essas formações conduzidas dentro de equipamentos culturais mostraram aos professores que existiam outros ambientes possíveis para trabalhar além da escola, franqueando-lhes maneiras de desenvolver práticas de ensino, próximas (conceitual e espacialmente) das obras de arte.

## **1.2 Na canoa museu: formação continuada e experiência**

Janice, Marisa, Juliana, Fausto e Denise são professores atentos às ofertas culturais da cidade de São Paulo. Frequentam programações especificamente voltadas para eles, compondo suas próprias formações continuadas.

---

**23** Trecho da entrevista da professora Janice de Piero concedida à autora, São Paulo, maio de 2015.

As formações continuadas são processos educativos concomitantes ao exercício profissional de atividades de docência em sala de aula e outros espaços de educação formal ou não formal. Entretanto, nesta discussão encontramos uma peculiaridade: trata-se de uma ação autônoma (PERRENOUD, 2000) em que cada sujeito compõe sua autoformação, escolhendo as programações em museus de que vão participar.

Neste caso, a “formação continuada afetiva” consiste nas escolhas que cada um faz em prol de si mesmo. Que cursos e museus esses docentes escolhem frequentar? Como combinam os temas que pesquisam e estudam à escolha do museu de arte que visitarão numa manhã de sábado? Que curso, palestra ou conversa com artista vão privilegiar numa noite de quinta-feira? A qual lançamento de programa ou material educativo estarão presentes no próximo mês?

Essa busca por quais programações frequentar faz parte de um movimento de autogestão do professor. A cada participação num novo encontro em museus, o sujeito está articulando fragmentos de seu repertório e compondo sua “formação continuada afetiva”. É uma opção de, além de frequentar cursos universitários, constituir a própria trajetória formativa.

Essa noção encontra diálogo com o que Philippe Perrenoud apresenta em seu livro “Dez novas competências para ensinar”. Entre as “competências”, a décima é exatamente “administrar sua própria formação contínua” (2000, p. 155). Segundo o autor, a autonomia e o protagonismo nas escolhas formativas são essenciais para aquele que ensina. Para Perrenoud, “formar-se não é – como uma visão burocrática poderia levar a crer – fazer cursos (mesmo ativamente); é aprender, é mudar, a partir de diversos procedimentos pessoais e coletivos de autoformação” (2000, p. 160). Nesse quadro, a formação continuada feita burocraticamente se contrapõe aos procedimentos autônomos formadores dos sujeitos.

Sempre que um professor de artes compõe a própria formação e frequenta diferentes programações oferecidas pelos museus, realiza escolhas feitas por seu próprio sujeito em formação, sem formato fixo e predeterminado. Quando Marisa diz ter optado por compor de maneira autônoma sua própria formação, pois sempre gostou “muito de estudar, pesquisar”, ela afirma a escolha de “não fazer uma pós-graduação [e sim] fazer formações com encontros com professores” (DUARTE, 2015).<sup>24</sup> Ou quando outras professoras dizem ter escolhido frequentar atividades formativas em museus paralelamente à graduação ou ao ingresso na carreira docente, observamos uma expansão da ideia de formação “para além da concepção de educação escolar [que] resulta da reflexão sobre o próprio percurso”. Essa expansão contribui para a valorização das “experiências vividas [dele mesmo e] dos alunos também como geradoras de conhecimento” (MATTAR, 2002, p. 78).

Ao encontrar nas experiências vividas o seu percurso de formação, o professor passa a entender-se como sujeito do seu próprio percurso formativo. E esse sujeito é capaz de observar que o terreno para sua formação não se limita apenas às escolas e universidades, abarcando a própria vida: “eu acho que a vida ensina a ser, toda a sua prática, seja como artista, como professor, tudo o que você ouve” (DE PIERO, 2015).<sup>25</sup>

○ que a “vida ensina a ser”? ○ que tatua a memória? ○ que emerge nas entrevistas que nos faz pensar a formação docente a partir da experiência?

---

24 Trecho da entrevista da professora Marisa Pires Duarte concedida à autora, São Paulo, agosto de 2015.

25 Trecho da entrevista da professora Janice de Piero concedida à autora, São Paulo, maio de 2015.

São questões que aproximam os processos formativos das experiências de vida. Se “a vida ensina a ser”, nosso grupo de professores participantes possui em comum a escolha do espaço museológico como lugar onde passam parte de suas vidas. Esses espaços se transfiguram nos cenários das experiências que marcam suas memórias.

Janice passou pela experiência de acompanhar o processo criativo de um artista que produzia suas pinturas em público em uma instituição cultural “com um pincel gigante esfregando aquilo como se estivesse esfregando o chão, assim como uma vassoura” (DE PIERO, 2015).<sup>26</sup> Ao assisti-lo pintando, ela se remeteu a suas próprias aulas, refletiu sobre as consignas que estabelecia com seus estudantes e pensou:

Nossa! Que absurdo que já fiz até hoje! Sempre quando meus alunos iam pintar eu falava assim: Gente! Vocês tão esfregando o chão? Parece que vocês estão esfregando o chão! Pega o pincel, o pincel é leve, aí você pinta, vai fazendo o movimento, volta, segue, aproveita. Como você ensina o seu aluno a pintar todo bonitinho, certinho e tal e de repente nem é o gesto dele? Porque depois que eu vi aquele cara, fazendo aquela pintura – o cara usando o pincel daquele jeito, espirrando para todo lado, esfregando! É uma coisa que eu lembro agora, acho que muito mais coisas já aconteceram, mas isso me marcou porque sempre me lembro do jeito [do artista] de pintar! Nunca mais falei assim: vamos pintar bonitinho,

---

**26** Trecho da entrevista da professora Janice de Piero concedida à autora, São Paulo, maio de 2015.

olha, segura de leve, segura no meio do pincel. Porque [antes] eu achei que deveria ensinar isso, o cara ter essa destreza. É uma imposição, né? Porque na verdade cada um pode pegar o pincel do jeito que quiser! Se quiser esfregar, que esfregue, né? É um direito dele, é o gesto dele! Depois que eu vi o cara esfregando o pincel daquele jeito, nunca mais eu vou interferir na pincelada do meu aluno! (DE PIERO, 2015).<sup>27</sup>

Como espectadora, Janice foi “marcada” pelo que assistiu a ponto de transformar a maneira como vinha orientando suas classes até então.

Larrosa, autor que aproxima a palavra “experiência” do campo pedagógico, alerta sobre a impossibilidade de tornar a experiência um conceito.

O que a experiência tem de experiência [...] é, precisamente, a impossibilidade de objetivação e a impossibilidade de universalização. A experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida. A experiência tem algo da opacidade, da obscuridade e da confusão da vida, algo da desordem e da indecisão da vida (LARROSA, 2014b, p. 40).

Em “Notas sobre a experiência e o saber da experiência” (LARROSA,

---

<sup>27</sup> Trecho da entrevista da professora Janice de Piero concedida à autora, São Paulo, maio de 2015.

2014a), o autor propõe que a educação seja pensada partir do par “experiência/ sentido”, na contramão do que ele considera estar acontecendo no atual contexto pedagógico, muito mais voltado para o binômio “informação/ opinião”. Em “A experiência e suas linguagens” (LARROSA, 2014b), onde retoma sua investigação sobre a palavra “experiência”, Larrosa assinala que

o par experiência/sentido permite pensar a educação a partir de outro ponto de vista, de outra maneira. Nem melhor, nem pior, de outra maneira. Talvez chamando a atenção sobre aspectos que outras palavras não permitem pensar, não permitem dizer, não permitem ver. [...] O que tentei fazer com maior ou menor sorte, é explorar o que a palavra *experiência* nos permite fazer no campo pedagógico. E para isso, para explorar as possibilidades de um pensamento da educação elaborado a partir da experiência, é preciso fazer, me parece, duas coisas: reivindicar a experiência e fazer soar de outro modo a palavra *experiência* (LARROSA, 2014b, p. 38).

Em outras palavras, a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2014a, p. 18). A aceleração do tempo e da vida na sociedade da informação aponta para a ideia de que propostas de formação para professores precisam estar mais próximas do binômio “experiência/sentido” (LARROSA, 2014a, p. 18) e na contramão de ações educacionais apenas conteudistas, que valorizem o acúmulo de informações, em curtos períodos de tempo.

Aqui entramos em contato com algo familiar e cotidiano: a vida ao mesmo tempo plena de coisas que “se passam” e desprovida daquelas que “nos passam”. Larrosa argumenta estar convencido de que “os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça”. E justifica essa constatação não apenas “pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade” (LARROSA, 2014a, p. 22).

O conceito de experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2014a, p. 18) traz para o contexto desta pesquisa o campo do subjetivo, do provisório, do sensível. Estamos em contato com narrativas de professores que passam por experiências em museus como sujeitos que escolhem, ao longo dos anos, habitar as salas de exposições e ateliês desses espaços. Eles optam por viver experiências que se desviem da replicação do que foi aprendido nos museus em suas salas de aula. Seus depoimentos mostram que as relações entre museus e escolas tornam-se experiência na medida em que se convertem em espaço de criação, descoberta e encontro.

Fausto também sentiu-se “marcado” por uma experiência, desta vez pelo caráter de construção continuada de uma proposta em que se

conhecia o acervo do MAC e aí você levava emprestado umas reproduções grandes para você usar nas suas aulas, então você podia escolher cada semana três obras para levar para você usar nas turmas e pensar como usar e aí você contava na semana seguinte o que você fez, como você pensou



a aula a partir dessa escolha. A escolha era livre, então ao longo do processo você ia montando as aulas e aí durante um semestre você mostrava as atividades que você desenvolveu durante um semestre com as obras do museu. Foi algo que me marcou! (KEITH, 2016a).<sup>28</sup>

A proposta continuada, oposta às experiências em museus que tendem a ser pontuais, além da parceria e o vínculo estabelecido entre os educadores e colegas professores que participavam dessa ação, promovida pela Divisão Técnico-Científica de Educação e Arte do MAC–USP, desenvolveu em Fausto a vontade de construir um projeto colaborativo entre a escola que lecionava e o acervo do museu (conheceremos esse projeto detalhadamente no capítulo 3).

Para Marisa, as experiências também estão no movimento entre o museu e a escola, principalmente nas propostas de ateliê: “quando você tem uma experimentação [nas formações em museus] que você pode fazer isso na sala de aula com seus alunos é muito bom!” (DUARTE, 2015).<sup>29</sup>

Criar e entrar em contato com o processo criativo do outro aparecem como ações marcantes que ajudam a entender quem são esses sujeitos e o que eles buscam como experiências dentro dos museus e espaços culturais. A possibilidade de ver o artista pintando de uma maneira diferente para Janice; a oportunidade de criar uma sequência didática a partir de obras do acervo

---

**28** Trecho da entrevista do professor Fausto Keith concedida à autora, São Paulo, janeiro de 2016.

**29** Trecho da entrevista da professora Marisa Pires Duarte concedida à autora, São Paulo, agosto de 2015.

do MAC para Fausto; e as propostas de ateliê realizadas por Marisa nos cursos de formação são exemplos do que podemos chamar de “experiência” segundo Larrosa, que está em consonância com a ideia de “experiências formadoras” desenvolvida por Josso. As experiências tornam-se formadoras, como vimos, a partir do momento em que os indivíduos fazem um movimento de reflexão sobre o que foi observado, compreendido e sentido. Só então as vivências podem tornar-se experiências (JOSSO, 2007).

Assim, construímos o conhecimento ao refletir sobre as nossas próprias experiências. “A construção de saberes exige que coloquemos perguntas à nossa prática” (CHRISTOV, 2011, p. 9). A partir do momento em que revisitamos as nossas experiências, temos a oportunidade de lê-las e transformá-las em conexões com a prática docente.

### **1.3 Na canoa escola: passado e presente**

Nos fluxos entre museus e escolas, as narrativas coletadas nos trazem as experiências dos professores em seus espaços profissionais e cotidianos, dos quais participam com intimidade e intensidade. Conhecer o que eles pensam sobre o espaço da escola faz parte do processo de conhecê-los. Esse espaço, a escola, habita o imaginário, a memória e o dia a dia dos entrevistados como uma composição entre o que viveram como estudantes, no passado, e o que vivem como professores, no presente.

A escola pode ser uma das pontes entre as pessoas e o mundo? Ou a escola é o mundo? A escola pode ser um veículo que liga os indivíduos às ofertas culturais e à arte?

Hannah Arendt considera que o papel das famílias é a proteção das crianças em relação à vida pública. São os adultos quem circulam entre o mundo e a esfera doméstica. Para os jovens, essa relação é mediada – entre eles e o mundo existe a escola, como uma espécie de instituição de transição exigida pelo Estado (ARENDR, 1977 apud MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). “A escola é o espaço mediador que certamente ainda continua a proteger o jovem, até certo ponto, do brilho intenso do mundo público” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 172).

Masschelein e Simons fizeram uma interpretação “ambivalente” de Arendt (2014, p. 174), segundo eles mesmos, com o objetivo de ampliar a discussão sobre o papel público das escolas. Os autores expõem duas diferentes formas de pensar a questão. Em uma delas, a escola funciona como o caminho entre as esferas privada e pública. Seu papel estaria em disponibilizar saberes específicos para que as pessoas possam participar do mundo. Na outra, a escola é o próprio mundo – “é um espaço público e um tempo público” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 172) – para os jovens, os “recém-chegados e/ou estranhos” no mundo (ARENDR, 1977 apud MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

Quando Denise considera que “um dos papéis da escola seria essa interação entre as instituições culturais” (RACHEL, 2015),<sup>30</sup> sua afirmação está em consonância com a experiência de estudante numa escola que fez a ponte entre sua vida e os museus de arte – da esfera privada à pública. Para ela, seu contato com a arte na escola somente aconteceu graças a

---

**30** Trecho da entrevista da professora Denise Pereira Rachel concedida à autora, São Paulo, dezembro de 2015.

uma professora de artes que promovia visitas a museus. Quando recorda a época em que estudava no Cefam Itaim Bibi, ela não se refere às visitas a exposições de arte como uma política institucional da escola, mas como uma iniciativa independente da professora de artes. A narrativa de Denise sugere a presença de um indivíduo isolado (HUERTA, 2010) que, partindo de sua própria escolha, promoveu visitas escolares. Contudo, apesar de sua iniciativa pessoal, a professora fazia parte da escola.

Nas memórias de outros professores acerca do período em que eram estudantes, aparece a distância entre escola e arte. Janice nos conta que “em toda [sua] vida escolar nunca havia estudado arte” (DE PIERO, 2015).<sup>31</sup> E que

durante o ginásio [teve] a matéria Artes Industriais, que na verdade era aula de artesanato, onde [aprendeu] a forrar cabides, preparar enxoval de bebê e fazer tricô. Era uma aula só com meninas, os meninos tinham aula com outro professor, acho que faziam marcenaria (DE PIERO, 2015).<sup>32</sup>

Fausto, que havia cursado o Ensino Fundamental na cidade de Atibaia, relata que

lá é muito raro ter exposições de arte, praticamente não tinha, raramente você via obras de [arte], você

---

**31** Trecho da entrevista da professora Janice de Piero concedida à autora, São Paulo, maio de 2015.

**32** Ibidem.

via mais exposições de ciências, mais regional, mas não exposição de arte. [...] E nas aulas de arte na escola tinha pouca relação com história da arte. Era mais prática, prática, prática. Mas não tinha também um porque eu estava fazendo aquela prática. Era como se ensinasse uma técnica e a gente fosse criar alguma coisa a partir dessa técnica. Dificilmente relacionava com obras de arte (KEITH, 2016a).<sup>33</sup>

Encontramos zonas de conexão entre escolas e museus nas narrativas a partir das duas concepções de Masschelein e Simons. Se a primeira vai ao encontro da afirmação de Denise, para quem a escola teria o papel de veículo entre o jovem e o museu, conforme a outra concepção escolas e museus podem se correlacionar como partes e vizinhos do mesmo mundo. Mas a escola da memória da infância e adolescência dos professores participantes da pesquisa nem sempre deflagrou o fluxo de seus caminhos com a arte e/ou museus de arte, ou seu encontro com o mundo.

Os pontos de vista dos professores entrevistados sobre a escola no tempo presente estão em outro lugar, ocupam seus cotidianos profissionais. As questões do mundo aparecem, esbarram com as desigualdades sociais e econômicas. Sendo capazes de observar o que vivem e veem, eles buscam soluções para seguirem no ofício de forma criativa e maneiras de romper barreiras, de modo a trazer experiências com a arte para o dia a dia das escolas. Marisa depara-se com barreiras sociais e econômicas

---

**33** Trecho da entrevista do professor Fausto Keith concedida à autora, São Paulo, janeiro de 2016.

na escola municipal [em que] não ia conseguir fazer a tinta com ovo [têmpera].<sup>34</sup> Então, o que a gente pode fazer que a gente não necessite, por exemplo, de ovo? Porque muitos só têm o ovo para comer, né? Não tem nem banheiro para ir, mora em cortiço, em ocupação, é uma realidade que não dá para gastar um ovo para fazer [pintura]. Então não dá, o caminho não é por aí. Tem que dar uma modificada, pode até falar que antigamente a têmpera se usava a gema do ovo. [...] No Estado [escola estadual] a gente também tentou fazer, mas teve impedimento em relação ao material. Tem aquela coisa do material barato e não apropriado, mas que é barato (DUARTE, 2015).<sup>35</sup>

A professora procura ultrapassar essas barreiras, por exemplo, com o uso das

pranchas maiores [material de apoio disponibilizados pelos museus], porque se você não tem o retroprojektor. Imagens no CD, mesma coisa, se você não tiver um computador, uma sala de informática para usar esse recurso. [...] Quando eu tenho uma internet funcionando eu vou fazer uma visita virtual [aos museus]. Mas isso depende do espaço do laboratório [de informática] estar livre para poder usar, da senha que só a professora de

---

**34** Marisa refere-se a uma proposta que aprendeu num curso de formação em museu e questiona a possibilidade de aplicá-la na escola.

**35** Trecho da entrevista da professora Marisa Pires Duarte concedida à autora, São Paulo, agosto de 2015.

informática tem. E a prancha grande todo mundo vê! Eu carrego, mostro, guardo no meu armário! [...] E com sucata, quando tem alguma oficina que usa sucata, é tiro e queda. É um material que consigo guardar, que na minha casa eu limpo e guardo tudo (DUARTE, 2015).<sup>36</sup>

Também aparece nos depoimentos o abismo entre as diferentes realidades das escolas públicas e privadas nos quesitos oferta de material e infraestrutura. Pois em uma escola particular podemos ter acesso “hoje em dia [ao] computador nas salas” (DE PIERO, 2015),<sup>37</sup> o que na opinião de Janice possibilita

ter *insight*<sup>38</sup>! [...] Isso foi maravilhoso na escola! A gente mandou comprar espelhos. Não me lembro qual artista foi, faz tanto tempo isso (DE PIERO, 2015).<sup>39</sup>

Independente das possibilidades de materiais e infraestrutura, mantém-se a busca por convidar o estudante a passar por experiências, como “a proposta que você punha o espelho assim, abaixo do nariz, e você começa a ter uma outra dimensão do mundo, olha o céu, de repente você tá olhando para cima”

---

**36** Trecho da entrevista da professora Marisa Pires Duarte concedida à autora, São Paulo, agosto de 2015.

**37** Trecho da entrevista da professora Janice de Piero concedida à autora, São Paulo, maio de 2015.

**38** Janice refere-se à possibilidade de pensar em uma referência ao longo da aula e conseguir mostrá-la facilmente.

**39** Trecho da entrevista da professora Janice de Piero concedida à autora, São Paulo, maio de 2015.

(DE PIERO, 2015).<sup>40</sup> Trata-se de convites para a expansão do olhar e para a “[abertura do] imaginário e [da] percepção” (DE PIERO, 2015),<sup>41</sup> assim como “aquela coisa de vestir envelope vermelho, envelope azul de celofane [sobre os olhos] e sair pela escola vendo o mundo de outra cor!” (DUARTE, 2015).<sup>42</sup>

No entanto, a rotina e o isolamento na escola podem afastar o professor de suas ideologias, da arte, dos processos criativos, e até de si mesmo. Contudo, se a reflexão faz parte de seu processo pessoal e profissional, a anestesia e a apatia tendem a dar lugar a um olhar crítico sobre o que ele vive na escola.

Para Denise, um dos problemas da escola

é que você fica muito fechado ali e quando você vê você está trabalhando de uma forma totalmente isolada, no sentido de não estar trabalhando nem artisticamente. Você tá [...] sei lá! Apresentando às vezes técnicas, falando de história, às vezes com um recorte completamente questionável de história da arte. Ou tem um outro lado de olhar para o que os alunos já produzem artisticamente e trabalhar a partir daquilo, mas sem, por exemplo, trazer outras referências. [...] Acho que a rotina atrapalha muito, se você não fica se policiando, se você não se percebe o lado para onde a rotina está te

---

40 Trecho da entrevista da professora Janice de Piero concedida à autora, São Paulo, maio de 2015.

41 Ibidem.

42 Trecho da entrevista da professora Marisa Pires Duarte concedida à autora, São Paulo, agosto de 2015.



levando, você acaba sendo engolida e cumprindo meio “tabela” na escola, porque dependendo da escola onde você está, tem tantos problemas que aquilo fica maior do que qualquer processo criativo e educativo (RACHEL, 2015).<sup>43</sup>

Esse estado de atenção, de autocrítica, de não se deixar afastar de seus princípios e, sobretudo “a negação constante da ordem existente” (MATTAR, 2010, p. 92) faz com que o professor viva num estado de estar “em processo”. Estar “em processo” é o oposto do pronto, acabado, fechado. “Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa” (FREIRE, 1996, p. 29). Estar “em processo” nega o acabamento da formação, pois o “sentido da educação [está] exatamente no inacabamento – do ser humano, da educação e do mundo” (MATTAR, 2010, p. 92).

Tema central deste trabalho, a relação entre museu e escola aparece, como vimos, a partir da ótica de professores que a tornam real. Conhecemos até aqui quem são eles, o que pensam e o que trazem em suas memórias acerca da canoa museu e da canoa escola. Também conhecemos a construção de suas formações continuadas, proporcionada pelas programações oferecidas pelos museus. Retomo agora a passagem da Introdução sobre a complexidade dessa relação. Voltemos à analogia contida na imagem “um pé em cada canoa” e às adversidades encontradas pelo professor para se manter equilibrado em meio às águas agitadas do rio.

---

**43** Trecho da entrevista da professora Denise Pereira Rachel concedida à autora, São Paulo, dezembro de 2015.

## 1.4 Entre as canoas

O desequilíbrio entre as duas canoas pode acontecer quando os professores são considerados pelas escolas e museus somente pontes entre o público escolar e suas respectivas programações. Tornados invisíveis, são tratados apenas como acompanhantes de grupos (HUERTA, 2010). Nessa situação, o professor que deseje coparticipar das ações propostas observa o afastamento das canoas.

Aponto para a ideia de que professores e professoras não sejam vistos apenas como intermediários (HUERTA, 2010), de modo que aqueles que desejem manter um pé em cada canoa o façam confortavelmente e com equilíbrio.

Existem mediadores que conduzem a visita sem incluir os professores nas discussões, deixando-os apenas assistindo. Em contraste, há setores educativos que propõem um diálogo com o professor antes das visitas, com o intuito de conhecer seus objetivos e criar uma proposta colaborativa entre escola e museu. Do mesmo modo, a iniciativa de um trabalho colaborativo pode partir da escola, via professores, quando sugerem ao museu uma ação educativa coparticipativa.

Esse contraste de tratamento pode aparecer também nos próprios programas de formação para professores oferecidos pelos museus. Há formações que indicam ter o objetivo de simplesmente passar informações para professores replicarem em sala de aula, divulgando suas exposições. Mas há outras que convidam os professores como pares, propondo uma relação dialógica.

Quando os professores escolhem participar das formações oferecidas pelos museus, escolhem também estar do lado oposto ao que habitam, já que, em seus cotidianos profissionais, ocupam o lugar de quem ensina aos estudantes.

Ao frequentarem as programações, em seus cursos, ateliês e mediações, eles se colocam como sujeitos da aprendizagem. É a partir desse lugar que opinam sobre as formas de aprender, mais próximas ou mais distantes do que esperam de uma formação. Nesse sentido, o desejo de Fausto está em participar de formações que alinhavam “teoria e prática”, propiciando reflexões acerca do ambiente escolar. Ele prefere experiências com a

preocupação além da teoria, de ter uma prática. Eu acho que isso é legal quando você vai pensar na escola. Eu não vi isso em muitos lugares. [...] [Na] Pinacoteca é sempre teórico, é sempre o papel do professor, o conhecimento dele, mas nunca assim [se referindo a falta de atividades práticas]. [É importante participar de] oficinas que você se colocava como um estudante para criar alguma coisa a partir daquilo e relacionar com a obra (KEITH, 2016a).<sup>44</sup>

Juliana prefere formações mais “lúdicas” sobre o ensino de arte para crianças, que ofereçam não “só uma proposta, [mas] várias”. Aponta como positivo o acesso que os setores educativos dão aos professores – no sentido da comunicação e da

---

44 Trecho da entrevista do professor Fausto Keith concedida à autora, São Paulo, janeiro de 2016.

proximidade com os educadores dos museus (PLACCO, 2015).<sup>45</sup>

As propostas de caráter continuado, já apontadas por Fausto anteriormente, são ponto de destaque também para Denise, que narrou uma experiência em que havia “uma preocupação com o acompanhamento do processo” (RACHEL, 2015).<sup>46</sup> Na ocasião em que

foi para a Bienal e recebeu material, teve uma apresentação do que era a Bienal, acho que foi uma das formações que eu achei mais efetiva, da Bienal em relação aos professores. E aí a gente recebeu esse material e a ideia era até que se trabalhasse em sala de aula e depois desse uma devolutiva do que aconteceu, teve uma preocupação com o acompanhamento do processo (RACHEL, 2015).<sup>47</sup>

Para ela, o acompanhamento do processo de trabalho pode ser uma situação oposta à de formações menos aprofundadas e mais pontuais, em “que geralmente [se] fica concentrado em passar informações básicas do artista” (RACHEL, 2015).<sup>48</sup> Sua preferência também vai ao encontro do que os demais participantes nos contam quando elogiam formações que oferecem atividades de ateliê, em que

---

45 Trecho da entrevista da professora Juliana Placco concedida à autora, São Paulo, agosto de 2015.

46 Trecho da entrevista da professora Denise Pereira Rachel concedida à autora, São Paulo, dezembro de 2015.

47 Ibidem.

48 Ibidem.

você vê a exposição e às vezes tem lugares que oferecem, acho que no CCBB, no MAC acontecia e tinha essa preocupação do professor participar de uma vivência numa oficina. Na Pinacoteca, por exemplo, eu fui algumas vezes e não tinha essa preocupação de participar de oficinas. Só apresentavam as exposições mesmo e falavam alguma coisa sobre o artista e ponto! (RACHEL, 2015).<sup>49</sup>

Como Juliana, Denise também comenta sobre a relação estabelecida com maior ou menor proximidade entre setores educativos de museus e professores. Ela considera

que essa relação com o [Setor] Educativo pode contribuir sim, mas por outro lado, não dá para generalizar, mas em alguns casos generalizavam por baixo. “Ah! Esses professores vão vir aqui, só precisam saber as informações básicas, não tem um debate, não tem um aprofundamento do trabalho do artista ou no contexto. É só para conhecer as obras pontualmente, superficial, para apresentar para os alunos e fazer uma releitura no final do ano!” (RACHEL, 2015).<sup>50</sup>

---

**49** Trecho da entrevista da professora Denise Pereira Rachel concedida à autora, São Paulo, dezembro de 2015.

**50** Ibidem.

Emergiram nas narrativas dos participantes museus que se aproximam ou se distanciam dos seus ideais de formação. Elas evidenciam o que os depoentes buscam ao se inscreverem nas programações oferecidas. As opiniões podem ser divergentes, e aqui não nos interessa julgar quais são os melhores programas de formação, mas observar nas narrativas dos professores as características compartilhadas pelas ações que os entrevistados desejam como componentes de suas formações continuadas.

Os professores participantes indicam uma relação de coparticipação com as formações escolhidas. Eles almejam uma perspectiva de educação na qual, como sujeitos da aprendizagem, sejam vistos de forma ativa, com autonomia e capazes de formular suas próprias escolhas formativas, em oposição às abordagens passivas e repetitivas. Essa oposição também se encontra nas perspectivas pedagógicas desenvolvidas por Paulo Freire e Jacques Rancière. Mais precisamente, nas dicotomias entre a “educação libertadora” e a “educação bancária” (FREIRE, 2011) e entre a “educação emancipadora” e a “educação explicadora” (RANCIÈRE, 2011).

Na visão freiriana, a “educação bancária” acontece como uma relação unilateral de aprendizagem – do educador para o educando. Nela, os estudantes são meros recebedores de informações e conteúdos depositados por seus professores. A transmissão de informação é marcada pelo modo dissertativo de ensinar, sem troca e sem interrelação entre professor e estudante. O educando é visto como um papel em branco a ser preenchido. “Nesta visão distorcida da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2011, p. 81).

No seu encontro com Joseph Jacotot,<sup>51</sup> Rancière discute a emancipação intelectual em oposição à educação explicadora. Para Rancière, o mestre explicador toma distância do que não sabe e perpetua a necessidade, afastando qualquer possibilidade de autonomia do saber e igualdade de inteligências por parte do estudante ou discípulo. Esse “embrutecimento”,<sup>52</sup> ou anestesia, é da ordem da permanência, da não transformação, como apontado por Freire. Quanto mais o mestre é “culto, mais se mostra evidente a ele a distância que vai de seu saber à ignorância dos ignorantes” (RANCIÈRE, 2011, p. 25).

Rancière estimula o debate sobre a democracia na educação e revê a já naturalizada relação desigual entre mestre e discípulo, de maneira a desestabilizar a conexão entre emancipação e conhecimento – em outras palavras, para preencher o fosso que separa os que sabem dos que não sabem (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014). “O ato da emancipação é a decisão de falar e pensar a partir do pressuposto da igualdade de inteligências, a decisão de que a pessoa tem a capacidade e o tempo que não se tem propriamente, de acordo com a ordem vigente” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 87).

De modo semelhante, na “educação libertadora” de Freire o estudante é cognoscente, é um sujeito com autonomia no processo de construção do seu próprio conhecimento. Na contramão da comunicação unilateral e do depósito de conteúdos, a “educação libertadora” ou “problematizadora” acontece de maneira dialógica.

---

51 No início do século XIX, Joseph Jacotot anunciou que todas as pessoas tinham igualdade de inteligências; elaborou o “Ensino Universal” e afirmou que é possível ensinar mesmo o que não se sabe, num movimento de emancipação intelectual.

52 Para Rancière, “há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra inteligência” (RANCIÈRE, 2011, p. 31).

Educadores e educandos não ocupam posição contrária. Enquanto “a concepção ‘bancária’ nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica” (FREIRE, 2011, p. 95).

O mesmo sucede na “educação emancipadora” de Rancière, para quem o mestre emancipador dissocia a sua função da do “explicador”. O autor afirma que para aprender é necessário “a inteligência e a vontade” e que somente a partir daí pode haver igualdade entre os seres humanos.

Os museus de arte agem por vezes como simples depositantes de conteúdos de seus acervos e de recortes curatoriais de suas exposições e se mantêm fixos, impermeáveis às mudanças advindas de seu público. Nesse caso, os professores frequentadores de suas programações ocupariam o lugar de educandos recebedores de informação. “A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca” (FREIRE, 2011, p. 81). O museu que opera sob a concepção “bancária” e “embrutecedora” implementa a desigualdade em suas relações com os professores e as escolas. É como se, por ser proprietário ou guardião dos objetos artísticos, o museu fosse também detentor dos saberes sobre o ensino da arte.

Mas a igualdade intelectual entre o mestre e o aluno (RANCIÈRE, 2011) também pode, como vimos, transfigurar-se em igualdade entre os saberes do museu e da escola. As formações dos museus podem ser emancipadoras e libertadoras na medida em que se colocam em situações desierarquizadas e de interrelação. Ou seja, quando se abrem como espaços de coparticipação em suas programações. Nesses momentos, é como se as duas canoas estivessem paralelas, permitindo ao indivíduo que mantém cada pé em uma delas um período de equilíbrio



# Ao colocar os pés



“O que faz a estrada? É o sonho! Enquanto a gente sonhar, a estrada permanecerá viva! É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro”.  
(COUTO, 2007, p. 5)

“A formação assemelha-se a um processo de socialização, no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem lugares de regulação de processos específicos que se enredam uns nos outros, dando uma forma original a cada história de vida”.  
(DOMINCÉ, 2010, p. 94)

“Pai, o senhor me leva junto, nessa sua canoa?”  
(ROSA, 1977, p. 27-28)

us do centro de Atibaia são de paralelepípedos,  
 proficua de história local que foram colocados,  
 Passamos por casas, comércios, a prefeitura,  
 a praça e enfim, o Museu.  
 que distava de São Paulo e já no lugar em frente  
 Museu, a professora entrou nos um pouco da cidade  
 arquitetura do Museu.  
 Museu João Batista Costa é um Museu com acervo  
 de muitos objetos, mobiliário, vestuários, algumas fotos  
 e esculturas.  
 que mais impressionado com os objetos e as relíquias  
 era como uma viagem no tempo, me imaginei viver  
 em aquelas roupas, e marcando em um calças antigas,  
 a estive em um filme de época.

FAUSTO KETIM YAMARTI

Casarão São João Batista



Museu Municipal João Batista Costa



MUSEU MUNICIPAL JOÃO BATISTA COSTA  
 Praça São João, São João Batista





Figura 5 – Reprodução da produção poética de Fausto Keith Yamaji







Estava sentada no café da Casa das Rosas. De longe, olhava o portão de entrada na avenida Paulista, quando Fausto entrou por ele e acenou. Chegava com um envelope branco nas mãos. Aproximou-se, sentou-se. Começamos a conversar e ele contou sobre a produção poética que havia criado, a mesma que aparece nas imagens reproduzidas anteriormente.

Fausto retomou suas memórias da infância, que já tinham sido narradas na entrevista. Disse que gostaria de ter encontrado fotos da época para compor o objeto, mas, como não as tinha, conseguiu imagens na internet. “Internet tem tudo hoje em dia!”, disse.

O trabalho dialoga com sua infância numa produção que mostra o processo individual de emersão (o vir à tona) das primeiras memórias acerca de visitas a museus: o início do seu processo de tornar-se público desses espaços.

As três reproduções dessa produção poética apresentam a mescla das fotografias com legendas e texto manuscrito a lápis. As fotos se parecem com cartões postais, estão numa tira de cartolina com cerca de um metro de largura e vinte centímetros de altura, com quatro dobraduras simétricas, alternadas, de forma sanfonada.

No manuscrito podemos ler:

O primeiro museu que conheci foi o Museu João Batista Conti, no centro de Atibaia – SP. Foi com a minha turma de escola e duas professoras, estava na 6ª série (7º ano), devia ter 12 anos.

Na época, eu morava em um sítio, meus pais plantavam rosas no bairro da Aglofora, 12 km da cidade. Estudava em uma escola estadual do bairro, EE Professora Maria do Carmo Barbosa.

Lembro bem da nossa saída, afinal sair da escola para qualquer lugar era sempre um evento. Chegar até o museu, o trajeto foi muito interessante, sair da zona rural, estrada de terra, em meio às árvores e montanhas para pegar a rodovia Fernão Dias, e finalmente, chegar na cidade, as paisagens eram interessantes.

As ruas do centro de Atibaia são de paralelepípedos, a minha professora de história disse que foram colocados pelos escravos. Passamos por casas, comércios, a prefeitura, a igreja, a praça e enfim, o museu.

Assim que descemos do ônibus e já na praça em frente ao museu, a professora contou-nos um pouco da cidade e da arquitetura do museu.

O Museu João Batista Conti é um museu com acervo histórico. Vi muitos objetos, mobílias, vestuários, algumas fotos, pinturas e esculturas.

Fiquei mais impressionado com os objetos e os vestuários, era como uma viagem no tempo, me imaginei vivendo com aquelas roupas, e morando

em um casarão antigo, como se estivesse em um filme de época (KEITH, 2016b).<sup>53</sup>

Nas fotografias aparecem os lugares apontados no manuscrito, que mostram a atmosfera interiorana e cinematográfica destacada por Fausto no texto.

Suas memórias longínquas emergiram com detalhes, principalmente em relação às imagens descritas, incluindo o cheiro das rosas plantadas por seus pais. O trajeto da “estrada de terra, em meio às árvores e montanhas para pegar a rodovia Fernão Dias, e finalmente, chegar na cidade, as paisagens eram interessantes”; o centro com “ruas de paralelepípedo” e “casas, comércios, a prefeitura, a igreja, a praça e enfim, o museu” e seu acervo com “objetos, mobílias, vestuários, algumas fotos, pinturas e esculturas”.

É dessas memórias repletas de imagens que o professor faz emergir o menino que se imaginou “com aquelas roupas [...] morando em um casarão antigo, como se estivesse em um filme de época”.

Seu manuscrito destaca a companhia da “turma de escola e duas professoras”, sendo uma delas “a minha professora de história”. Na narrativa biográfica desse professor, apareceram outras passagens de sua infância, também percorrendo estradas, mas na companhia da família, quando contou a lembrança de que

---

**53** Texto do manuscrito do professor Fausto Keith integrante de seu objeto de arte reproduzido nas fotografias acima, preparado para esta pesquisa em janeiro de 2016.



os primeiros contatos com museus de arte foram na escola. Eu não me lembro de ir com a minha família numa exposição de arte, num museu de arte. Eu me lembro, assim, de ir a museu histórico, quando a gente ia no interior, numa cidade, conhecer o museu de uma cidade... sabe? Um museu histórico. De turismo. Mas para ver obras de arte, acho que foi com a escola (KEITH, 2016).<sup>54</sup>

A estrada de terra e as ruas de paralelepípedo marcam o início de um percurso. É o percurso de vida de uma pessoa atenta às imagens guardadas em sua memória com minuciosos detalhes do que viu e sentiu por onde passou. Estamos conhecendo o início do percurso de tornar-se público de museus.

O depoimento de Fausto evoca algumas perguntas: o que leva cada um de nós a ter os gostos que temos? A frequentar os lugares que frequentamos? A escolher os livros que lemos? A cozinhar determinados pratos?

## **2.1 Quando tudo começa?**

Essas perguntas também me trazem a vontade de entender de onde veio a minha paixão por museus. Num exercício constante de montar o quebra-cabeça que constitui a memória, procuro as primeiras peças, com o intuito de reconstituir o caminho que fez com que me tornasse público de museus. E a partir daí almejo perceber os percursos que me levaram ao movimento

---

<sup>54</sup> Trecho da entrevista do professor Fausto Keith concedida à autora, São Paulo, janeiro de 2016.

de colocar em relação as escolas e museus entre os quais vivo. Alguns desses caminhos também foram trilhados pelos participantes desta pesquisa, fato que nos une e destaca o que temos em comum.

Quando conheci a metodologia das histórias de vida, já citada na introdução deste trabalho, e ao aprofundá-la ao longo da disciplina “Arte, experiência e educação, cartografias de si: percursos de formação e processos criativos de professores-propositores”, através dos exercícios propostos pela professora dra. Sumaya Mattar, comecei a fazer sentido meu esforço de lembrar. Por que será que sempre gostei de visitar museus? Por que o meu “destino” foi se alinhando às visitas e às programações culturais? E ainda, por que essas memórias são fundadoras das minhas escolhas de vida, a ponto de virarem o tema desta pesquisa?

O fato é que, mesmo ainda não tendo conseguido lembrar a ocasião de minha primeira visita a um museu – que seria a primeira peça desse quebra-cabeça chamado memória –, hoje posso listar uma infinidade de momentos marcantes de minha vida cujo cenário foi o espaço museológico. Com a ideia de que se conhecer faz parte do processo de conhecer o outro, trago algumas memórias pessoais acerca do caminho que percorri para tornar-me público de museus de arte. Hoje, considero que minhas escolhas profissionais e de formação foram influenciadas e configuradas pelo fato de frequentar esses espaços desde a infância.

No começo desse caminho está a minha intimidade com o CCBB – Centro Cultural do Banco do Brasil<sup>55</sup> – do Rio de Janeiro, durante a infância e a pré-

---

55 <<http://culturabancodobrasil.com.br/portal/rio-de-janeiro>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

adolescência. Era o passeio de que mais gostava. Percorria o cofre, convertido numa das salas da exposição permanente do acervo de numismática, e todos os espaços expositivos. Em seguida, as viagens a São Paulo. Visitei a Bienal com meus tios e primos. Também visitei uma exposição sobre o “Diário de Anne Frank”, meu livro preferido à época, no Centro Cultural São Paulo, com meus pais. Já aos 11 anos de idade, eu e Ursula, minha prima e cúmplice, contamos a nossas mães que daríamos um pequeno passeio – e fugimos de barca, de Niterói para o Rio de Janeiro, para visitar o CCBB. Lá vimos a grande retrospectiva de Fayga Ostrower. Também me lembro de o meu pai ter me levado à inauguração do Museu de Arte Contemporânea de Niterói.

De outra vez, quando era bem pequena, eu, minha mãe, uma amiga dela, suas filhas e minhas amigas fomos passear no centro do Rio de Janeiro. Acho que era um domingo de manhã. Estávamos na Cinelândia apreciando o complexo arquitetônico que compreende o Teatro Municipal, a Biblioteca Nacional e o Museu Nacional de Belas Artes. No centro da praça, eu rodava em 360 graus para ver a arquitetura à minha volta como num filme. Então uma senhora muito humilde parou ao meu lado. Convidei-a a girar também. Giramos juntas, eu e a desconhecida transeunte, enquanto éramos observadas com olhar surpreso pelo meu grupo. Intrigada por essa memória, rio achando que a proposição que fiz à senhora, o giro de 360 graus para observar a arquitetura, foi a primeira mediação que realizei na minha vida, mesmo sem saber do que se tratava.

Os giros de 360 graus no meio da praça da Cinelândia confundem-se com a lembrança da cena da festa do filme “Lavoura arcaica”. Essas histórias se entrelaçam como imagens, assim como as trazidas por Fausto em sua produção poética. Por outro lado, meu esforço de recordar é consciente de

que a memória é apenas um recorte do passado, afastando-me da procura utópica da “verdade” do que aconteceu. Importa mais entender o motivo dessa edição. E, assim, logo percebo que todas as “cenas” trazem companhias. Presentes em todas elas, além dos espaços museológicos, estão pessoas próximas que ressignificam as ocasiões com familiaridade, intimidade e afeto.

Ao continuar a busca pelas lembranças, no esforço de procurar as zonas de contato entre a escola e o museu, encontro a década de 1990. Foi um período marcado por grandes exposições internacionais que vinham para algumas capitais do Brasil e formavam intermináveis filas nas portas dos museus que as recebiam. Em 1995, foi a vez de Auguste Rodin, numa grande exposição que atraiu muitas pessoas ao Museu Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro.

Naquela ocasião, eu estava com doze anos de idade. A mãe de uma grande amiga nos buscou na escola, em Niterói, fizemos o idílico trajeto de barca, atravessamos a baía da Guanabara e lá estávamos na grande fila para assistir à mostra de esculturas do artista francês. Talvez essa seja a minha primeira memória que traz o fluxo entre a escola – como estudante – e o museu. Entretanto, tal como vimos no capítulo 1 a partir do que nos conta Denise, não se tratou de uma visita promovida pela escola, mas pela mãe de uma amiga que nos buscou depois da aula e nos conduziu pelas salas do Museu Nacional de Belas Artes. Ademais, pelo fato de eu e minha amiga compartilharmos o mesmo ambiente escolar, essa visita informal impulsionou outra visita dois anos depois, em 1997.

Já na 8<sup>a</sup> série, a lembrança daquele passeio continuava fresca. Chegava a vez da exposição de Claude Monet. Na ocasião, o pintor era muito promovido pelo livro infantil “Lineia no jardim de Monet”. Nossas narrativas – a minha

e a de minha amiga – sobre a visita à exposição de Rodin dois anos antes entusiasmvavam a nossa classe. Agora já tínhamos catorze anos, éramos da turma mais velha da escola e queríamos ganhar o mundo. Começamos um movimento tentando convencer nossos professores de que seria imprescindível fazermos uma excursão ao Museu.

Estudava numa excelente escola socioconstrutivista, localizada num sítio de cerca de 100 mil m<sup>2</sup>, com um ateliê que ocupava uma das casas da antiga fazenda. Tínhamos 1h40 de aula de artes por semana e grande variedade de materiais à disposição. Entretanto, nos oito anos em que estudei naquela escola, não me lembro da inserção nas aulas de qualquer tipo de imagem de trabalhos de artistas. Era como se a sala de aula e o mundo estivessem em distintos tempos históricos no que se refere ao ensino da arte. As discussões sobre a leitura de imagens, apresentadas no capítulo 1, pareciam nunca ter acontecido em minha escola.

Estávamos no final da década de 1990, quando todas as disciplinas da escola traziam inovações dentro do contexto educacional da época. Por exemplo, tínhamos aulas de história e geografia que se estendiam para questões políticas e sociais. Inclusive com a leitura e o debate de “A revolução dos bichos”, de George Orwell, ainda na 6<sup>a</sup> série. Todavia, a disciplina de artes, mesmo sendo considerada pela escola tão importante quanto as demais, estava afastada das discussões naquele período.

Nesse contexto, me recordo de certa resistência nos preâmbulos da organização da visita à exposição de Monet. A escola não tinha o hábito de levar as turmas a museus, e a professora de artes não apoiou a iniciativa. Mas soubemos abrir diálogo, exercício muito estimulado pela escola, e com auxílio da professora de história organizamos a visita, que teve gosto de conquista.

Lembro-me também de que havia ficado a cargo dos estudantes uma pesquisa sobre Monet, como uma espécie de preparação para a saída. A visita foi um sucesso. Todos se envolveram bastante, a ponto de a grande festa da escola, que costumava acontecer no mês de setembro e chamava-se Festa do Livro, naquele ano receber o tema “Jardins de Monet”. Lembro-me de que no dia da festa as crianças menores chegaram a se fantasiar de Lineia, a protagonista do livro sobre o pintor. Sem perceber, impulsionamos uma conexão entre a exposição do Museu Nacional de Belas Artes e a escola, de maneira que mesmo as crianças de outras séries foram tocadas por nossa experiência.

Essa experiência me marcou a ponto de dois anos depois, em 1999, conseguir visitar a própria casa de Monet, em Giverny, na companhia de meus pais. Naquele momento, vivia num intercâmbio em Paris. Durante minha estada na cidade, entre 1998 e 1999, meu tio Dominique, que me hospedou por sete meses, me emprestou um guia de museus da capital. Parecia-se com uma lista telefônica (hoje já quase extintas). Não se apresentava como um guia de viagem, era uma espécie de catálogo editado pela prefeitura. Utopicamente, travei um desafio comigo mesma: visitar todos os museus daquele guia enquanto estivesse em Paris. Foram muitas visitas, mas nem cheguei perto da metade do total.

Naquele período conheci um casal de franceses, Marie-Sylvie e Cyrille. Os dois trabalhavam no Musée d’Orsay.<sup>56</sup> Ele era responsável pelas câmeras de segurança e ela administrava uma espécie de associação de amigos do museu. Ficamos muito amigos. Visitava-os no museu e os via trabalhando. Eles me presenteavam com ingressos para todas as exposições, além de pôsteres

---

56 <<http://www.musee-orsay.fr>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

e livros. Pareciam sentir curiosidade por aquela menina de dezesseis anos tão dedicada a visitar exposições. Foi a primeira vez em que percebi que era possível trabalhar num museu. Perceber que o espaço museológico também era ocupado por quem nele trabalhava (antes considerava que a frequência era apenas do público) me trouxe outro olhar. A partir de então, adolescente, passei a alimentar certa vontade de trabalhar em espaços culturais.

Em 2001, ingressei na graduação em Educação Artística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Meu primeiro estágio foi na Casa das Artes da Mangueira,<sup>57</sup> instituição que oferecia oficinas artísticas para crianças e adolescentes do morro da Mangueira. Minhas maiores lembranças daquele período na Casa foram duas visitas a exposições com as crianças. Em 2003, visitamos o CCBB e o Museu Casa do Pontal.<sup>58</sup> Nesse museu, localizado no Recreio dos Bandeirantes, o educador do espaço conduziu a visita com um violão, e ao longo do percurso vimos todo tipo de arte popular ouvindo canções de várias partes do Brasil.

Em 2006, quando vim morar em São Paulo, participei de uma seleção para trabalhar no Museu de Arte Moderna. Meu primeiro emprego paulistano foi como educadora na exposição “MAM na Oca”. Lá me vi do outro lado da experiência de visitante de museus, desenvolvendo um trabalho de entretecer a arte brasileira moderna e contemporânea com o repertório trazido pelo público. Percebi que o meu processo de tornar-me público tinha me levado a me interessar por outras pessoas que também frequentavam exposições.

---

**57** <<http://artedeeducar.org.br>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

**58** <<http://www.museucasadopontal.com.br>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

A partir do olhar autobiográfico, fica claro que o mais relevante é saber que o lugar onde estou, o tema que pesquiso, a área em que trabalho e até mesmo o que faço nas horas de lazer não constituem fragmentos desconexos. Ser a professora de artes que sou hoje, engajada em experiências educacionais que envolvam patrimônio, acervos e os mais diversos diálogos entre museus e escolas, remonta ao meu processo de formação, à minha biografia. “Ir ao encontro de si visa à descoberta e à compreensão de que viagem e viajante são apenas um” (JOSSO, 2004, p. 58). Não se trata apenas de um processo de autoconhecimento, mas, sobretudo, de autoformação, tanto do sujeito que proponho, aqui, como pesquisadora, como do de formadora, que atua como professora e mediadora de crianças, professores e todo tipo de público.

Nas minhas memórias aparecem meus pais, meus amigos, minha prima, amigos da escola, mães de amigos, professores e um tio. As pessoas habitualmente citadas nas narrativas biográficas são aquelas que nos acompanham e que mais influenciam as nossas vidas, como propõe Pierre Domincé, um dos autores da metodologia de histórias de vida. “Embora não haja qualquer obrigação de descrever as relações na narrativa biográfica, elas ocupam um lugar importante. As pessoas citadas são frequentemente as que exerceram influência no decurso da existência” (DOMINCÉ, 2010, p. 86.).

Para o autor, essas pessoas aparecem nas biografias a partir do momento em que compartilham momentos marcantes de nossas vidas. “Aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda. Na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação” (DOMINCÉ, 2010, p. 87).

Descobri, assim, que a pergunta inicial precisaria mudar de “o quê?” para



“com quem?”. Ou seja, com que pessoas adquirimos os gostos que hoje temos? Com quem passamos a frequentar os lugares que frequentamos? A escolher os livros que lemos? A cozinhar determinados pratos?

Voltando à imagem de “um pé em cada canoa”, interessa-nos aqui observar o momento em que um dos pés tocou a “embarcação museu”. Em que momento na vida dos professores se inaugura esse interesse pelos museus? E, sobretudo, quem então remava junto com eles? Quem (n)os acompanha?

Nas narrativas dos professores participantes aparecem os protagonistas e os coadjuvantes de seus encontros com a arte e os espaços expositivos. Em tais companhias, os professores começaram a desenhar seus processos de formação, compartilhando experiências estéticas e se influenciando ao se tornarem público dos museus de arte.

## **2.2 Público professor**

Os professores de artes podem atuar como produtores e entusiastas das ações culturais, potencializando e tornando reais as parcerias entre museus e escolas. Mas, como eles mesmos se tornaram frequentadores assíduos dos museus e suas programações?

A resposta a essa pergunta destaca uma singular relação entre o passado e o presente. Em algum momento de suas vidas, como nas nossas, um familiar, amigo ou professor foi responsável por lhes apresentar um novo universo, acompanhando-os numa viagem para um lugar desconhecido. Inaugurando um novo querer. No presente, já adultos – trazendo na memória aquela criança

que experimentou o novo –, eles e nós somos responsáveis por conduzir o outro. Ou seja, apresentar ao filho, enteado, estudante ou afilhado algo de que gostamos e que habita o nosso universo cultural.

A arte está presente na vida dos professores de artes entrevistados desde sua infância. Eles ora citam familiares que pintavam e desenhavam e contam sobre visitas a exposições nos períodos de férias, ora se lembram de momentos afetivos com famílias e amigos e passagens da juventude em ambientes culturais, por vezes ligadas a viagens de férias, ou à companhia de professores e colegas da escola.

Juliana não se lembra de ter visitado museus na infância. Ela adquiriu esse costume já adulta. A arte chegou a sua vida através do desenho, atividade de que sua mãe gostava muito. “Isso foi reverberando, eu sempre gostei de desenhar [...]. Não lembro dos meus pais me levando em exposição não! Eu que levei eles, eu que provavelmente levei eles nos museus” (PLACCO, 2015).<sup>59</sup>

Em contraste, Marisa foi incentivada pela família a ter contato com a arte e o museu desde criança. Ela considera que sempre teve estímulo na área de arte e cultura. Aparece nas suas lembranças

o incentivo dos meus pais. A gente saía, por exemplo, fomos lá para Campos do Jordão. Mesmo se a gente ficasse lá embaixo, na periferia de Campos do Jordão, a gente ia

---

**59** Trecho da entrevista da professora Juliana Placco concedida à autora, São Paulo, agosto de 2015.

para o Palácio do Governo.<sup>60</sup> A gente conheceu um artista plástico de lá, porque a minha tia tinha feito na época Educação Artística, ela é advogada, mas ela tinha feito Educação Artística. Meu pai também gostava, tinha a letra maravilhosa [referindo-se à caligrafia]. Então, eles me deram cavalete! Cavaletinho de pintura! Tenho até hoje! Tenho a minha maletinha de pintura, então eu sempre tive incentivo em relação a arte e cultura. [...] Então, incentivo de família, não só pai e mãe, mas tias, a gente sempre teve. Tudo bem que lá no Palácio do Governo a gente gostava mais de passear na pantufa do que de olhar mobiliário [...] as obras ou arquitetura [risos], mas já estávamos nos enfronhando ali! (DUARTE, 2015).<sup>61</sup>

A escolha dos cursos de graduação pode também remeter a relações anteriores com a arte na infância e na adolescência, períodos descritos como de dedicação à produção artística e busca por poéticas pessoais, envolvendo visitas a galerias e museus. O ingresso na universidade por vezes aparece como o primeiro contato com o ambiente cultural, o começo de um ciclo de vida marcado pelo hábito de visitar museus. Janice, por exemplo, associa sua entrada na graduação com a

primeira vez que visitei um museu de arte, em 1976, quando entrei na Faculdade de Belas Artes para

---

**60** Refere-se ao Palácio Boa Vista, residência de inverno construída para os governadores paulistas na cidade de Campos de Jordão, em 1938. A partir de 1969, abriu-se parcialmente para tornar-se um palácio-museu aberto ao público. Seu acervo é composto por mobiliário e objetos de arte.

**61** Trecho da entrevista da professora Marisa Pires Duarte concedida à autora, São Paulo, agosto de 2015.

cursar artes plásticas. O professor de história da arte pediu que visitássemos a Pinacoteca do Estado, nessa época a faculdade ocupava uma parte do prédio da Pinacoteca, então, foi como entrar num anexo de surpresas e descobertas (DE PIERO, 2015).<sup>62</sup>

Na idade adulta, o hábito de visitar exposições e frequentar programações para professores representa para os entrevistados um enlace entre as esferas pessoal e profissional de suas vidas. Seus gostos e aspirações da juventude logram desse modo permanecer no cotidiano da vida adulta, tangenciando suas carreiras.

Fausto indica que, em sua vida escolar e em seus hábitos da infância, a produção artística estava dissociada da leitura de imagem, “dificilmente relacionava com obras de arte” (KEITH, 2016a).<sup>63</sup> Nesse sentido, ele conta que

desde criança eu gostava muito de desenhar, mas para curtir mesmo. Mas [sem fazer] uma relação [com] obras de artistas. Era muito uma ilustração assim, eu gostava de pegar e desenhar. [...] Eu lembro, por exemplo, no Ensino Médio eu andava muito sozinho, então eu comecei a visitar os espaços [culturais] da cidade meio sozinho. Acho que deu uma abertura maior para querer fazer arte. E nas

---

**62** Trecho da entrevista da professora Janice de Piero concedida à autora, São Paulo, maio de 2015.

**63** Trecho da entrevista do professor Fausto Keith concedida à autora, São Paulo, janeiro de 2016.

aulas de arte na escola tinha pouca relação com história da arte. Era mais prática, prática, prática. Mas não tinha também um porque eu estava fazendo aquela prática. Era como se ensinasse uma técnica e a gente fosse criar alguma coisa a partir dessa técnica (KEITH, 2016a).<sup>64</sup>

Para ele, assim como Denise, o processo de tornar-se público de museus de arte apontou para as escolhas de formação e do campo profissional. Visitar os espaços culturais da cidade lhe proporcionou “abertura maior para querer fazer arte” (KEITH, 2016a),<sup>65</sup> em oposição ao pouco contato que teve com “obras de arte” quando estudante. No caso de Denise, uma formação de magistério mais aberta ao contato com a arte foi capaz de levá-la até mesmo “em termos de linhas pedagógicas, [a] pensar coisas diferentes do que seria uma educação tradicional” (RACHEL, 2015).<sup>66</sup>

Eu sei que foi muito marcante, acho que a formação no magistério costuma ser uma coisa meio quadradinha. E esse trabalho com teatro, que eu já tinha começado antes, e esse contato com museu acabou me levando para um outro lado. Até em termos de linhas pedagógicas, de pensar coisas diferentes do que seria uma educação tradicional. Tanto que saindo de lá todo mundo já tinha quase

---

**64** Trecho da entrevista do professor Fausto Keith concedida à autora, São Paulo, janeiro de 2016.

**65** Ibidem.

**66** Trecho da entrevista da professora Denise Pereira Rachel concedida à autora, São Paulo, dezembro de 2015.

certeza que eu ia fazer alguma coisa de artes (RACHEL, 2015).<sup>67</sup>

Como vimos, as pessoas que fazem parte do processo de vida e formação (DOMINCÉ, 2010) aparecem nas narrativas dos professores: as professoras e a turma da escola de Fausto; o professor de história da arte de Janice e os familiares de Juliana e Marisa. Denise traz para sua narrativa a companhia de sua turma e da “professora de arte lá que era completamente empolgada com essa história de museu”, no curso de magistério.

O encontro de Denise com a professora do curso de magistério e a visita de Fausto ao museu de Atibaia podem ser entendidos como “momentos-charneira” na vida de ambos. Esse termo remete às dobradiças das histórias de vida de cada indivíduo. São memórias que emergem como pontos de articulação entre as etapas da vida e que são vistas como marcas ou acontecimentos formativos (JOSSO, 2004).

Apesar de suas singularidades pessoais, as histórias de vida no geral possuem alguns aspectos compartilhados. Um deles é o processo de aquisição de autonomia em relação ao contexto familiar. Todos nascemos dentro de uma família, por mais diversa que ela seja. Ao longo do crescimento, vamos nos percebendo como indivíduos dentro desse contexto coletivo. Cada um cresce de um jeito, mas todos se autonomizam, desenvolvendo o seu próprio processo de formação. Contudo, as decisões autônomas tomadas no decorrer do período escolar e da escolha profissional são fortemente relacionadas às

---

<sup>67</sup> Trecho da entrevista da professora Denise Pereira Rachel concedida à autora, São Paulo, dezembro de 2015.

influências familiares. A relação com os professores também ganha destaque na dinâmica do percurso de socialização (DOMINCÉ, 1985).

Entretanto, as relações familiares não são determinantes, nem os únicos fatores com influência sobre o ingresso do professor de artes no universo artístico-cultural. Não falamos de uma relação de causa e efeito, pois cada história de vida se dá de maneira singular. As pessoas que aparecem nas narrativas como companhias do sujeito em seu processo de formação são as que “acompanham os momentos-charneira” e que “ajudam a descobrir o que é importante aprendermos” (DOMINCÉ, 1985, p. 95).

Vimos que o momento inicial do caminho percorrido por cada indivíduo para se tornar público das ofertas culturais é sempre singular. Nesse contexto, observamos que, em nosso público determinado – professores de artes frequentadores de museus –, diversos são os motivos que levaram os entrevistados aos hábitos culturais. Por exemplo: lazer, fonte de pesquisa, formação ou busca de hiatos no cotidiano (MENESES, 2002). De fato, para Ana Rosas Mantecón a “multidimensionalidade” é uma característica do consumo cultural. Para ela, essa particularidade “se manifesta também no fato de não haver significados equivalentes para todos os que as realizam; os diversos usos e funções dependem de conjunturas particulares e se manifestam em relação a audiências específicas” (2009, p. 202).

Também a ideia de público não é unidimensional, tendo passado por transformações ao longo do tempo. Quem era considerado espectador nos museus do século XVIII, com a abertura dos primeiros acervos privados para o público, corresponde a alguém com perfil muito afastado do que instituições

culturais do século XXI consideram e almejam.<sup>68</sup>

O termo “público”, no sentido de “conjunto de espectadores”, remonta ao final do século XVI, quando designava os cortesãos frequentadores do teatro real de Isabel I da Inglaterra. Anteriormente, a palavra denominava apenas a esfera referente ao Estado e ao bem comum, acepção que permanece até hoje (HABERMAS, 2002).

Atualmente, a visão dos museus como espaços “para todos” destaca seu papel público, que

é produto do surgimento de uma oferta cultural que convoca à participação de outros e que se faz pública: a princípio (e só a princípio) qualquer pessoa que deseja assistir e possa pagar por isso (no caso do acesso ter um custo) tem a liberdade de fazê-lo, sem importar seu pertencimento a alguma instituição, posição ou grupo (MANTECÓN, 2009, p. 179-180).

Usando parênteses, Mantecón questiona o contexto sociocultural em que vivemos. Na passagem “a princípio (e só a princípio) qualquer pessoa que deseja assistir [...] tem a liberdade de fazê-lo”, a autora alude à existência

---

**68** No final do século XVIII, grande parte dessas coleções particulares foi transferida para o domínio do Estado, dando origem aos primeiros museus públicos. O pioneiro deles foi o Museu Britânico, aberto em 1759 em Londres. O acervo inaugural dessa instituição proveio do espólio do médico sir Hans Sloane, num total de 79.575 artefatos, cedidos à nação pelo rei George II (MENOTTI, 2013).



de obscuras questões subjetivas no acesso ao que é oferecido ao público. Ou seja, a possibilidade de acesso público a um bem cultural não necessariamente faz com que ele seja usufruído por todos.

Para Mantecón, é imperativo investigar o contexto social em que se dão os encontros (ou desencontros) do público com as ofertas culturais. No nosso caso, em quais contextos os professores de artes se relacionam, ou não, com os museus de arte? Que “cortinas de fumaça” separam os indivíduos dos museus?

Marisa aponta para a questão do acesso aos bens culturais quando nos conta que “[...] fomos lá para Campos do Jordão, mesmo se a gente ficasse lá embaixo, na periferia de Campos do Jordão, a gente ia para o Palácio do Governo” (DUARTE, 2015).<sup>69</sup> A visita ao Palácio do Governo é um dos programas culturais das temporadas de inverno, assim como os concertos de música clássica do Festival. Marisa explica que frequentava esses cenários durante sua infância, mesmo não fazendo parte da elite econômica. Seu comentário pontua que ela e sua família transpunham barreiras sociais e faziam o trajeto da “periferia” ao Palácio do Governo.

Denise aborda diversas vezes esse assunto. Ao longo de sua vida, ela tem percorrido o caminho da periferia para o centro de São Paulo. No princípio de sua trajetória de formação, para frequentar as escolas onde estudou, e posteriormente para manter uma vida cultural ativa. As barreiras invisíveis perpassam a narrativa de Denise, que se mostra sempre consciente e atenta às separações sociais, econômicas e culturais. Como professora, procura

---

<sup>69</sup> Trecho da entrevista da professora Marisa Pires Duarte concedida à autora, São Paulo, agosto de 2015.

rompê-las, trazendo seus estudantes da periferia ao centro e estimulando movimentos culturais nos bairros, como saraus.

Ela reconstitui seus movimentos pessoais de conhecimento e pertencimento ao relembrar uma de suas experiências:

quando eu ia lá para a [avenida] Paulista, comecei a frequentar a Paulista [e] tinha receio de entrar lá, achei que não era um lugar que qualquer um podia entrar. Acho que talvez pela arquitetura, não sei... eu achava que era um lugar meio V.I.P! Eu demorei para entrar lá, só entrei quando fiquei sabendo da programação, que tinham coisas superinteressantes, por exemplo, teve uma mostra grande do Hélio Oiticica, que era uma coisa completamente [instigante e acessível] (RACHEL, 2015).<sup>70</sup>

Nesse trecho, Denise aborda a ideia de sentir-se convidada, ou não, a entrar no Instituto Itaú Cultural, que oferece todas as programações gratuitamente. O que a deixaria receosa de entrar naquele espaço? “Talvez pela arquitetura”? (Ou por parecer) “um lugar meio V.I.P”?

Sentir-se público de determinada oferta cultural é algo que se constitui aos poucos. Os coletivos – famílias, escolas e outros grupos – podem contribuir com esse processo de pertencimento. Sentir-se público é uma tarefa lenta,

---

<sup>70</sup> Trecho da entrevista da professora Denise Pereira Rachel concedida à autora, São Paulo, dezembro de 2015.

que exige abertura e convite das instituições culturais, assim como políticas públicas específicas. Seria

um conjunto de disposições incorporadas que permitem distinguir, avaliar e usufruir as práticas e ofertas culturais. São elas que produzem a certeza de se sentir convidado. Estas mesmas disposições são as que fazem com que se construa um público quando se reduz a distância social percebida que separa a população das ofertas e práticas culturais (MANTECÓN, 2009, p. 188).

A “certeza de se sentir convidada” foi desenvolvida aos poucos por Denise, que precisou sentir grande interesse por uma determinada programação para ultrapassar a barreira invisível e entrar pela porta do Instituto. Hoje, como professora, ela transmite essa “certeza” para seus estudantes, e junto com eles rompe barreiras para visitar diversas instituições, em fluxos da periferia para o centro.

Mesmo não sendo de uma família abastada e passando suas férias na periferia de Campos de Jordão, Marisa cresceu validando essa “certeza de ser convidado”. Sua imagem de criança, passeando de pantufas pelos corredores de um museu com sua família, transmite um ar de intimidade, como se se sentisse bem naquele espaço, pertencendo a ele.

À parte a situação financeira – Denise não precisava pagar ingresso para entrar no Itaú Cultural e Marisa frequentava uma programação de elite sem fazer parte dela –, que processos colaborariam com o acesso aos museus? O que permitiria romper as “cortinas de fumaça” que impedem a entrada nos bens culturais?

É fundamental que o processo de pertencimento não seja confundido com uma espécie de “doutrina civilizatória” ou “ato colonizador”. Explico: o discurso do acesso aos bens culturais – que, no nosso caso, está na presente relação da comunidade escolar com os museus de arte – precisa estar no lugar da opção de frequentar. Estamos falando precisamente de possibilidades de escolha nas quais se faz necessário conhecer previamente esses bens ou instalações culturais, apropriar-se deles e ter consciência de que pertencem a toda a sociedade.

A democratização cultural vai ao encontro de possibilitar o indivíduo a escolha de ser ou não ser público de determinada oferta. Entretanto, essa decisão só pode acontecer com o conhecimento anterior daquilo que é oferecido, assim como o domínio das ferramentas para decodificá-lo. Não se trata de induzir a população a determinadas práticas culturais ou gostos específicos. E, sim, de proporcionar o acesso universal para que cada um possa escolher, opinar e frequentar a partir de seu gosto individual. Por outro lado, é preciso estar atento às ações educativas destinadas apenas à “ampliação do acesso de todos aos bens culturais sob a bandeira da ‘democratização das artes e da cultura’” como justificativa quantitativa de contrapartida dos investimentos privados sob renúncia fiscal (COUTINHO, 2009, p. 3737).

A democratização seria a antítese do consumo cultural como supérfluo, do museu como lugar de *status* e da mediação cultural como multiplicadora de visitantes nas exposições. Apontamos para trabalhos colaborativos entre museus e escolas que os tomam como espaços de reflexão e questionamento sobre a sociedade, geradores de novas possibilidades de interação com o coletivo. Nesses espaços, o contato com a arte acontece no lugar da pergunta e do diálogo.

No início deste capítulo, conhecemos a importância dos indivíduos que nos acompanham nos nossos processos formativos e de socialização (DOMINCÉ, 2010) e a maneira como aparecem nas nossas narrativas, a minha e a dos professores participantes. Mantecón (2009) nos trouxe a contribuição dos grupos no processo de pertencimento dos indivíduos aos bens culturais. Assim, tateamos a relevância dos contextos coletivos na formação de público. Os professores ajudam a construir a ideia de pertencimento de seus estudantes. Desse modo, o professor que passou por experiências marcantes nos espaços expositivos e ateliês dos museus pode tornar-se um fomentador da participação nas ofertas culturais na vida dos seus estudantes.

Sobre esse assunto, Denise nos conta que cursou

magistério e tive uma professora de arte lá que era completamente empolgada com essa história de museu! Estudei no Cefam Itaim Bibi e ali já é um lugar que é superpróximo de várias instituições culturais. Ela levou a gente no Masp, e eu acho que foi uma das últimas exposições que o Masp tinha ainda aquela formação de cavaletes,<sup>71</sup> que você conseguia ver através dos vidros e tal. Além da gente visitar o Masp, a gente foi na Bienal e foi ao MAM. E antes disso, eu tô (sic) tentando lembrar se já tinha ido antes alguma vez a museu. Eu acho que sim, mas não museu de arte, num museu de

---

**71** A professora refere-se aos cavaletes de vidro que sustentavam as obras do acervo, idealizados por Lina Bo Bardi, no projeto expográfico do Masp de 1968. Essa expografia foi removida em 1996 e a atual gestão a recuperou, sendo reinaugurada no final de 2015.

história. Se não me engano, o Museu do Ipiranga ou alguma coisa assim, que era de objetos. Eu acho que foi realmente a primeira vez, primeiro ano do ensino médio, que seria o Magistério, que frequentei realmente um museu de arte (risos)! E depois disso, eu não parei mais de ir! Minha relação com museu, que eu me lembre começou com essa professora, que era superempolgada. Ah! Lembrei! Acho que a primeira exposição que ela levou mesmo foi a do Rodin. Tava tendo uma grande exposição do Rodin (1997) e aí a gente se empolgou lá na exposição do Rodin! Aí tinha “O pensador”, “O beijo” e todo mundo adolescente (risos) [...]. Acho que levei um pouco dessa empolgação dessa professora (risos)! Acho que de alguma forma as instituições culturais foram uma forma de eu embarcar nessa área artística. Foi pelo menos onde eu consegui estabelecer uma relação de contato com coisas diferentes (RACHEL, 2015).<sup>72</sup>

Denise traça uma linha entre a professora “completamente empolgada com essa história de museu”, que conheceu ainda adolescente, como aluna do curso de magistério, e a professora que ela mesma se tornou nos dias de hoje. Ter a companhia aquela professora “empolgada” foi um dado marcante em sua formação, um “momento-charneira” (JOSSO, 2004) apontado quando sorri e diz “acho que levei um pouco dessa empolgação dessa professora!”.

---

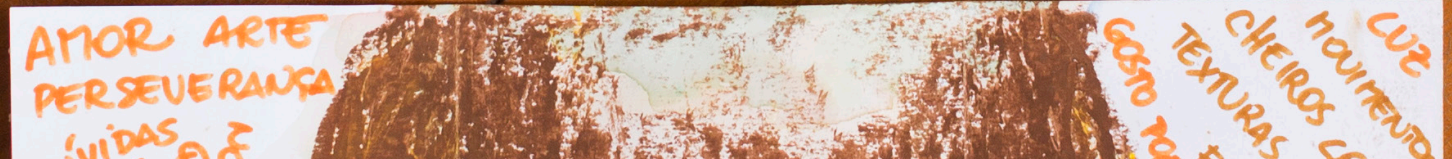
**72** Trecho da entrevista da professora Denise Pereira Rachel concedida à autora, São Paulo, dezembro de 2015.

# Bagagens, repertórios e transposições

3

“A exposição do adolescente e da  
criança à arte na escola depende da  
escolha do professor”.

(BARBOSA, 1988, p. 42)







Esperava Juliana na avenida Paulista, em frente ao Masp. Ela chegou apressada. Entregou-me o material que havia produzido e comentou que, apesar da falta de tempo, por conta de sua rotina agitada, tinha ficado feliz em parar, pensar e produzir um trabalho artístico.

Raiz, tronco e galhos com folhas compõem cada uma das três partes de sua produção. Palavras e pequenas frases entranham-se ao desenho feito com giz pastel e às pinturas em aquarela. Juliana me disse que procurou responder cada uma das questões ofertadas dentro do envelope com uma produção. Contou-me que o início de seu processo criativo se deu no exercício de procurar respondê-las escrevendo. Em seguida, olhou para o papel escrito, achou que estava muito literal e pensou que não era o que queria criar como produção artística. Então, imaginou uma árvore cuja raiz se parecia com um rizoma e começou a desenhá-la. Ao longo do processo do desenho, passou a criar analogias entre as partes das árvores e as perguntas que eu lhe havia oferecido, e se deu conta de que poderia respondê-las com imagens. Depois de a árvore ficar pronta, observou-a e fez o exercício de relacionar palavras e imagens, anotando aquelas que vinham à cabeça. Aos poucos, as palavras passaram a compor sua produção, como um elo entre as minhas perguntas e o seu desenho.





Figura 10 – Reprodução de detalhe da produção poética de Juliana Placco

Da terra nasce o tronco com “Possibilidades/ Descobertas/ Encontro/ Imensidão/ Prazer/ Sentimentos/ Poesia [...]”. Para ela, essa imagem responde as questões “Quando foi a sua primeira visita a um museu?/ Como foi?/ O que sentiu?”. Juliana considera que tais questões não aparecem apenas no ato de começar a visitar museus, mas também na construção de sua relação com a arte e, sobretudo, no museu como espaço dessa relação ao longo de sua vida.





Figura 11 – Reprodução de detalhe da produção poética de Juliana Placco

No alto, os galhos se abrem com folhas onde se lê “Inquietações/ Estímulos/ Luz e sombra/ Repertório/ Outros olhares/ Aproximação/ Questionamento/ Trocas/ Pertencimento/ Janelas/ Portas/ Experimentações/ Escolhas/ Motivações/ Interações/ Construção/ Descobertas/ Possibilidades/ Reflexões/ Se sentir parte/ Resignificação”. Essa é a parte da produção que Juliana associa à pergunta “Quais são suas memórias das atividades

oferecidas para professores em museus e centros culturais?”. Para ela, as folhas trazem a ideia de transformação e troca, pois considera que suas memórias acerca das formações em museus carregam o potencial de transformar o que foi apreendido em conhecimentos. Além disso, guardam o sabor das trocas com os demais professores, que a fazem se lembrar das trocas com seus alunos em sala de aula.

Nas águas navegadas até aqui, vimos os rios que ligam os museus às escolas e quem os navega. Neste capítulo vamos conhecer as bagagens – o que os professores dizem levar dos museus para as escolas.

O que está submerso nas águas das memórias emerge nas narrativas biográficas como experiências que preencheram as bagagens dos professores nas inúmeras viagens que fizeram das salas dos museus às de aula.

Diferentes maneiras de reverberação das experiências vividas nos museus repercutiram nas escolas. Por exemplo, alguns professores dizem ter aprendido ou recordado de uma “técnica” específica quando frequentaram as programações, levando-a para a sala de aula.

Denise traz exemplos de propostas que começou a desenvolver como participante e a que deu continuidade com os estudantes nas escolas onde lecionava. Quando

por exemplo, [o artista da exposição] trabalhava com colagem, usava várias técnicas de colagem, as referências e tal, e aí isso empolga para fazer experimentações em sala de aula. Ou fotografia também, agora lembrei! A gente fazia experiência

com a *pinhole*. Os alunos se empolgaram também depois que ficaram conhecendo a técnica. Acho que esse foi no CCBB, primeiro eu fui sozinha e depois fui com eles. E aí acabou que muitos levaram da oficina [no CCBB] e continuaram fazendo [na escola] (RACHEL, 2015).<sup>73</sup>

Do mesmo modo, Marisa diz ter interesse contínuo pelas formações em museus que oferecem práticas de ateliê. Sua rotina agitada, com grande carga horária de aulas, a afastou das produções artísticas pessoais, atividade pela qual mantém apreço desde a infância. Ela busca nos museus momentos de criação vinculados à aprendizagem ou ao desenvolvimento de técnicas, além do conhecimento de materiais acessíveis, como em uma ocasião

no Museu de Cultura Judaica, que a gente tinha feito uma oficina de animação em massinha. Eu fiz com os alunos animação com massinha, utilizei lá o recurso e eles amaram (DUARTE, 2015).<sup>74</sup>

Já Juliana emprega a palavra “repertório” em diversos momentos de sua narrativa. Para ela, frequentar as programações oferecidas pelos museus aumenta sua bagagem e evita que as propostas vividas sejam simplesmente replicadas em sala de aula. Ela acha importante passar por experiências que alimentem suas criações didáticas e nos diz que

---

**73** Trecho da entrevista da professora Denise Pereira Rachel concedida à autora, São Paulo, dezembro de 2015.

**74** Trecho da entrevista da professora Marisa Pires Duarte concedida à autora, São Paulo, agosto de 2015.

não pego exatamente o trabalho e levo. Para mim o que fica mais é repertório, eu vou por repertório! E aí eu guardo tudo compartimentado no cérebro [...]. Acho que é bem livre assim! (PLACCO, 2015).<sup>75</sup>

Em outro contexto, o deslocamento ocasionado pela observação do trabalho de outros profissionais merece destaque por parte dos entrevistados quando narram visitas aos museus na companhia de suas classes. O professor engajado nas visitas pode ter a oportunidade de assistir à classe sendo conduzida por outro educador – o educador ou mediador do museu. Sobre esse assunto, Janice nos conta que

você começa a perceber como as pessoas tratam o aluno, aquela coisa de você não intervir demais, não ficar orientando demais, tirar deles as coisas, então a gente aprende no museu também isso, quando você vai com o aluno fazer visita. Como você se porta em sala de aula e como o educador do museu se porta diante da criança. Aí você começa a perceber, será que eu oriento demais? (DE PIERO, 2015).<sup>76</sup>

Nesse trecho, Janice apresenta seu olhar sobre uma proposta de mediação e a partir dela se coloca numa posição reflexiva sobre sua própria prática docente.

---

**75** Trecho da entrevista da professora Juliana Placco concedida à autora, São Paulo, agosto de 2015.

**76** Trecho da entrevista da professora Janice de Piero concedida à autora, São Paulo, maio de 2015.



A postura de parceria e aprendizado com os educadores do museu aparece em outros momentos da narrativa dessa professora, mesmo em situações em que acompanha seus estudantes em visitas. Para ela, observar suas turmas sob outro ponto de vista se converte em situações de aprendizado para além da área do ensino da arte – momentos de olhar para si, para a sua própria prática docente, apreendendo também novas estratégias de práticas de ensino.

Fausto conta sobre um projeto de que participou no MAC-USP. Na ocasião, frequentava encontros para professores nos quais os participantes eram estimulados a criar uma proposta para sala de aula a partir do acervo do museu. Conheceremos mais adiante o projeto desenvolvido por Fausto, intitulado “Liberdade”. Por ora, destaco a existência dessa outra forma de aproximação entre o museu e a escola. Trata-se de uma proposta de caráter continuado, que oferece ao professor a possibilidade autoral de criar a partir do acervo do museu.

Por tratar do MAC, e a partir da própria pesquisa pessoal desse professor, notamos em seu depoimento a presença do estímulo a propostas com a arte contemporânea. A produção recente, que parece afastada da sala de aula, é objeto de maior integração na medida em que os professores frequentam as exposições, conversam sobre ela e têm a possibilidade de realizar práticas artísticas e educativas que envolvam questões da atualidade. Afinal, “como é que você pode pedir para fazer uma coisa se você não experimentou fazer?” (DUARTE, 2015).<sup>77</sup>

Nesses exemplos conhecemos alguns pontos sobre os aprendizados que os professores participantes levam de suas experiências nos museus para

---

<sup>77</sup> Trecho da entrevista da professora Marisa Pires Duarte concedida à autora, São Paulo, agosto de 2015

o desenvolvimento de seu trabalho nas escolas. Estão em destaque o que os professores chamam de “técnicas”; a ampliação do repertório sobre mediação cultural; o contato e a realização de propostas a partir da arte contemporânea.

Tais questões serão aprofundadas e discutidas com a colaboração de outros autores. Trarei dois exemplos de trabalhos desenvolvidos pelos professores participantes, que generosamente compartilharam as etapas de seus processos pedagógicos autorais.

Conhecemos como acontecem os fluxos entre museus e escolas. Afinal, quais são as contribuições das experiências dos professores em museus no desenvolvimento do ensino da arte nas escolas?

Voltando à metáfora “um pé em cada canoa”, neste capítulo encontramos as águas do rio mais calmas. Podemos ver as canoas mais próximas e equilibradas. Aqui os professores que mantêm um pé em cada uma não estão desequilibrados, conseguem o almejado fluxo tranquilo entre as duas embarcações, que agora parecem estar paralelas.

### **3.1 Museu: entre teoria e prática**

Janice e Juliana, professoras de diferentes gerações – a primeira com mais de trinta anos de docência e a segunda ainda completando sua primeira década em sala de aula –, contam a mesma história. Elas passaram a buscar formações em museus após seu ingresso na docência.

Quando eu comecei, quando eu entrei na escola eu participava de todos os encontros que tinha, foi quando eu fui para o MIS e para todos! Por conta da pouca experiência que eu tinha, então estava buscando mais experiências, então eu perguntava bastante para as outras professoras, que me falaram até de coisas que elas trabalhavam com fotografia, às vezes nem era sobre o [tema do] encontro que a gente estava, mas ela [outra professora participante] falava sobre como trabalhava em sala de aula, como dava para trabalhar com crianças menores, uma coisa de dicas (PLACCO, 2015).<sup>78</sup>

Juliana nos fala sobre a parceria estabelecida com colegas nos cursos de formação e a chama de “uma coisa de dicas”. Ela evidencia como o vivido na prática por outras professoras com maior tempo de docência colaborou para a sua formação, na busca pela professora de artes que se tornou e se tornará ao longo de sua carreira.

Além de trazer à luz a importância desse tipo de formação para o encontro entre pares fora do ambiente profissional, observamos o paradoxo do binômio teoria e prática. Ambas as profissionais expõem sua situação de professoras de artes recém-formadas que recorreram às formações dos museus como lugar para buscar “saber como dar aula”, pois

---

**78** Trecho da entrevista da professora Juliana Placco concedida à autora, São Paulo, agosto de 2015.

antes de começar a dar aula você não sente necessidade, você não tem problemas, então os problemas acontecem quando você começa a dar aula. E aí vem a necessidade de você aprender, de você saber como dar aula, como criar ambientes mais estimulantes, mais significativos, vem da prática mesmo, quando você começa a trabalhar (DE PIERO, 2015).<sup>79</sup>

O que Janice chama de problema é o que podemos entender como o cotidiano docente: a aula começa e tudo o que estava, em teoria, organizado em planejamentos precisa acontecer, virar prática e ação.

É imprescindível salientar que “ensinar a dar aula” não é o objetivo dos programas de formação para professores oferecidos pelos museus citados. Contudo, observo que, nas entrevistas coletadas, apareceu a procura desses espaços como aliados da construção de repertório para a prática docente.

A presença da experiência artística nas formações traz a possibilidade de integrar o ato criador à vida, à profissão e às próprias produções dos participantes.

Diferentemente de uma proposta formativa inspirada nos princípios da racionalidade técnica, dirigida unicamente para a solução de problemas relacionados à prática docente mediante a aplicação de teorias e técnicas, que dificilmente

---

**79** Trecho da entrevista da professora Janice de Piero concedida à autora, São Paulo, maio de 2015.

estabelecem alguma relação com a pessoa do professor, a experiência artística, em quaisquer linguagem, possibilita a confluência dos aspectos objetivos e subjetivos, individuais e coletivos que perpassam seu exercício profissional (MATTAR, 2002, p. 180).

Nesse sentido, no cenário em que vivemos a teoria pode estar desvinculada da prática, e a formação profissional almeja a prática do trabalho como consequência de uma sólida formação teórica. Esses assuntos são abordados por Donald A. Schön, em seu livro “Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem” (SCHÖN, 2000).

Schön propõe que a dicotomia presente no binômio “teoria-prática” dê lugar a uma interrelação. No nosso caso, a questão seria: como as formações oferecidas pelos museus podem ocupar um lugar na prática de propostas artísticas vinculadas às exposições em cartaz, propostas curatoriais e exercícios de crítica de arte? A correlação entre teoria e prática, presente nas formações dos museus, foi trazida nas narrativas dos professores sob formas palatáveis de possibilidades reais de ensino-aprendizagem a serem desenvolvidas nas escolas.

Por exemplo, isogravura,<sup>80</sup> que a gente usa os pratinhos de isopor, eu uso direto quando falo de arte popular, literatura de cordel. Ou quando por exemplo, eu falo dos pintores viajantes, falo também da gravura, a gente usa também a isogravura,

---

80 Gravura com matriz de bandeja de isopor.

então eu tento fazer esses *links* (DUARTE, 2015).<sup>81</sup>

A “isogravura”, técnica desenvolvida por Marisa nas formações em museus, é ensinada em suas aulas quando aborda “arte popular, literatura de cordel” e “pintores viajantes”. Ao falar em “*links*”, ela está elaborando as tessituras entre teoria e prática, que, nesse caso, começaram nas formações e foram levadas para sala de aula.

Talvez a proximidade física com os objetos artísticos, vinculada a pesquisas teóricas sistemáticas e vivida pelos educadores dos museus, aponte para um processo de trabalho em que essas tessituras estejam em destaque. Tal proximidade – aliada ao exercício de mediar obras para diversos públicos concomitantemente ao esforço de criar propostas de ateliê em diálogo com aquele conteúdo – pode ocasionar o desenvolvimento de um saber-fazer específico pela área de educação em museus.

Esse saber específico “prático-reflexivo”<sup>82</sup> pode ser compartilhado nos cursos de formação para professores. No meu caso e no de vários outros colegas que mantêm um pé em cada canoa – se dividem entre museus e escolas –, parece ser o aprendizado contínuo da busca de aproximação entre teoria e prática. No limite, a arte estaria tão viva e imbricada na vida dos mais diversos públicos que seria possível pensar e debater crítica, curadoria e

---

**81** Trecho da entrevista da professora Marisa Pires Duarte concedida à autora, São Paulo, agosto de 2015.

**82** Schön define o “ensino prático reflexivo” como “um ensino prático voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para a competência em zonas indeterminadas na prática” (2000, p. 25).

história da arte, entre outros aspectos do “campo teórico”, concomitantemente à realização de uma proposta ou de uma experiência artística.

De volta às narrativas de Janice e Juliana, será que a formação continuada ocuparia o papel de conexão entre o aprendido no campo teórico e a prática docente?

A prática docente se desenvolve nas salas de aula ou nos ateliês das escolas, lugares da surpresa e do acaso. São “zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – [que] escapam aos cânones da racionalidade técnica” (SCHÖN, 2000, p. 17). Lugares onde “os problemas acontecem” (DE PIERO, 2015)<sup>83</sup> e que são também espaços de encontro entre arte e vida, onde ocorrem os debates e as aprendizagens. “Tais zonas indeterminadas da prática [têm sido vistas por] profissionais e observadores críticos das profissões, com cada vez mais clareza nas últimas duas décadas, como [...] um aspecto central à prática profissional” (SCHÖN, 2000, p. 18).

Para Janice e Juliana, as experiências nas formações oferecidas pelos museus colaboraram e continuam colaborando para a atuação nessas “zonas indeterminadas da prática”. Trata-se de experiências que possibilitam a construção de um repertório “prático-reflexivo”, além da busca coletiva e contínua de como ensinar.

Ao recolocar a habilidade de ensinar no centro da discussão sobre a formação e a profissão docente, lembramos que o processo de ensino-

---

**83** Trecho da entrevista da professora Janice de Piero concedida à autora, São Paulo, maio de 2015.

aprendizado faz parte de um conhecimento específico. Ensinar arte, interrelacionando teoria e prática, deveria ser o principal objetivo de um arte/educador. Desse modo, a qualidade da educação continuada se tornaria um compromisso não apenas do sujeito, mas, sobretudo, das políticas públicas educacionais e de fomento para a continuidade dos programas já existentes nas instituições culturais.

A demanda por uma formação e, conseqüentemente, por uma atuação profissional “prático-reflexiva” levou os professores participantes desta pesquisa a criarem por conta própria suas “formações continuadas afetivas”.

O que alguns deles denominam de “técnica” parece transcender a ideia de aprender o “modo de fazer” uma gravura, uma animação ou uma colagem. Podemos considerar que se trate, antes, da produção de linguagens artísticas a partir de uma abordagem “prático-reflexiva”. Ou seja, ao participarem de uma formação que engloba também a produção artística, os professores inserem essas linguagens no contexto de uma exposição, no diálogo com um acervo, ou através de uma proposta de mediação na qual o fazer na prática – o que chamam de “técnica” – está imbricado na teoria, ou melhor, sem dissociação entre teoria e prática.

### **3.2 Mediação cultural**

Como vimos no início deste capítulo, Janice contou sobre uma situação em que acompanhou seu grupo de estudantes e foi percebendo como o educador do museu os conduzia. Janice não usa a palavra “mediação”, mas em sua descrição aponta para características de uma visita mediada. Observando



“como o educador do museu se porta diante da criança”, passou a refletir e

a perceber, será que eu oriento demais? Uma vez o educador Léo, era uma exposição do [Alfredo] Volpi, uma exposição de pintura [...]. [O educador do museu] conseguiu uma coisa mágica, eu estava com uma turma difícil, agitada. Teve uma hora que ele mandou que eles fechassem os olhos, pediu para todo mundo ouvir, pensar naquelas cores que eles tinham visto, o que eles estavam sentindo no ambiente. Era para focar nas cores, naquela imagem que ficou na memória, eu sei que ele conseguiu silêncio, ele conseguiu concentração. [Propôs] uma viagem dentro daquelas obras do Volpi, sobre cor e tal. Então tudo isso aí o educador absorve! Porque aí eu não tô como professora, aí eu estou como aprendiz, o aluno está aprendendo e eu também estou aprendendo. Você está aprendendo como lidar com o seu próprio aluno (DE PIERO, 2015).<sup>84</sup>

Ver e conviver com os estudantes sob outro ponto de vista traz novos olhares. Janice coloca-se como companheira de viagem de suas turmas: olha, observa, questiona e descobre junto com as crianças e adolescentes.

A ideia de mediação vem sendo disseminada no campo da educação.

---

**84** Trecho da entrevista da professora Janice de Piero concedida à autora, São Paulo, maio de 2015.

Falamos em professor-mediador<sup>85</sup> e até mesmo na escola como mediadora do mundo (como vimos no capítulo 1). Na área de educação em museus, a mediação cultural é amplamente desenvolvida.

Quando o educador ou mediador de determinado museu ou instituição cultural recebe um grupo, costuma fazer uma visita mediada. E são essas mediações que trazem o que foi percebido por Janice – uma abordagem educacional menos diretiva, com mais espaço para o diálogo dentro dos espaços expositivos e dos ateliês dos museus.

O conceito de mediação vem carregado da etimologia dessa palavra – o “estar entre”.<sup>86</sup> A princípio, poderia ser lido como o estar entre a obra de arte e o público. Entretanto, verificamos a expansão desse conceito quando falamos de “mediação cultural”. Em outras palavras,

agregar à mediação o conceito de cultura gera novas conexões, tanto na relação com o contexto cultural da obra como no contexto cultural de quem é afetado por ela. E aí não podemos falar apenas de estar no meio entre dois, mas um “estar entre

---

**85** O professor mediador é aquele que, em vez de ser transmissor de conhecimentos, se posiciona como um mediador de diversas linguagens e oportunidades educativas. Os teóricos Célestin Freinet e Janusz Korczak defendiam o papel do professor como aquele que possibilita o acesso ao conhecimento. Para Paulo Freire, como vimos no capítulo 1, o papel do professor é estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem. Professor e estudante aprendem juntos, em um encontro democrático e afetivo.

**86** “Mediar – do latim *mediō,as,āvi,ātum,āre*” (HOUAISS, 2009).

muitos”, de modo ativo, flexível, propositor, atento ao outro. Um “estar entre” que não é entre dois, como uma ponte entre a obra e o leitor, entre aquele que produz e aquele que lê, entre o que sabe e o que não sabe, mas em meio a um complexo de pensamentos. Sensações, histórias reatualizadas. Compreender a mediação como um “estar entre muitos” implica uma ação fundamentada e que se aperfeiçoa na consciente percepção da atuação do mediador que está entre [...] (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 47-48).

Essa concepção de mediação cultural aproxima-se também das ações realizadas pelos professores de artes. Como vimos, seu trabalho transcende o diálogo entre obra e estudante. Amplia-se para questões sociais, culturais, políticas, afetivas. “Estar entre muitos” dialoga com a formação de coletivos compostos pelos integrantes das escolas e museus, tornando as parcerias entre professores de artes e educadores de museus fundamentais para os trabalhos de mediação. Para Huerta, essas questões devem fazer parte da formação dos educadores de museus, que precisam estar conscientes “da importância dos professores como sujeito integrador de muitas questões educativas que repercutem tanto nas práticas de museu, como nos estudantes que visitam as exposições” (2010, p. 135). Para o autor, as duas partes deveriam trabalhar colaborativamente em prol dos estudantes e, sobretudo, de seus próprios processos de “desenvolvimento pessoal e profissional” (2010, p. 135).

Ver e rever as próprias práticas educativas a partir do olhar para o outro, como vimos nas narrativas de Janice, não é tarefa simples, exige observação atenta e reflexão. Contudo, o depoimento da professora nos apresenta

um novo dado na medida em que ser espectadora de ações educativas baseadas em mediação cultural trouxe contribuições para sua própria prática escolar. A “atitude mediadora exige que estejamos disponíveis e atentos ao outro, seja como observador ou como ouvinte, percebendo conceitos, pré-conceitos, preferências e o que causa estranhamentos” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 111).

### **3.3 Arte contemporânea em sala de aula**

As transformações sociais, bem como as mudanças dos conceitos e das práticas artísticas, problematizam as formas de fruição e as estratégias de ensino-aprendizagem da arte contemporânea. Com todas as rupturas presentes na contemporaneidade, o espectro do que era entendido como uma obra de arte passou por um enorme alargamento. Hoje, “as obras, os experimentos, as proposições de toda sorte, funcionam como interruptores da percepção, da sensibilidade, do entendimento; funcionam como um descaminho daquilo que é conhecido” (FAVARETTO, 2010, p. 231).

É comum ouvirmos professores de artes relatarem que, cronologicamente, trabalham somente até a Semana de Arte Moderna (1922). Como educadora em museus, vivi inúmeras vezes a chegada de professores que, acompanhados de seus grupos, antes de entrar nas exposições perguntavam se havia alguma obra de Tarsila de Amaral, pois gostariam muito de mostrá-la aos estudantes, já que haviam “visto” o conteúdo em sala de aula.

Por um lado, a produção artística recente muitas vezes afasta os espectadores do encontro com o ainda desconhecido – por exemplo, os materiais vistos como inusitados, se comparados aos de outros períodos da história da arte. A dissolução das categorias artísticas faz com que o visitante não consiga mais, a princípio, enquadrar o que vê numa linguagem específica. A pluralidade das produções é enorme, pois, diferentemente de outros períodos, hoje já não temos delimitadas as escolas ou grupos de artistas que faziam o contorno dos movimentos artísticos.

Assim, impõem-se a aproximação entre arte e vida e, sobretudo, a reorientação do lugar do espectador. Pois, diante de um trabalho artístico contemporâneo, a fruição pode ser apenas um primeiro passo, gerando a necessidade de participação, pesquisa, coautoria e as mais diversas formas de interação.

Por outro lado, temos uma proximidade temporal ímpar em relação aos artistas e suas produções, se levamos em conta que somos ou podemos ser espectadores de objetos artísticos criados ao mesmo tempo (e no mesmo espaço, em alguns casos) que vivemos. Ou seja, somos ou podemos ser coparticipantes da mesma sociedade, cultura e momento político em que se dá determinada criação.

Dentro desse panorama de mudanças, e tendo em vista o alargamento do que é considerado arte, como pensar o seu ensino? Como as transformações do conceito de arte poderiam reverberar na Arte/Educação?

A presença da produção artística atual nas escolas acontece quando os professores têm proximidade com ela. Afinal, não é possível abordar em sala de aula algo com que não se tem contato. Frequentar exposições de arte

contemporânea e conhecer o que pensam e produzem os artistas faz parte de um movimento coletivo. Como nos conta Juliana sobre uma ocasião

lá no [Instituto] Tomie [Ohtake] uma vez eu fiz um [encontro] que era do Museu do Imaginário Popular [...] A gente conversou com os artistas, isso foi há uns dois anos e eu ainda uso a obra [como referência em sala de aula]. Especialmente no 5º ano, [em] que a gente trabalha com arte contemporânea, eu tento todo ano colocar uma [produção artística] diferente (PLACCO, 2015).<sup>87</sup>

A interrelação entre museu e escola colabora com o debate de questões que precisam estar presentes em novos territórios, mas que, isoladas em um dos dois espaços, possuem pouca ou nenhuma reverberação na sociedade.

Nesse debate, Huerta cita o caso do Museo Patio Herreriano, em Valladolid, na Espanha. Para o autor faz-se necessário

criar novas ferramentas para que professores e alunos abordem a arte contemporânea a partir de suas especificidades, tendo em conta que alguns dos pressupostos da criação artística atual são a estreita relação das obras com seu contexto e a necessidade de conhecer chaves culturais que abram estas obras para interpretações (2010, p. 131).

---

**87** Trecho da entrevista da professora Juliana Placco concedida à autora, São Paulo, agosto de 2015.

Assim, estimular o diálogo entre a arte contemporânea e as percepções e contextos de jovens estudantes é uma tarefa a ser compartilhada por professores e educadores ou mediadores de museus.

A seguir, conheceremos dois exemplos trazidos por professores participantes desta pesquisa. Ambos trabalharam com arte contemporânea em sala de aula a partir de experiências em museus.

### **3.4 “Liberdade”**

Em 2006, Fausto participou do curso “Acervo: roteiros de visita” no MAC-USP, coordenado por Kátia Canton e Maria Ângela Serri Francoio. Naquele curso, professores dos ensinos Fundamental, Médio e Superior e educadores de instituições culturais e sociais foram convidados a trabalhar com seus estudantes nas escolas a partir de obras do acervo do museu, utilizando o material didático disponibilizado.

O material didático “Acervo: roteiros de visita” foi desenvolvido pela Divisão Técnico-Científica de Educação e Arte do MAC-USP, com apoio da Fundação Vitae. Consiste em “pôsteres com reproduções de obras do acervo do MAC-USP acompanhados de fichas didáticas [...] emprestados a profissionais da educação”. Fausto participou do curso de difusão desse material, que se configurou como “formação e atualização de professores interessados na exploração sistemática deste material” (MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA, 2006).

Esse projeto se apresentou aos professores de artes e de outras áreas com o objetivo de “propor situações de reflexão crítica para a exploração do material visando à qualidade da experiência” (MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA, 2006), com o propósito de incentivar os professores a desenvolverem, a partir dele, projetos nas escolas.

No texto de apresentação do programa, a Divisão Técnico-Científica de Educação e Arte do MAC-USP considera que “o papel de irradiador da cultura do museu” faz parte dos atributos dos professores interessados. O documento agrega que o curso almeja “desencadear e fortalecer relações de parceria entre o MAC-USP e instituições de ensino, divulgando e democratizando o acesso a este acervo cultural e público” (MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA, 2006).

Fausto lecionava nessa época na Emef Irmã Dulce. A partir de sua participação no curso, ele desenvolveu um trabalho com os estudantes. Fausto recorda que

as primeiras aulas eram meio que um experimento para depois você criar o projeto a partir de algumas obras e pensar no projeto. Eu lembro que escolhi um projeto que a gente chamou de “Liberdade”! E eu escolhi uma obra do [Alexander] Calder, que eram aquelas esculturas com movimento. E aí a gente pensou – eram adolescentes – eles pensaram em como eles poderiam fazer móveis e espalhar móveis pela escola. Eu escolhi “Liberdade”, justamente, porque eles se achavam muito presos na escola, essa era uma escola da periferia lá perto do Capão [Redondo], e eles falavam que não gostavam da escola porque tudo era fechado. Tudo era muito



enclausurado e aí a gente pensou numa obra da Leda Catunda também, dessa brincadeira dela da pintura sair da parede e virar obra tridimensional. Uma da Sandra Cinto também, de criar desenhos, aqueles do começo [da carreira] dela – tinha uns abismos, umas linhas, o caderno dela também era usado frente e verso, do papel vai para o chão, vai para a parede! Tinha uma liberdade muito grande no desenho! A gente pensou na escultura, no desenho e na pintura para pensar como a gente poderia usar com mais liberdade a escola! O espaço da escola! (KEITH, 2016a).<sup>88</sup>

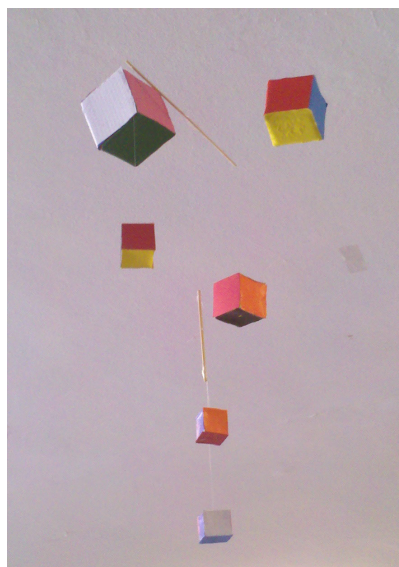
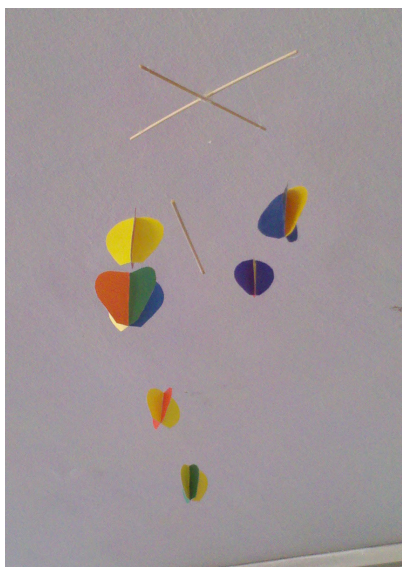
Para tanto, o professor escreveu o projeto “Liberdade”. No texto do projeto, podemos observar a relação intrínseca entre a arte contemporânea e a vida dos estudantes proposta por Fausto. Sua ideia era proporcionar para sua turma “uma melhor compreensão de mundo ou leitura de mundo”. Ele lista as obras do acervo que escolheu para compor o projeto: “Você faz parte II”, de Nelson Leirner; “Composição clara”, de Wassily Kandinsky; “Móbile amarelo”, de Alexander Calder; “O beijo”, de Waldemar Cordeiro; “Telefone empacotado”, de Christo; “Onça pintada”, de Leda Catunda; e “O paradoxo do santo”, de Regina Silveira. E, assim como já havia comentado em sua narrativa, Fausto justifica o projeto a partir da realidade sócio-cultural da escola: a região periférica de Campo Limpo sente falta de locais de cultura e lazer, “pois há poucos centros culturais e bibliotecas, e ainda, na cidade de São Paulo há o problema da crescente diminuição dos espaços públicos como

---

**88** Trecho da entrevista do professor Fausto Keith concedida à autora, São Paulo, janeiro de 2016.

praças e parques”. Por isso, selecionou as obras mencionadas para compor o tema “Liberdade”. “As obras também dialogam com o aprisionamento, a arquitetura de grades da Escola Irmã Dulce (características comum das escolas públicas da cidade)” (KEITH, 2006.)

Ao longo do curso “Acervo: roteiros de visita”, os professores participantes foram também estimulados a criar textos sobre seus projetos. O exercício da escrita pode apontar para o protagonismo do professor na criação de reflexões sobre a arte e suas escolhas. Nesse sentido, conversando com Fausto sobre a importância do ato criador no cotidiano profissional do professor, ele me trouxe um pensamento que me fez repensar o nosso ofício. Fausto falava sobre o risco de o professor tornar-se apenas “um editor”, alguém que pesquisa uma série de informações, conteúdos, imagens e as edita para levar para a sala de aula. Para ele, parar e criar os textos reflexivos sobre as obras do MAC foi desafiador em relação às suas práticas.



Fonte: Acervo pessoal de Fausto Keith Yamaji

Figuras 12-14 – Móviles produzidos pelos alunos do projeto “Liberdade”

Seu comentário remonta à passagem do capítulo 1 em que vimos como, no contexto da educação, o binômio informação/opinião está na contramão da experiência (LARROSA, 2014). Pois, quando restrito à atuação como um “editor” de informações, o próprio professor (e, por consequência, seus estudantes) se afasta da criação e da experiência, concentrando-se apenas em selecionar informações.

Segundo o professor, o projeto consistiu em “uma abordagem das diferentes formas de liberdade, seja no âmbito social, político, filosófico e poético”. No texto sobre “Liberdade”, Fausto listou “conteúdos a serem abordados”, sempre relacionados às escolhas das obras e ao tema escolhido. Segue uma lista desses conteúdos: “liberdade x repressão (ditadura militar)”; “liberdade x ‘ditadura’ do consumo”; “espaço público x privado”; “sonho ou utopia x realidade”; “ação x alienação”; “a liberdade da arte (contexto histórico, social, político e cultural e os diferentes materiais utilizados (apropriação, assemblagem, ready-made, performance, videoinstalação)” (KEITH, 2006).

A cada semana, Fausto trazia do MAC um pôster de uma das obras escolhidas para a escola. Em sala de aula, apresentava a obra a partir da leitura de um poema, música ou texto. Posteriormente, convidava os estudantes à leitura da imagem, de acordo com os seguintes pressupostos: “percepção das questões formais: linha, cor, forma; interpretação”; “a relação das questões formais com a interpretação”; e “o conhecimento do contexto histórico, social, político e cultural” (KEITH, 2006). Paralelamente, Fausto aprofundou suas pesquisas sobre arte contemporânea e ampliou seu conhecimento acerca dos artistas escolhidos.

O museu emprestou reproduções, o que possibilitou o desenvolvimento do trabalho mesmo quando não havia possibilidade de visita dos estudantes às obras de arte selecionadas pelo professor.

No mesmo ano em que participou do curso, aconteceu a exposição “Calder no Brasil”, na Pinacoteca do Estado. Ao apresentar “Móvil amarelo” através do pôster do MAC, Fausto também trouxe para suas aulas o livro sobre essa exposição (SARAIVA, 2006), compartilhando com seus estudantes as fotografias das várias obras que compõem a publicação. Usou imagens de “Móvil branco” (1948), também do acervo do MAC, como mais uma referência para apresentar a produção de Calder.

Para pesquisar sobre a obra de Leda Catunda, Fausto usou o livro de Tadeu Chiarelli (1998) sobre a artista, além da obra “Onça pintada”, que foi apresentada a partir do pôster do MAC. O professor trouxe outras referências para trabalhar o conceito de “pintura mole”, desenvolvido pela artista. Seu intuito era apresentar aos estudantes a ideia de que a pintura pode sair do suporte convencional – a tela – e partir, por exemplo, de um cobertor, de tecidos e outros materiais que dialogam com o tridimensional. O fazer artístico de Catunda, em seus cortes e costuras mesclados à pintura, foi outro assunto trazido ao longo das aulas. Suas pinturas sem moldura, que saem do limite da parede e em alguns casos chegam até o chão, destacaram-se por sua relação com o tema “Liberdade”. Ademais, Catunda tende a não se aprisionar formalmente à pintura, encontrando diálogo com processos artísticos tridimensionais.

Paralelamente aos processos de pesquisa, à leitura de imagens e às discussões sobre as imbricações entre as obras dos artistas escolhidos e o tema “Liberdade”, os estudantes foram convidados a realizar produções artísticas.

Também em diálogo com o tema do projeto, Fausto propôs que houvesse “liberdade na realização dos trabalhos plásticos, que poderão ser por meio de pintura, escultura, instalação e de livre escolha dos materiais, inclusive o suporte”. Assim, os estudantes tiveram liberdade para escolher como produzir seus trabalhos. Além disso, o professor sugeriu que os trabalhos fossem “expostos nos vários compartimentos da escola, dialogando e intervindo neles”. Tratou-se, talvez, de uma tentativa de romper com “a arquitetura de grades da Escola Irmã Dulce (característica comum das escolas públicas da cidade)” (KEITH, 2006).



Fonte: Acervo pessoal de Fausto Keith Yamaji

Figura 15 – “Ícaro”, trabalho criado pelos estudantes

Em busca de “Liberdade”, um dos grupos de estudantes, a exemplo de Dédalo, produziu uma asa para Ícaro. Mas, à diferença do construtor de asas desse mito grego, que usa cera e penas como matérias-primas, os adolescentes lançaram mão de saquinhos plásticos como maneira de reaproveitar materiais do cotidiano.

### 3.5 “O que acontece escondido?”

A professora e artista Janice, que já conhecemos, também se aproximou dos exercícios de escrita sobre suas criações didáticas. Ela foi estimulada pelo Prêmio Arte na Escola Cidadã,<sup>89</sup> do qual participou em duas edições. Ela me contou sobre seu empenho para reunir os materiais e criar os textos que anexaria à inscrição do concurso. Neste caso, trata-se de um esforço de revisitar a própria prática e formular seus caminhos através da linguagem escrita. Isso, entretanto, como para Fausto, exigiu um trabalho reflexivo e criativo.

A partir da exposição “Mal-entendidos”, individual da artista Rivane Neuenschwander no MAM-SP, em 2014, Janice criou a proposta “O que acontece escondido?”, desenvolvida em suas aulas de artes na escola onde leciona. Nessa exposição, esteve presente em uma visita mediada, dentro do programa de formação para professores do museu. Ela considera ter sido “uma imersão compartilhada” na qual, junto ao grupo de estudantes, pôde observar, refletir, trocar ideias e experiências, percorrendo espaços físicos e mentais.

---

<sup>89</sup> Prêmio do Instituto Arte na Escola que seleciona trabalhos de arte realizados por estudantes de escolas de todo o país. As categorias e os temas variam a cada ano. Informações disponíveis em: <<http://artenaescola.org.br>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

Posteriormente, a professora acompanhou seus estudantes do 5º ano na mesma exposição. Segundo ela, “eles ficaram muito impactados com as instalações, objetos e desenhos. Houve euforia e muito interesse. [...] As crianças são muito curiosas e as obras da Rivane oferecem muitos estímulos” (DE PIERO, 2016).<sup>90</sup> Num duplo movimento, a professora experimentou relacionar-se com a exposição “Mal-entendidos” primeiro dentro de um encontro de formação para professores e posteriormente acompanhando sua turma. Janice compara essas experiências ao ato de se alimentar:

Esse alimento faz florescer ideias, vontades e energias que propiciam caminhos e movimentos que vão ser concretizados na sala de aula. Foi assim, depois desse alimento, e com a colaboração de meus alunos, que surgiu a ideia da proposta de trabalho “O que acontece escondido?” (DE PIERO, 2016).<sup>91</sup>

Na aula seguinte à visita, os estudantes estavam tomados pelas sensações e imagens alimentadas em seus imaginários. Eles conversaram sobre o assunto e trouxeram diversas perguntas para a professora. Para ela, uma das obras “mais comentadas foi a ‘A conversação’, que trata de uma instalação em que microfones foram escondidos por profissionais de vigilância dentro das paredes e chão de uma sala e, mais tarde, buscados por Rivane” (DE PIERO,

---

**90** Trecho de texto enviado pela professora Janice de Piero à autora, São Paulo, março de 2016.

**91** Ibidem.



2016).<sup>92</sup> A instalação ocupava uma sala de exposição e se parecia com um cômodo forrado de papel de parede destruído e carpetes rasgados.



Fonte: Acervo pessoal de Janice de Piero.

Figura 16 – Estudantes exploram a instalação “A conversa”, de Rivane Neuenschwander

A partir da conversa com os estudantes, na aula seguinte Janice fez uma proposta:

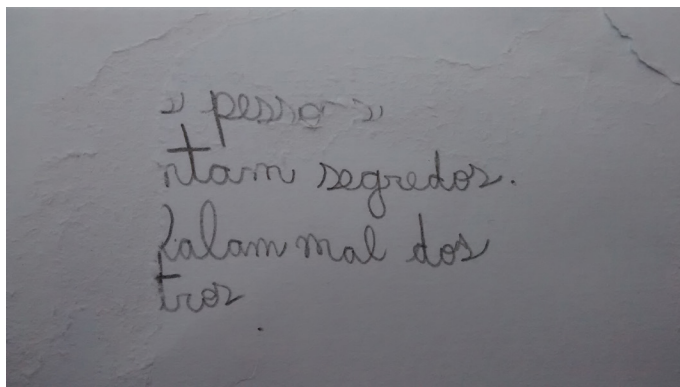
Após relembrar a obra “A conversa”, de Rivane, propus que, sobre uma folha de papel canson A2, eles escrevessem coisas que acontecem às escondidas

---

<sup>92</sup> Trecho de texto enviado pela professora Janice de Piero à autora, São Paulo, março de 2016.

na escola. Pequenos grupos, de 2 a 4 alunos, se juntaram e escreveram suas vivências em relação ao tema. Em seguida propus que esses relatos fossem cobertos com a colagem de pedaços de papéis coloridos. Na aula seguinte, trocamos os trabalhos e cada grupo tentou descobrir o que o outro havia escrito. Os papéis coloridos foram rasgados, e assim foi possível encontrar alguns vestígios do que foi escrito. Alguns ficaram legíveis e outros não (DE PIERO, 2016).<sup>93</sup>

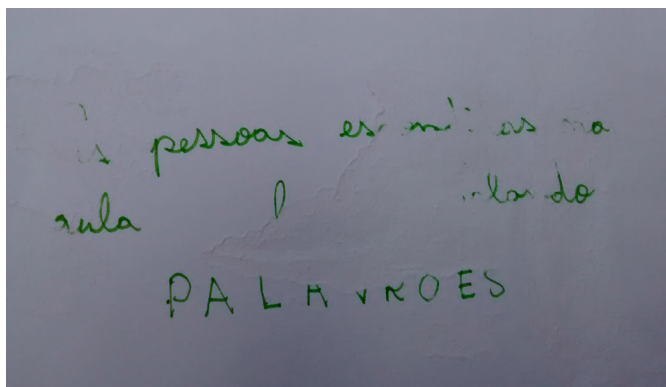
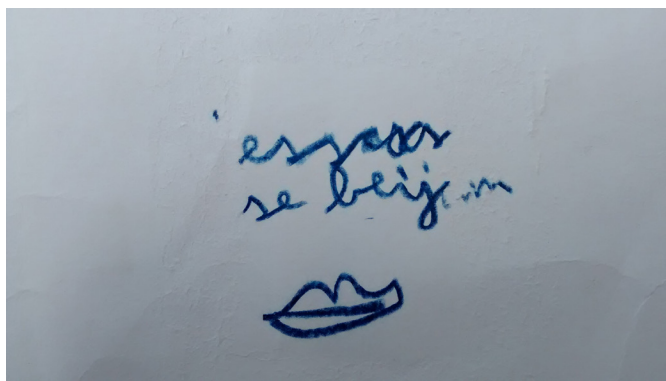
Em sua opinião, existe uma relação estreita entre arte e vida na produção de Rivane Neuenschwander, e essa relação ficou evidente para os estudantes. Desse modo, “a proposta teve como cerne esta questão e também a intenção de suscitar atenção às coisas corriqueiras, às atitudes, à ética, ao que pode, ao que não pode e a como se lida com essas questões no dia a dia” (DE PIERO, 2016).<sup>94</sup>



---

93 Trecho de texto enviado pela professora Janice de Piero à autora, São Paulo, março de 2016..

94 Ibidem.



Fonte: Acervo pessoal de Janice de Piero

Figuras 17-19 – Produções dos estudantes a partir da proposta “O que acontece escondido?”

Janice finalizou a proposta com uma assembleia, na qual todo o processo vivido pelos estudantes foi debatido – desde a visita ao museu até a produção de “O que acontece escondido?”. A professora considerou que a proposta teve também um potencial performático na medida em que o ato de rasgar os papéis ganhou espaço e relevância. Entretanto, acredita que acabou gerando “uma certa insatisfação, pois não havia uma produção bonita, os papéis estavam

rasgados, mas por outro lado, houve entusiasmo e interesse no momento da escrita”.<sup>95</sup> Questões que apareceram no momento da assembleia “geraram discussões, brincadeiras e alguns entendimentos importantes”.<sup>96</sup>

### 3.6 Arte e vida

Os projetos “Liberdade” e “O que acontece escondido?” são intimamente relacionados a seus ambientes escolares específicos. Não se trata, portanto, de uma fórmula de metodologia de ensino aplicável pelo mesmo professor em escolas muito diferentes entre si. Do mesmo modo, se se interessar por estes exemplos, o leitor talvez não possa aplicá-los à(s) turma(s) para a(s) qual(is) porventura lecionem.

Não! Falamos de uma forma autoral, e até mesmo artesanal (MATTAR, 2010) de lecionar, que tem como matéria-prima não apenas o museu ou os artistas por eles citados. A observação do professor, o estar presente, o não se deixar anestesiar pela repetição e pela problemática cotidiana também constituem matérias-primas.

Outrossim, “Liberdade” e “O que acontece escondido?” não devem ser lidos como exemplos de trabalhos premiados com “honra ao mérito” num fictício campeonato de melhores projetos de Arte/Educação. Esses projetos não correspondem a momentos de exceção na vida profissional desses professores, que trabalham em grande escala na criação de propostas.

---

**95** Trecho de texto enviado pela professora Janice de Piero à autora, São Paulo, março de 2016.

**96** Ibidem.

Em nossa sociedade, a função laboral do professor está à margem da midiaticização, do *glamour* e do *status* que vemos em outras esferas do trabalho. Os professores trabalham em larga escala de produção e alguns também em larga escala de criação, pois o número de classes e estudantes e mesmo a diversidade de faixa etária e escolas são altos. O professor desempenha seu trabalho de modo quase anônimo. “Em colaboração com seus companheiros, é um membro a mais em uma equipe, não estão sujeitos a estridências, ao contrário, o ritmo escolar vai imprimindo o seu dia a dia, em constante superação” (HUERTA, 2010, p. 39).

Quando Fausto afirma “eu escolhi ‘Liberdade’, justamente, porque eles se achavam muito presos na escola, essa era uma escola da periferia lá perto do Capão [Redondo], e eles falavam que não gostavam da escola porque tudo era fechado” (KEITH, 2016);<sup>97</sup> e quando Janice relata “propus que sobre uma folha de papel canson A2, eles escrevessem coisas que acontecem às escondidas na escola” (DE PIERO, 2016)<sup>98</sup> – observamos que as camadas subjetivas da vida dos estudantes, o que eles pensam, o que os incomoda e até mesmo o que está às escondidas na escola fazem parte das percepções, afetos e criações dos professores.

Ao mesmo tempo, amplia-se a noção sobre o que é trabalhar com arte contemporânea nas escolas. Perceber a subjetividade das obras de Alexander Calder, Leda Catunda, Sandra Cinto ou Rivane Neuenschwander coloca em destaque os atos de trabalhar com as produções desses artistas em sala de

---

<sup>97</sup> Trecho da entrevista do professor Fausto Keith concedida à autora, São Paulo, janeiro de 2016.

<sup>98</sup> Trecho de texto enviado pela professora Janice de Piero à autora, São Paulo, março de 2016.

aula e organizar as visitas aos museus. Nesse caso, trata-se de entender a imbricação entre a vida dos estudantes e a arte produzida pelos artistas.

Como sabemos, Fausto e Janice são criadores de formas específicas de trabalho com a arte contemporânea. A partir de seus exemplos, podemos considerar que assumiram o papel de “curadores educativos”.

Para Miriam Celeste Martins e o Grupo de Pesquisa Mediação Arte/Cultura/Público, “nas salas de aula, assim como no espaço expositivo, os educadores são também curadores, também ativam culturalmente as obras” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 63). Assim, chamam a atenção para o conceito de “curadoria educativa”, cunhado por Luiz Guilherme Vergara, para quem “a ideia de experiência estética está [...] intimamente ligada à construção da ‘consciência do olhar’, como uma ‘experiência da consciência ativa’”. Nesse contexto, a curadoria educativa teria como objetivo “explorar a potência da arte como veículo de ação cultural, [...] constituindo-se como uma proposta de dinamização de experiências estéticas junto ao objeto artístico exposto perante um público diversificado” (VERGARA, 1996 apud MARTINS, 2012, p. 63).

Assim, ao ocupar o papel de “curador educativo” o professor de artes atua para além das escolhas dos artistas, obras e outras manifestações culturais apresentadas aos estudantes. Ele passa a atuar, sobretudo, na criação de propostas de experiências estéticas e em sua ativação no espaço escolar, museológico ou público.

Isso também encontra diálogo com o termo “professor-propositor”, advindo do conceito de “artista-propositor” de Lygia Clark (1920-1988) e Hélio

Oiticica (1937-1980)<sup>99</sup>. O “professor-propositor” seria “aquele que propõe a experiência com problematizações e escolhas, gerando ‘estados de invenção’” (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p. 78), distanciando-se de ações apenas executórias. Desse modo, os professores de artes se tornam propositores quando levam em “consideração o valor da cultura da sensibilidade, da experimentação, da pesquisa e da interação na formação humana e instaurando experiências artísticas e estéticas fundamentais nesses princípios” (MATTAR, 2010, p. 103).

Portanto, Fausto e Janice proporcionam “estados de invenção” aos seus estudantes, no encontro entre aspectos de suas vidas e os trabalhos dos artistas apresentados. É nesse encontro entre conhecer trabalhos de artistas contemporâneos e passar por experiências artísticas que podemos observar a imbricação “entre mediação e produção artística e entre apreciação e criação” (MATTAR, 2010, p. 103). Nega-se assim, uma estrutura de ensino unilateral em que, por exemplo, após conhecer determinado artista, os estudantes criam um simulacro de seu trabalho sem interferência e questionamento por parte dos professores e deles mesmos.

As propostas advindas dos “professores-propositores” provocam o encontro entre obra e público, assim como a possibilidade de desierarquização entre escolas e museus, já que suas ações em sala de aula não estão submetidas ao que foi proposto e visto no museu, e sim ao diálogo. Ou seja, o ato criativo passa a não ser exclusivo dos artistas nos trabalhos expostos, ocupando, sobretudo, o lugar de disparador de “estados de invenção”.

---

**99** As experiências de Lygia Clark e Hélio Oiticica trouxeram a participação do público a partir da desmistificação da arte e do artista e do reposicionamento do espectador – que se distancia do papel de fruidor passivo e passa a envolver-se corporalmente com as proposições dos artistas. Parte de suas obras consiste em proposições para o público, que, ao participar, ativa a obra.

# Considerações finais

“Quando um artista é artista em tempo integral, nós o chamaremos de ‘artista-artista’; quando o artista questiona a natureza e a função de seu papel como artista, escreveremos ‘artista-etc’ (de modo que poderemos imaginar diversas categorias: artista-curador, artista-escritor, artista-ativista, artista-produtor, artista-agenciador, artista-teórico, artista-terapeuta, artista-professor, artista-químico, etc)”.  
(BASBAUM, 2005, p. 21)



**B**asbaum nos conta que o termo “artista” traz consigo uma multiplicidade de sentidos, assim como a palavra “arte”. Contudo, essa pluralidade de significados “é invariavelmente reduzida apenas a um sentido dominante e único” (BASBAUM, 2005, p. 21). Com essa constatação, propõe a necessidade de enriquecer o vocabulário, ampliando-o a partir do conceito de “artista-etc”.

Por analogia, proponho que chamemos um professor em tempo integral de “professor-professor”; quando o professor expande seu papel como professor, escreveremos “professor-etc”.

Denise, Fausto, Janice, Juliana, Marisa e outros professores de artes que mantêm “um pé em cada canoa” seriam professores-público, professores-produtores de visitas, professores-acompanhantes em museus, professores-pesquisadores, professores-artistas e até mesmo professores-estudantes.

O termo “professor de artes” também vem acompanhado de uma multiplicidade na qual, diferentemente de algumas profissões, o perfil e a atuação profissionais encontram um amplo leque de atribuições e significados. Essas características são delineadas, sobretudo, a partir de pressupostos de cada época e dos gostos e escolhas individuais.

Trata-se de professores amantes de uma linguagem artística, pesquisadores de determinados artistas ou movimentos, professor-público. Enfim, são pessoas

comprometidas com questões específicas da arte, convertidas em matéria-prima para a construção de sua identidade pessoal e profissional.

Assim, dentro de um grande espectro do que seria “professor de artes-etc”, nesta pesquisa encontramos o “professor de artes-público”. Obviamente, não seria possível delinear-lo de maneira fechada, pois, como vimos no decorrer desta dissertação, seus perfis são heterogêneos. Por exemplo, Janice seria uma “professora-artista-público”.

Todavia, sem a pretensão de delimitar em um conceito fechado que abarque a complexidade das singularidades de cada indivíduo, o que observamos em comum entre os sujeitos pesquisados é que são todos “professores-público de museus de arte”. E é a partir dessa constatação que pontuo que o processo de aprendizagem do estudante é indissociável das escolhas formativas (e, nesse caso, também das escolhas de vida) de seus professores.

Se temas como acervo, patrimônio e museus de arte são parte intrínseca das aulas é porque esse repertório faz parte da vida e das escolhas do professor. As experiências (LARROSA, 2014) de quem ensina, como as águas dos rios, seguem o fluxo até as salas de aula. Nesse caso, trazendo consigo a possibilidade de as aulas de artes serem também o ponto de partida para ações de formação de público.

Assim, o “professor de artes-etc” engajar-se-ia nos processos de apresentação das ofertas culturais para os estudantes e a comunidade escolar a partir de uma relação desierarquizada entre escolas e museus.

Essa desierarquização parte da ideia de que a escola não está a serviço da arte legitimada pelo museu como representante do sistema da arte, da

mesma maneira que as ações educativas proporcionadas pelos museus não se subordinam às práticas escolarizadas. A arte não está viva no que está exposto no museu e sim na imbricação entre a arte e a vida dos indivíduos que entram em contato com os objetos apresentados.

Com a premissa de que museus e escolas são instituições feitas por pessoas (HUERTA, 2010), este trabalho segue na direção do encontro entre elas. Um encontro que promova o deslocamento da comunidade escolar frequentadora de museus da posição de “usuária” e também dos museus que usam as visitas de estudantes para aumentar os números de público. Assim, o foco da pesquisa está na relação que nasce do encontro – seja ele entre arte e vida; entre escolas e museus; entre professores de artes e educadores dos museus; ou até mesmo entre estudantes e professores fora do ambiente escolar. Pensemos, então, nesses encontros como ocasiões de equidade, diálogo e interrelação.

Um dos encontros centrais da relação se dá na parceria entre o educador (ou mediador) dos museus e os professores de arte. Tendo como ponto de partida a formação dos educadores dos museus, é imprescindível que eles conheçam e reconheçam o papel do professor como agentes das ações educativas. Os dois grupos – educadores e professores – deveriam trabalhar em colaboração para poderem, juntos, gerir adequadamente os interesses do público infantil e adolescente. Além disso, entenderiam o trabalho em parceria como um processo de desenvolvimento pessoal e profissional (HUERTA, 2010).

Como vimos no decorrer desta dissertação, o trabalho colaborativo ganha força, principalmente, nas ocasiões dos programas para professores,

momentos em que estão em busca de formação continuada, fora da função profissional. De acordo com os depoimentos, as trocas acontecem entre pares, e entre professores e educadores responsáveis pela formação.

Vimos também os encontros e desencontros entre o que é oferecido nas formações e o que é almejado pelos professores, e que nesse contexto a escuta é imperativa. Os museus precisam ouvir os professores, entender quais são seus interesses e o que os faz buscar as formações oferecidas e, por conseguinte, ter interesse em organizar as visitas de seus estudantes.

Outra via de estímulo às ações colaborativas é o trabalho continuado entre museus e escolas, que não começa e acaba no período de uma visita. Ao contrário de propostas pontuais e efêmeras, as parcerias estimulam o diálogo dos educadores e professores muito antes da visita. Juntos eles constroem o planejamento participativo, atuam coletivamente no momento da ida dos estudantes às exposições e prosseguem em comunicação assistindo e desenvolvendo as ações pós-visita.

A continuidade do trabalho desenvolvido pontualmente nas visitas aos museus é garantida apenas com o engajamento e a participação do professor dividido com “um pé em cada canoa”. Os museus precisam adotar a ideia de que a atuação dos professores é decisiva no contato do público infantil nos espaços de arte (HUERTA, 2010). Inclusive para que as famílias voltem às exposições, fazendo com que as ofertas culturais integrem as histórias de vida das novas gerações.

Para tanto, o professor de artes deve assumir um papel ativo em toda a concepção e estruturação das propostas educativas vinculadas aos museus.

Ao se interessar, questionar e propor parcerias, ele não se contenta em ser “usuário”, aceitando as ações preestabelecidas.

Falamos assim de ações colaborativas, de trabalho compartilhado e de encontros. A palavra “encontro” poderia ser a síntese do processo desta pesquisa, pois ela nasceu dos meus encontros com os professores e da observação dos (des)encontros entre museus e escolas. A dissertação se desenvolveu a partir de cada entrevista, que se converteram em momentos de ouvir o que o outro tem a dizer, de estar junto e de conhecer. Segui adiante tecendo encontros entre o que nos dizem os professores participantes, o que nos trazem os teóricos e o que tenho para lhes contar. E prosseguiremos, oxalá, entre mim e você – o que escrevi e o que você lê.

# | Referências |

ARENDDT, Hannah. A crise na educação. In: Entre passado e futuro: oito exercícios de pensamento político. Nova York: Penguin, 1977/1958.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

\_\_\_\_\_. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

\_\_\_\_\_. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora Unesp, 2009. p. 13-22.

BASBAUM, Ricardo. Amo os artistas-etc. In: MOURA, Rodrigo (Org.). **Políticas institucionais, práticas curatoriais**. Belo Horizonte: Museu de Arte da Pampulha, 2005, p. 21-23. Disponível em: <[https://rbtxt.files.wordpress.com/2009/09/artista\\_etc.pdf](https://rbtxt.files.wordpress.com/2009/09/artista_etc.pdf)>. Acesso em: 1 mar. 2017.

BOSI, Ecléa. **Memória de sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. **XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão: variações sobre temas de ensino da arte.** 2009. 282 f. Tese (Doutorado em Artes) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. São Paulo: 2009.

CHAGAS, Mário. **Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade.** Chapecó: Argos, 2006.

CHIARELLI, Tadeu. **Leda Catunda.** São Paulo: Cosac Naify, 1998.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Repertório dos professores em formação. Texto do material didático do Curso de Especialização a Distância em Artes da Rede São Paulo de Formação Docente. São Paulo: Redefor, 2011.

COSTA, Marta Morais da. **Teoria da literatura II.** Curitiba: lesde, 2008.

COUTINHO, Rejane Galvão. A formação de professores de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2003. p. 153-159.

\_\_\_\_\_. Questões sobre a formação de mediadores culturais. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS: TRANSVERSALIDADES NAS ARTES VISUAIS, 128., 2009, Salvador. **Anais...** Salvador: Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2009, p. 3737-3749.

COUTO, Mia. **Terra sonâmbula.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DAVID, Priscila. História oral: metodologia do diálogo. **Patrimônio e Memória**, Assis, v. 9, p. 157-170, 2013.

DOMINCÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 83-95.

FAVARETTO, Celso. Arte contemporânea e educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madri, n. 53, p. 225-235, 2010. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie53a10.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HABERMAS, Jürgen. **Historia y crítica de la opinión pública: la transformación estructural de la vida pública**. Barcelona: Gustavo Gili, 2002.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HUERTA, Ricard. **Maestros y museos: educar desde la invisibilidad**. Valência: Universitat de València, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Da formação do sujeito ao sujeito da formação**. In: Nóvoa, A. Finger, M (Org.). **O Método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde/Depto dos Recursos Humanos da Saúde. 1988.



JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

KEITH, Fausto. **Projeto “Liberdade”**. São Paulo: Emef Irmã Dulce, 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: \_\_\_\_\_. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014a. p. 15-34.

\_\_\_\_\_. A experiência e suas linguagens. In: \_\_\_\_\_. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014b. p. 35-56.

MANTECÓN, Ana Rosas. O que é o público?. **Poiésis**, Tubarão, n. 14, p. 175-215, dez. 2009.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MATTAR, Sumaya. Aprender a ouvir o som das águas: o projeto poético-pedagógico do professor de arte. 2002. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. **Sobre arte e educação:** entre a oficina artesanal e a sala de aula. Campinas: Papyrus, 2010.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. O museu e o problema do conhecimento. In: SEMINÁRIO SOBRE MUSEUS-CASAS: PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO, 4., 2002, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2002, p. 17-48.

MENOTTI, Gabriel. Obras à mostra: articulações do trabalho de arte pelo desenho de exposição. **ARS**, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 53-69, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ars/article/view/80656>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA. Divisão Técnico-Científica de Educação e Arte. **Acervo: roteiros de visita.** São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.macvirtual.usp.br/mac/templates/projetos/roteiro/roteiro.asp>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 63-70.
- ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. 10. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.
- SARAIVA, Roberta (Org). **Calder no Brasil**. São Paulo: Cosac Naify, 2006.
- SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- VERGARA, Luiz Guilherme. **Curadorias Educativas**. Rio de Janeiro: Anais ANPAP, 1996.

# | Anexos | Entrevistas |

---

**Professora:** Janice de Piero

**Data:** 3 de maio de 2015

**Local:** Casa/ateliê da entrevistada

---

Não me lembro muito bem, mas acho que foi o Museu do Ipiranga, com a família, ainda criança [refere-se a sua primeira visita a museu]. Minha família nunca me levou a museus de arte, embora meu pai desenhasse muito bem. Ele desenhava de vez em quando nas horas livres e também gostava muito de cinema. Era sua paixão.

A primeira vez que visitei um museu de arte foi em 1976, quando entrei na Faculdade de Belas Artes para cursar artes plásticas. O professor de história da arte pediu que

visitássemos a Pinacoteca do Estado, nessa época a faculdade ocupava uma parte do prédio da Pinacoteca, então, foi como entrar num anexo de surpresas e descobertas.

Lembro muito bem, me senti importante, era um ambiente sofisticado, o espaço arquitetônico me elevava e as obras eram incríveis! Pela primeira vez tive contato com obras neoconcretistas, algumas podiam ser tocadas. Era uma felicidade sem fim, eu me imaginava artista, um dia faria uma daquelas coisas também. Vale

lembrar que, quando entrei na faculdade, meu repertório de artes plásticas era muito limitado, pois em toda minha vida escolar nunca havia estudado arte. Durante o ginásio tive a matéria Artes Industriais, que na verdade era aula de artesanato, onde aprendi a forrar cabides, preparar enxoval de bebê e fazer tricô. Era uma aula só com meninas, os meninos tinham aula com outro professor, acho que faziam marcenaria.

Depois dessa visita à Pinacoteca eu tinha uma certeza: eu gostava muito de tudo aquilo, daquele ambiente, eu tinha encontrado o meu lugar.

Foi assim que eu comecei a dar aula, que comecei a frequentar os cursos nos museus, porque antes de começar a dar aula você não sente necessidade, você não tem problemas, então os problemas acontecem quando você começa a dar aula. E aí vem a necessidade de você aprender, de você saber como

dar aula, como criar ambientes mais estimulantes, mais significativos, vem da prática mesmo, quando você começa a trabalhar.

Eu comecei como professora num supletivo, dava aula para adulto e aí eu comecei na rede estadual, era a época do governo Montoro, Franco Montoro, eles disponibilizaram cursos nas férias na ECA [Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo], isso foi o grande *boom* na minha vida, porque até então acho que eu era uma professorinha bem medíocre, recém-formada, com uma visão muito limitada. E aí esse curso era orientado pela Ana Mae Barbosa, era ela que orientava tudo, foi assim, abriu... foi a luz na minha vida! Abriu meus caminhos.

Nós tivemos a oportunidade de fazer vários cursos no mês de julho, nas férias. E não foi um ano só, acho que fiz dois anos seguidos. Eu fiz curso no MAC, o Museu de

Arte Contemporânea, na época com artista. Eu fiquei uma semana no MAC, a gente chegava lá de manhã, observando as obras, tendo palestras, até Renina Katz deu palestra para nós lá dentro do MAC.

Ficamos fazendo leituras de obras, falando sobre educação, sobre prática de ensino. Então você imagina uma semana dentro do museu, manhã e tarde, recebendo todo tipo de orientação, formação, no meio das obras ali no museu.

Depois fiz até na área de teatro com a Ingrid Koudela, também foi muito interessante, jogos teatrais, como trabalhar com os alunos, apesar que minha área é artes visuais, mas acho que ajudou também. Aí uma das coordenadoras da Escola da Vila, a Rosa Lavelberg, ela deu aula de prática de ensino, eu sei que tive aula com um pessoal fera, tive aula com a Regina Machado. Então, assim, eu acho que tudo

começou com esses cursos na ECA que foram me abrindo os espaços. Depois disso, eu naturalmente fui procurando, fiz alguma coisa no [Museu] Lasar Segall, na própria rede estadual eles ofereceram cursos que eu fiz antes, aí eu fui procurando esses cursos em museus.

A história de ter entrado no [Colégio] Rio Branco (2001) também é importante, porque antes eu trabalhava numa escola piagetiana, o Juca Piaget, e aprendi muito lá, nessa prática pedagógica, foi importante, mas lá eu tinha um espaço menor de atuação. Quando entrei no Rio Branco, a própria grandeza da escola, gigante, o número de alunos, tudo isso me levou a uma outra realidade, a uma outra pesquisa. Eu entrei em 2001 e a parceria com o MAM [Museu de Arte Moderna de São Paulo] começou em 2006, foi desde que começou [o Programa Escolas Parceiras do museu]. Lembro que eu fui lá, foi

tão engraçado, foi uma energia mesmo! Poxa, o MAM é um museu tão interessante, e alguns museus estavam fazendo essas parcerias com escolas, aí eu fui perguntar se tinha a possibilidade de fazer algum trabalho junto com o museu e eles falaram que estavam abrindo um projeto de parcerias e nós entramos em contato com eles e conseguimos essa parceria.

Até falei até com o Felipe Chaimovich [curador do MAM-SP]: olha, de todos os museus, já fiz muitos cursos por aí, o MAM tem um diferencial nesse Educativo, ele é mais próximo do professor, ele é mais eclético, tem uma diversidade tanto nas exposições, quanto nos artistas que vêm para falar, teve cursos ali, o Contatos [programa Contatos com a Arte] que foi sobre arquitetura, porque a parede do museu é daquele jeito! Você não vai encontrar isso em outro museu! Chegar lá e ter o arquiteto que vai falar da parede, de como essa

parede interfere na montagem da exposição, na própria exposição... então acho que o MAM tem até hoje uma importância que é fundamental para o teu olhar, para a tua postura diante do aluno, porque isso a gente aprende também com os educadores do museu.

Eu lembro que fiz no MAC uma visita com a [educadora] Renata Sant'Anna. O que eu aprendi naquela visita com ela, com o livro dela da Bienal, *De dois em dois...* Aquilo também foi básico para mim, porque você começa a perceber como as pessoas tratam o aluno, aquela coisa de você não intervir demais, não ficar orientando demais, tirar deles as coisas. Então a gente aprende no museu também isso, quando você vai com o aluno fazer visita, como você se porta em sala de aula e como o educador do museu se porta diante da criança. Aí você começa a perceber: será que eu oriento demais?

Uma vez o educador Léo [Leonardo Pólo – na época educador do MAM], era uma exposição do [Alfredo] Volpi, uma exposição certinha, de pintura, não é aquela coisa impactante como escultura, instalação, que impacta mais a criança, né? Era uma exposição de pinturinha, tudo em seu lugar, ele [o educador] conseguiu uma coisa mágica, eu estava com uma turma difícil, agitada. Teve uma hora que ele mandou que eles fechassem os olhos, pediu para todo mundo fechar os olhos, pra ouvir, pensar naquelas cores que eles tinham visto, o que eles estavam sentindo no ambiente. Na verdade era para focar nas cores, naquela imagem que ficou na memória, eu sei que ele conseguiu silêncio, ele conseguiu concentração, uma viagem dentro daquelas obras do Volpi, sobre cor e tal. Então tudo isso aí o educador absorve!

Porque aí eu não estou como professora, aí ele está como

aprendiz, o aluno tá aprendendo e eu também estou aprendendo. Você tá aprendendo como lidar com o seu próprio aluno. Bem legal! [...]

É realmente subjetivo, não é assim – hoje eu faço isso, amanhã esqueci tudo e vou fazer aquilo. Eu acho que é gradual, é lento... eu fico imaginando hoje, o que eu aproveitei na minha aula em todos os sentidos, eu estou com 57 anos, e o que eu aproveitava na minha aula quando tinha 21, quando comecei a dar aula, é tão diferente... você vai acumulando coisas, percepções, é muito sutil, é muito subjetivo.

O fato de eu ser artista, isso também eu percebo muito, por exemplo, tô lá me matando no meu projeto [artístico], tudo o que eu tô elaborando lá vai para sala de aula. Tudo vai para sala de aula! Essa história que o professor precisa ser valorizado, precisa estudar, ter oportunidade



para estudar, ele precisa do ócio, porque ele precisa ver filme, ir ao cinema, ver exposição, porque tudo isso é a riqueza do professor. Ele vai juntando uma coisinha na outra, professor é aquela coisa louca, doente, né?! [Em] tudo você tá pensando no seu aluno. Nossa! Isso pro meu aluno! Você vê uma exposição e pensa como pode fazer um trabalho... É uma coisa meio doente, porque o tempo todo vê uma coisa que te desperta, uma curiosidade, uma sensibilidade... Você já está pensando em sala de aula. Então eu acho que a vida ensina a ser, toda a sua prática, seja como artista, como professor, tudo o que você ouve...

Uma vez uma menina que eu ajudei, de teatro, ela me disse: “Janice, que gozado, né? Você tem um repertório!” E eu falei: “É! Um repertório porque tenho uma vida, né? Você também tem seu repertório, talvez um pouco menor, até porque tem 20 e poucos anos”.

A gente vai acumulando esse repertório e vai juntando as coisas. Olha, isso eu posso usar ali...

Olha, na semana passada eu dei aula para um 2º ano, estou começando a dar aula para 2º ano primário agora! Aí eu comecei a fazer o trabalho com eles porque eles têm um livrinho da Kátia Canton sobre pintura – “Pintura aventura” – e tinha lá uma pintura do Mondrian. Falei assim: “quero trabalhar com eles a questão da abstração, o que é abstração, como é que eles vão entender isso”. Aí falei assim: “Olha, gente, tem duas coisas na vida! Uma é figura, a outra é abstração”. Aí fomos procurando no livro, expliquei o que era figura, o que era abstração, aí eles procuravam no livro o que tinha de abstração, foi superfácil para eles entenderem, pegaram logo de cara. Aí dei um papel enorme para cada um, acho que é um A2, um canson bem grandão, tinha fita isolante colorida e aí eles foram cortando pedacinhos da fita

isolante, criando uma composição abstrata. Você vai vendo o material que você tem, vendo os espaços. Aí pensei assim: “aqui é importante ter uma música para dar um ritmo, para dar um clima, achei lá o Erik Satie [compositor francês] – aquele som de piano, aquela música lenta – eles ficaram mudos! Sabe aquela coisa assim?! Eles cortando os quadradinhos coloridos... compondo! Aquela música suave... Pensei: “nossa! Agora nós fomos lá para uma outra esfera! Não estamos mais aqui!” Aquela viagem!

Então, como isso acontece? Assim, do nada? É tudo repertório de vida, né? Eu descobri Erik Satie por causa de um professor, né? Aí naquele momento pensei que precisava de uma coisa sublime... Erik Satie é sublime!

Hoje em dia tem computador nas salas [sugere que pode pensar em referências e mostrar na hora para os alunos], tem como ter *insight*.

Uma coisa que para mim foi marcante, eu fui ver no Citibank [espaço cultural na avenida Paulista] um artista que estava fazendo pintura na hora [tenta lembrar o nome do artista].

Eu cheguei lá na hora e ele estava com um pincel gigante esfregando aquilo como se estivesse esfregando o chão, assim como uma vassoura e eu falei assim: “Nossa! Que absurdo que já fiz até hoje!” Sempre quando meus alunos iam pintar eu falava assim: “Gente! Vocês tão esfregando o chão? Parece que vocês estão esfregando o chão! Pega o pincel, o pincel é leve, aí você pinta... vai fazendo o movimento, volta... segue... aproveita”. Como você ensina o seu aluno a pintar todo bonitinho, certinho e tal, e de repente nem é o gesto dele! Porque depois que eu vi aquele cara, fazendo aquela pintura... O cara usando o pincel daquele jeito! Espirrando para todo lado, esfregando! É uma coisa

que eu lembro agora, acho que muito mais coisas já aconteceram, mas isso me marcou porque sempre me lembro do jeito de pintar [do artista]! Nunca mais falei assim: “Vamos pintar bonitinho... Olha, segura de leve... Segura no meio do pincel”. Porque [antes] eu achei que deveria ensinar isso, o cara ter essa destreza. [Pensei] “é uma imposição, né?!” Porque na verdade cada um pode pegar o pincel do jeito que quiser! Se quiser esfregar, que esfregue, né?! É um direito dele, é o gesto dele! Depois que eu vi o cara esfregando o pincel daquele jeito... nunca mais eu vou interferir na pincelada do meu aluno! [...]

*Sobre a reverberação das formações em museus nas atividades que desenvolve em sala de aula:*

Ah! Muitas vezes! Um que eu me lembro, que posso falar é o dos espelhos! Isso foi maravilhoso na escola! A gente mandou comprar espelhos. Não me lembro qual artista foi, faz tanto tempo isso. Aquela proposta que você punha o espelho assim, abaixo do nariz, e você começa a ter uma outra dimensão do mundo, olha o céu, de repente você tá olhando para cima. Isso foi fantástico na escola, abriu o imaginário, a percepção... Quando nós voltamos [de uma visita ao MAM], os relatos dos alunos... eles escreveram. Não me lembro direito qual foi a atividade que fiz a partir disso. Isso virou uma prática, o espelho está lá até hoje, vira e mexe a gente aproveita o espelho para fazer alguma coisa nesse sentido.

---

**Professora:** Marisa Pires Duarte

**Data:** 1º de agosto de 2015

**Local:** Café na Vila Madalena

---

Agora, em 2015, estou na Rede Municipal, na escola que chama Duque de Caxias, que fica lá na Baixada do Glicério.

Eu fiz faculdade de Belas Artes e iniciei meu primeiro emprego em educação como professora em uma escola, mas aí eu tive uma decepção braba! Eu tava dando aula na EJA e saí da educação, fui para propaganda e publicidade. Aí depois de alguns anos voltei para educação. Ou em ateliê de arte, que também já trabalhei, em escola particular, estadual e municipal.

E as formações [em museus] vieram nesse tempo, em [19]98, por aí, que eu retornei para a

educação. Eu me formei em [19]83, então foram quase 13 anos que eu fiquei afastada. Então, eu gostei sempre muito de estudar, pesquisar, então essas formações, de verdade, me abriram caminhos. Não fazer uma pós-graduação, fazer formações com encontros com professores. “Como é que funciona? Funciona assim na sua escola? Você tem liberdade na sua escola?” [referindo-se aos diálogos com os colegas nos encontros em museus].

Os centros culturais, [Instituto] Tomie Ohtake, por exemplo, não é um centro cultural mas é uma instituição que também tem vários cursos lá bacanas; MAM; Centro Cultural do Banco do Brasil e o

[Instituto] Itaú Cultural! De uns dois anos para cá acho que mudou alguma coisa por lá [no Instituto Itaú Cultural] em relação ao pessoal que faz os cursos lá. Todo lugar que tem: Cultura Judaica, qualquer lugar! Museu Afro! Eu tô indo! Primeiro porque eu acho muito bacana, as pessoas [os educadores dos museus] que estão lá para ajudar a gente em alguma parte de conhecimento, ou de materiais, de trocas, de abrir caminhos e links para que a gente possa ir atrás.

Muitas vezes a gente tem até tudo isso na internet, mas a gente precisa parar para fazer isso. E quando a gente se dispõe a sair da nossa casa para ir em algum lugar, para ouvir falar ou para fazer uma vivência ou para fazer uma visita, aí você tá predisposta, está aberta, está com todos os seus canais abertos para receber, né?!

E em casa, na internet, quando você vê já está em outra coisa,

pegando receita de bolo. Eu baixo muita coisa na internet, mas quando vou ver o que eu tava pesquisando, já me perdi!

Eu acho que essa abertura que as instituições – os museus e centros culturais – dão para gente é isso! Agora na Prefeitura, por exemplo, não é só na Secretaria Municipal [de Educação] que a gente tem a chance de fazer uma formação, também é na Étnico-Racial [Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial], que é muito interessante. Tem algumas coisas de assistência social ou saúde, por exemplo. Lá no Glicério [Baixada do Glicério] a gente está tentando fazer um trabalho com todas as áreas. [...]

Mesmo quando eu não trabalhava na educação, eu sempre gostei de visitar museus, ir a cinema, teatro, show, sempre fiz, nunca deixei. E na época da faculdade também! Eu fiz Belas Artes na época que era na Pinacoteca do Estado! Eu

me formei em [19]83, então foi a última turma que usou o prédio lá de Artes Plásticas, na época não era “[Artes] Visuais”, era Artes Plásticas. Depois as turmas todas já estavam na Vila Mariana e a nossa turma de Artes Plásticas estava ainda na Pinacoteca do Estado. Então, a gente tava mergulhado ali, né? No Jardim da Luz, a Estação Pinacoteca que veio a acontecer depois, mas mesmo assim, lá próximo tem vários museus. O de Arte Sacra. A gente saía da Faculdade, antes de eu começar a trabalhar, e a gente [turma da faculdade] sempre em contato lá [com os museus da região]. E mesmo quando eu trabalhei com propaganda ou no comércio sempre fui superligada a exposições, adoro!

Adolescente e criança, eu tinha o incentivo dos meus pais, a gente saía, por exemplo, fomos lá para Campos do Jordão, mesmo se a gente ficasse lá embaixo, na periferia de Campos do Jordão, a gente ia para o Palácio do Governo.

A gente conheceu um artista plástico de lá, porque a minha tia tinha feito na época Educação Artística, ela é advogada, mas ela tinha feito Educação Artística. Meu pai também gostava, tinha a letra maravilhosa [se referindo à caligrafia]. Então, eles me deram um cavalete! Cavaleteinho de pintura! Tenho até hoje! Tenho a minha maletinha de pintura, então eu sempre tive incentivo em relação a arte e cultura.

Minha mãe, se saía o filme “Se meu fusca falasse” – aquilo era o *must* naquela época! A gente não perdia nenhum “Se meu fusca falasse”. A minha mãe teve um fusca!

Então, incentivo de família, não só pai e mãe, mas tias, a gente sempre teve. Tudo bem que lá no Palácio do Governo a gente gostava mais de passear na pantufa do que de olhar mobiliário, as obras ou arquitetura. Mas já estávamos nos enfronhando ali!

Eu trabalhei com artesanato quando era moça, quando não podia ter um emprego, eu fazia brinco, eu vendia brinco, vendia camiseta pintada, eu sempre me virei. Eu respiro arte, eu sempre gostei. E fotografia também, eu gosto muito de fotografia. Uns ângulos inusitados, sempre tive esse gosto, tenho minhas maquininhas antigas também, aquelas de plástiquinho quase descartável, era o que a gente usava, né? E a gente ficava feliz com aquilo! Minha mãe me dava um filme de doze poses, era uma maravilha! Quando me deu de 24 [poses] eu falei: “Nossa! Duplicou a minha possibilidade!”

[Começa a contar sobre o grupo de amigos que frequentava as formações em museus.]

A gente se conheceu lá no MAM. E esse grupinho combinava: “Como você se inscreveu?” “Deixa eu ver se ainda tem vaga?”

Essa turminha combinava: “Ah! Onde tem? Então vamos fazer juntos?” E aí tinha essa coisa de troca. E aí, às vezes a gente ia em algum outro espaço de exposição, ou quando na visita não tinha tempo de visitar todos os lugares da exposição a gente voltava lá e via, para conversar mesmo, para trocar. “Você acha que dá para fazer na escola? Dá ou não dá?”

Sobre o grupo [de professores]: a Ciça trabalhava com Educação Infantil, eu em escola ou ateliê, o Roberto é psicanalista, então não tinha essa realidade de escola, o Pio [Santana] que era o único que batia comigo um pouco mais, porque ele era “estado” [professor de Artes da Rede Estadual de Educação] e eu também era “estado”. Só que ele era [professor] dos maiores, que seria o Fundamental II – na época 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> série. Tinha o Aroldo também, mas o Aroldo era médico, mas ele depois se enveredou para Pediatria, daí ele foi para

um caminho de gravura, artista plástico e bolo. Fazia uns bolos maravilhosos! Amigo do Roberto, ele, uma graça, inteligente, ele! Eles faziam um grupo de estudos na casa dele, a gente foi uma vez só, para leitura de textos, uma coisa superbacana, mas deu uma afastada da gente.

Então não tínhamos realidades parecidas [o grupo]. Só eu e o Pio que trocávamos mais. O que poderia usar [na escola], apesar dos Parâmetros Curriculares a gente tinha liberdade de fazer o nosso planejamento, incluindo lá objetivos, conteúdos, habilidades, competências. Mas a gente podia, por exemplo colocar o artista tal e resolver fazer. Então, no município e no estado [redes municipal e estadual] a gente podia. Até tem essa liberdade de tentar encaixar, por exemplo, vai fazer um curso nuns museus, numa instituição e vamos usar isso, a gente tem essa liberdade.

Frequento [as formações] desde 1995/1997. Acredito que nesse tempo se aprimorou um pouquinho. A parte de material complementar, antigamente tinha aquela coisa do papel e depois passou para o acetato por conta do retroprojeto. Até tem retroprojeto, mas não funciona mais nas escolas.

Tem as pranchas maiores [material de apoio disponibilizado pelos museus], porque se você não tem o retroprojeto. Imagens no CD, mesma coisa, se você não tiver um computador, [se tiver] uma sala de informática para usar esse recurso é maravilhoso. Eu baixo muita coisa para mostrar para os meus alunos – música, vídeo e imagens para a gente olhar – quando eu tenho uma internet funcionando [na escola] eu vou fazer uma visita virtual. Mas isso depende do espaço do laboratório [de informática] estar livre para poder usar, da senha que só a professora de informática tem [cita dificuldades do uso de imagens]. A prancha grande



todo mundo vê! Eu carrego, mostro, guardo no meu armário!

Até, às vezes eu levo livros, mostro de um em um [para cada aluno], mas é um fator complicador. Ou eu levo vários livros e rezo para ninguém fazer bigode [desenhar bigodes nas imagens dos livros] ou rasgue.

Eu falo: “Gente! Esse material eu uso em várias escolas!” [Com] as pranchas eu não preciso de ninguém para trabalhar! Gosto das grandes, as pequenas a gente também distribui em grupos, é legal, é bacana.

Eu adoro os ateliês! Como as crianças, eu também adoro! Como é que você pode pedir para fazer uma coisa se você não experimentou para fazer? Como eu desenho, pinto, não estou pintando agora, mas pinto, escultura eu também posso fazer. A gente teve isso na faculdade, até gravura. Se eu tivesse tempo para parar, eu faria qualquer coisa.

Desenho é o que está mais no meu dia a dia, é o que eu faço mais. Quando você tem uma experimentação [nas formações em museus] que você pode fazer isso na sala de aula com seus alunos, nossa! É muito bom! Eu sou a primeira a propor lá para eles!

Eu fiz tintas geladas, têmpera com os [alunos] pequenos, foi superbacana! A gente tava trabalhando questão de cores e de textura. Eu tinha feito aquela coisa de vestir [colocar na cabeça, na frente dos olhos] envelope vermelho, envelope azul de celofane! Então todo mundo acha! Nossa! Saiu de sala de aula! E eu fazia uma fuzarca lá! Eu usei essa parte pra caramba. Tinha a possibilidade de pedir os materiais porque era particular e me utilizei [das propostas aprendidas no curso de formação no MAM-SP].

Tem diversos [exemplos]: da isogravura (gravura com matriz de isopor), com papel – do

bidimensional para o tridimensional, eu uso sempre, direto! Quando eu vou falar do bidimensional para o tridimensional [é] aquela oficina do corte e dobra. No Museu de Cultura Judaica a gente tinha feito uma oficina de animação em massinha. Eu fiz com os alunos animação com massinha, utilizei lá o recurso e eles amaram. Foi na [escola] particular, apesar de que no estado [escola estadual] a gente também tentou fazer, mas teve impedimento em relação ao material. Tem aquela coisa do material barato e não apropriado, mas que é barato. E com sucata, quando tem alguma oficina que usa sucata é tiro e queda. É um material que consigo guardar, que na minha casa eu limpo e guardo tudo. Por exemplo, isogravura, [em] que a gente usa os pratinhos de isopor, eu uso direto quando falo de arte popular, literatura de cordel. Ou quando, por exemplo, eu falo dos pintores viajantes, falo também da gravura, a gente usa

também a isogravura, então eu tento fazer esses links.

Eu acho que mais do que utilizar uma experiência – [o importante é] transformar! Não dá para usar desse jeito? E se fizesse desse jeito? Então tinha esse lance nesse grupo aí – dá para fazer desse jeito, mudar até. Esses cursos de formação de professores te possibilitam alguns caminhos, às vezes você não consegue fazer exatamente daquele jeito! Ah! Na escola municipal eu não ia conseguir fazer a tinta com ovo [têmpera]. Então o que a gente pode fazer que a gente não necessite, por exemplo, de ovo? Porque muitos só têm o ovo para comer, né? Não tem nem banheiro para ir, mora em cortiço, em ocupação, é uma realidade que não dá para gastar um ovo para fazer [pintura]. Então não dá, o caminho não é por aí. Tem que dar uma modificada, pode até falar que antigamente [na] têmpera se usava a gema do ovo.

Essa liberdade que o museu nos dá, com os diversos caminhos, a gente tem que saber qual a gente vai utilizar em tal instituição. Quando eu estava nas três

instituições [escolas estadual, municipal e particular], eu sabia que eu ia poder usar de um jeito em uma, de outro jeito em outra. [É] só você que sabe da sua realidade.

---

**Professora:** Juliana Placco

**Data:** 7 de agosto de 2015

**Local:** Parque do Ibirapuera

---

Eu acho que é muito pela referência, a gente traz muito dos museus as referências, o contato com outros professores, das propostas pedagógicas e também por conta dos artistas que a gente vê e vivencia. Alguns trabalhos eu chego até a colocar em sala de aula, mas é mais pela referência, pelo repertório. Porque, por exemplo, a gente vê a Maria Martins agora, mas nem sempre vou trabalhar Maria Martins agora com os meus alunos.

Mas a referência fica. Puxa, vai fazer um trabalho sobre arte contemporânea!? Ah! Verdade! Posso colocar Maria Martins no meio. Por que não, né? Aí você vai agregando com o repertório.

Já fiz no [Instituto] Tomie Ohtake uns cursos bem legais de *silk*, que era do Jasper Jones, fiz uns outros também, o Jasper Jones [é o] que lembro mais da vivência lá. Fiz de fotografia também. [No] do Jasper Jones elas [as

educadoras do Instituto Tomie Ohtake] falaram sobre as obras, conversaram um pouco sobre as obras, fizeram um bate-papo e depois a gente foi para o ateliê e aí fiz uma atividade só com professores, foi de *silk*, de montar uma com a outra, bem em grupo.

Eu acho que o MAM é mais lúdico, mais sobre crianças e a gente acaba absorvendo mais. Não é só uma proposta, são várias. O do Tomie é um pouco mais rápido, mais fechado. O fato de ser à noite eu acho que cansa mais, no MAM tem de sábado, por mais que você deixe de fazer algo para ir ao MAM é um dia que você acorda, vem para o parque...

Já fui em algumas palestras na Pinacoteca. É um pouco mais teórico, mesmo o Educativo [da Pinacoteca], é um pouco mais difícil de chegar no Educativo, não é tão fácil como o do MAM que é mais fácil [acessível]. [...]

Do [Instituto] Itaú Cultural, quando teve da fotografia, como é que ele chama? Esqueci o nome dele, um nome japonês, foi bem legal. Aí também foi bem legal! Teve a coisa da câmera escura que eu já conhecia, mas lá ele fez de uma forma mais lúdica que deu para levar para sala de aula de alguma forma a questão da câmera escura, de fazer a caixa, de poder enxergar invertido. Foi bem bacana! No MAC também tem umas [formações] bem legais. Fiz uma de *silk* lá, porque estava o [Robert] Rauschenberg lá, era de colagens, que também foi legal. Eu vou mais no MAM, que é mais perto da minha casa. [...]

Conheci [os cursos de formação em museus], é um universo maior, especialmente quando eu comecei, quando eu entrei na escola eu participava de todos os encontros que tinham, foi quando eu fui para o MIS [Museu da Imagem e do Som] e para todos! Por conta da pouca experiência que eu tinha, então

estava buscando mais experiências, então eu perguntava bastante para as outras professoras, que me falaram até de coisas que elas trabalhavam com fotografia, as vezes nem era sobre o [tema do] encontro [em] que a gente estava, mas ela [professora participante] falava sobre como trabalhava em sala de aula, como dava para trabalhar com crianças menores, uma coisa de dicas.

Os do MAM a maioria dá para levar [para sala de aula]. Aquele que teve teatro de sombras. O do Fernando Vilela [sobre gravura]. O dos *pop-ups* [construção de imagens tridimensionais]. São coisas simples, mas que às vezes não vem à ideia e aí foi superlegal, coisas que uso até hoje.

Trabalho com retroprojektor, eu uso retroprojektor, mas ali todo mundo junto vai dando ideia de material, os próprios outros professores. Às vezes nem é pela fala que você troca ideia, mas pelo trabalho que você faz.

O que teve do [Oswaldo] Goeldi também foi legal, de colagem. Você tinha que pegar um objeto e tentar montar, deu para usar uma vez com os alunos. Não é exatamente igual, não pego exatamente o trabalho e levo. Para mim o que fica mais é repertório, eu vou por repertório! E aí eu guardo tudo compartimentado no cérebro, mesmo alguns objetos em casa e aí eu uso nas aulas. Acho que é bem livre assim. [...]

Acho que é pelo repertório. É porque eu gosto! Lógico! Tem que gostar. É conhecer mais sobre o artista, sobre o trabalho dele. Quando tem encontro com artistas, conhecer eles, eu não conhecia o Fernando Vilela, um supertrabalho legal o dele, mas eu não tinha a mínima ideia do trabalho dele, foi bacana. Aquela outra moça que trouxe aquele livro “300 propostas de artes visuais” [de Ana Tatit e Maria Silvia M. Machado], também muito bacana! Sempre tem alguma coisa que te agrega, uma pessoa diferente, você começa a ver, ampliar o seu campo,

descobre que tem um montão de coisas que dá para serem feitas, então eu acho que é mais para ampliar, conhecer, conhecimento de mundo! [...]

Meus pais não têm esse contato. Meu pai é da matemática, minha mãe é dona de casa, mas sempre gostou muito de desenho. Ela que ficava com a gente com livros e jogos. Isso foi reverberando, eu sempre gostei de desenhar, mas eram uns desenhos bem certinhos.

Não lembro dos meus pais me levando em exposição, não! Eu que levei eles. Eu que provavelmente levei eles nos museus. Então é uma coisa de ir mais velha.

Sempre trago alguma coisa de viagem, alguma coisa assim que vejo e levo para os alunos, sempre trago um livro de algum museu, aí eu já sei onde tem. Adoro comprar livros diferentes, tento achar uns mais de Educação. Lá na [Escola] Carlitos eles falavam muito da França, então eu trouxe algumas coisas quando fui

pra lá. Sempre tento trazer coisas para ampliar.

Lá no [Instituto] Tomie [Ohtake] uma vez eu fiz um [encontro] que era do Museu do Imaginário Popular, se não me engano, são de um grupo de uns senhores que são lá do Nordeste ou do Norte, agora não me lembro, que eles fazem trabalhos. Só que eles não têm formação, mal sabem ler e escrever, eles fazem uma arte superlegal. Com madeira, com coisas que eles têm, eles criam brinquedos ou formas. E esses artistas vieram para abrir esse Museu do Imaginário, que foi essa exposição. E foi muito legal! A gente conversou com os artistas, isso foi há uns dois anos e eu ainda uso uma obra [de] que eu tirei foto lá, tiro foto no museu e levo para os meus alunos e incorporo. Especialmente no 5º ano, [em] que a gente trabalha com arte contemporânea, eu tento todo ano colocar uma diferente. Quando é arte contemporânea, eu faço as fotos e levo para meus alunos [aproveita as visitas para produzir imagens para uso em sala de aula].

---

**Professora:** Denise Pereira Rachel

**Data:** 16 de dezembro de 2015

**Local:** Sesc Belenzinho

---

Pensando na minha formação inicial, eu tive uma boa relação com as instituições culturais, tirando o clube, que acho que foi o primeiro lugar pensando assim em instituição mesmo. Foi o clube [de] que fui sócia durante muito tempo, foi o clube do Banco do Brasil [Associação Atlética do Banco do Brasil]. Eu tenho uma tia que trabalhou no banco, o clube ficava na frente da minha casa. Aí eu tive relações bastante turbulentas quando tentei fazer coisas do tipo... ginástica olímpica, balé, basquete, vôlei... umas coisas que não deram muito certo (risos).

O lugar [em] que eu consegui me encontrar lá foi no teatro. Começou a ter aulas de teatro e inclusive

foi lá nessas aulas de teatro que eu conheci a Carminda [Mendes André], minha atual orientadora [de doutorado na Unesp]. Eu tinha doze anos, por aí. E aí foi o lugar [em] que me senti melhor lá, e comecei a estabelecer relação. Antes, nesse mesmo clube também, outra experiência marcante: teve um recital de piano, e aí eu era a mais nova – devia ter uns 6 anos. Fui ver, aí fiquei impressionada, até o meu pai me chamou a atenção que durante o recital eu ficava imitando o pianista. Aí eu lembro vagamente, assim. E depois disso o meu pai acabou até me matriculando numa escola de música e eu cheguei até a estudar um pouco de piano. Com o teatro foi uma outra relação, né?

Sempre fui muito tímida e aí lá eu comecei a me encontrar como uma possibilidade, de repente, de colocar as minhas ideias de uma outra forma, em público, e também me entrosar com outras pessoas de uma forma diferente, não só numa relação de ficar só passeando pros lugares ou jogando conversa fora. Mas de repente numa relação que fosse de criação, de inventar coisa juntos para fazer.

Foi bem interessante porque não foi uma formação convencional de teatro, né? Porque a Carminda sempre trabalhou com jogos da Viola Spolin, que é uma outra linha, né? Aí eu já comecei nessa outra área chamada teatro experimental. Que não é um teatro com papéis predefinidos, textos para decorar e tal. Uma outra linha. E acho que foi aí que deu uma pirada (risos) no que seria arte experimental, arte contemporânea.

Além disso, outra experiência que acho marcante foi quando

entrei no magistério, cheguei a cursar magistério e tive uma professora de arte lá que era completamente empolgada com essa história de museu! Estudei no Cefam Itaim Bibi e ali já é um lugar que é super próximo de várias instituições culturais e ela levou a gente no Masp [Museu de Arte de São Paulo], e eu acho que foi uma das últimas exposições que o Masp tinha ainda aquela formação de cavaletes. Você conseguia ver através dos vidros e tal.

Além da gente visitar o Masp, a gente foi na Bienal e foi ao MAM. E antes disso, eu tô tentando lembrar se já tinha ido antes alguma vez em museu... Eu acho que sim, mas não museu de arte, num museu de história. Se não me engano, o Museu do Ipiranga ou alguma coisa assim, que era de objetos. Eu acho que foi realmente a primeira vez, primeiro ano do ensino médio, que seria o Magistério, que frequentei realmente um museu de arte (risos)!



E, depois disso, eu não parei mais de ir! Eu achei muito interessante e principalmente os trabalhos de arte moderna, que, a princípio, sempre foi o que me chamou mais atenção. Os impressionistas, os expressionistas, esses movimentos das vanguardas históricas, que aí eu comecei até a pesquisar um pouco na época, o que [fez] o Egon Schiele, aquele que faz os desenhos dos corpos em posições um pouco diferentes. O [Francis] Bacon também eu sempre me interessei. Ah! Os brasileiros acabou indo pelo convencional. Que seria a Tarsila do Amaral. E tinha também uma que me interessou bastante, a Maria Martins, escultura, né?

Minha relação com museu, que eu me lembre, começou com essa professora, que era superempolgada. Ah! Lembrei! Acho que a primeira exposição que ela levou mesmo foi a do [Auguste] Rodin. Tava tendo uma grande exposição do Rodin (1997) e aí a

gente se empolgou lá na exposição do Rodin! Aí tinha “O pensador”, “O beijo” e todo mundo adolescente, a maioria meninas, né? [se refere aos nus das esculturas.]

E eu sei que foi muito marcante, acho que a formação no Magistério costuma ser uma coisa meio quadradinha. E esse trabalho com teatro, que eu já tinha começado antes, e esse contato com museu acabou me levando para um outro lado. Até em termos de linhas pedagógicas, de pensar coisas diferentes do que seria uma educação tradicional. Tanto que, saindo de lá, todo mundo já tinha quase certeza que eu ia fazer alguma coisa de artes (risos)!

Mas, como eu era louca, cheguei a prestar Direito e Educação Artística. Aí eu falei: “se eu passar no Direito vou embarcar no direito”. E, na época, eu achava que, como eu gostava muito de literatura, achava que tinha uma relação [com] ser

diplomata. Na época falava que ser diplomata tinha a ver com essa coisa da pessoa culta, que tinha que ter muito conhecimento nessa área artística e tal. E eu fazia uma associação, não sei por quê. Mas depois eu vi que o melhor mesmo foi ter embarcado em artes e ter assumido mesmo essa área.

Outra instituição cultural que foi importante antes do teatro e do museu foi a biblioteca. Eu vivia na biblioteca. Primeiro na sala de leitura da escola e depois na biblioteca desse clube [AABB]. E aí tinha a biblioteca [municipal] de Santo Amaro, tinha costume de ir. Aí foi ampliando para as Casas de Cultura, tinha uma Casa de Cultura bem em frente a essa biblioteca de Santo Amaro. E aí acabou ampliando essa rede. Começou a ter um incentivo grande de oferta de oficinas nas Casas de Cultura e aí também comecei a conhecer as Oficinas Culturais do estado [de São Paulo]. Nas Oficinas Culturais

do estado cheguei a fazer desde oficina de colagem até oficina relacionada a performance, dança... E foi assim que eu fui embarcando nessa área das artes, e sempre nada muito focado, nem em artes cênicas, nem muito em visuais, nem muito em música. Sempre fui meio assim... dispersa.

Até cheguei a mandar currículo, até pensei a prestar concurso para dar aula para Ensino Fundamental I ou Educação Infantil, mas acabou não acontecendo, já entrei na Unesp. E aí dentro da Unesp fiz a graduação, a minha vida acadêmica é na Unesp (risos). Aí começando lá na Unesp acabei conseguindo aula no estado [rede estadual] mas já para Fundamental II e Médio, né? Acho que levei um pouco dessa empolgação dessa professora (risos)! Acho que de alguma forma as instituições culturais foram uma forma de eu embarcar nessa área artística. Foi pelo menos onde eu consegui estabelecer uma

relação de contato com coisas diferentes. Porque, por exemplo, se for comparar de onde eu vim, da Zona Sul, não sei se você conheci ali a Estrada de Itapecerica, eu morava bem ali naquela região onde fica a AABB. Hoje em dia tem um movimento forte, tem sarau, tem casas, equipamentos culturais lá. Só que na época que eu morava lá a referência de equipamento cultural que eu tinha era aquele clube e outro mais próximo [de] que eu tenho a memória, é em Santo Amaro, no centro de Santo Amaro.

Depois que comecei a fazer o Magistério, comecei a frequentar as coisas no Centro, cinema e tal. Mas antes não, eu ficava mais ali naquele miolo.

Só ia quando meus pais me levavam em alguma coisa. Eu lembro de cinema, desse museu, que eu acho que é o Museu do Ipiranga, e acho que o restante era mais em casa mesmo. Como meu

pai era professor de português, tinha muito livro, né? As informações que eu tinha era tudo através de livro, vídeo, por exemplo, balé eu achava bonito porque assistia em vídeo, umas fitas lá. Na época tinha bastante filme do [Mikhail] Baryshnikov, essas coisas, ficava assistindo, fazia sucesso (risos). Tinha essa onda do balé.

A minha formação nesse sentido foi esquizofrênica (risos). A princípio eu não tinha muito essa dimensão do preconceito racial e tal. Eu comecei a ter mais contato com isso a partir do momento que comecei a frequentar esse clube e eu não conseguia me encaixar nas coisas justamente... depois rememorando é que eu fui entendendo, mas na época para mim eu achava que tinha um problema de relação com as pessoas. E na verdade as pessoas me hostilizavam por um lado e eu também me retraía. Talvez se eu tivesse um outro comportamento fosse completamente diferente.

Ao mesmo tempo que eu achava bonito balé, eu acabava não me identificando porque o meu tipo físico era completamente fora do que seria um “padrão bailarina européia”. Até qualidade de movimento, né? Aí eu ficava sempre meio fora do contexto, talvez no teatro eu tenha me encontrado por conta disso, porque, por conta do trabalho que a própria Carminda desenvolvia, não tinha padrão estabelecido, né?

E ali eu me senti melhor. Depois também, pensando no contato que eu tive em museu, também era um padrão europeu, né? E pensando nas outras referências, até na música mesmo, era música erudita, no caso do piano.

Mas em casa se ouvia de tudo, desde música sertaneja até música erudita mesmo. Acho que [em] música tinha um leque mais amplo de referências. Agora em termos de artes visuais ficava muito

presa na questão dos modernistas, pensando em Brasil, Semana de 22, ali. E depois frequentando mais a Bienal é que eu fui ampliando o leque de artistas brasileiros. [...]

Eu acabei levando [alunos aos museus], alguns que consegui, porque era estado e tinha muito problema com transporte. Eu tava entrando também e não sabia muito bem como funcionavam os trâmites burocráticos, aí eu consegui levar alguns para assistir [a] uma peça de teatro em Santo Amaro. Mas, num museu, eu acho que a primeira vez que levei foi na Bienal, [porque] depois de uns dois anos trabalhando no estado [entrou na rede estadual em 2000] começou a ter uma parceria mais clara com a Bienal, e aí eles ofereciam ônibus. Aí começou a ter uma parceria mais efetiva e na escola que eu tava ofereceram ônibus, em 2002, 2003. [...]

A partir do momento que eu comecei a Unesp, eu comecei a

frequentar. Tinha até uma relação engraçada com a monitoria, antes achava ótimo, porque eu não tinha muitas referências e eu achava que era legal, porque pelo menos sabia do que se tratava, tinha pelo menos uma base do que era aquilo ali. Aí depois começou uma crítica, quando eu entrei na Unesp, tinha muito essa crítica de que a monitoria direcionava o olhar ou então, às vezes, ficava um recorte psicológico do artista, falando mais da vida dele do que do trabalho criativo e tal. E aí eu comecei a ver com outros olhos a monitoria.

Mas, ao mesmo tempo, eu comecei a dar aula e acabei me interessando em frequentar formação para educadores, inclusive teve alguns momentos que teve parcerias diretas com a Secretaria da Educação, e aí a própria escola mandava a gente para os lugares. Isso foi bem pontual e mais com a prefeitura do que com o estado.

Dava primeiro aula no estado e depois na prefeitura. Teve uma época aí que eu me rebeleí, quis sair do estado para trabalhar com educação não formal, aí eu entrei num projeto, que agora é o Programa Vocacional. Na época era só teatro e atendia só a partir dos catorze anos. Aí eu fui pro Vocacional e larguei a sala de aula convencional, ensino formal, eu fiquei três anos no Vocacional. Aí sim, eu prestei o concurso da prefeitura, passei e tive que optar, porque não pode acumular cargo público com contrato da prefeitura. Aí acabei optando por voltar para sala de aula.

Quando eu entrei para a prefeitura, eu achei que tinha um diálogo mais próximo com o museu e a Secretaria da Educação. Tanto que, logo que eu entrei, teve uma formação grande da Bienal com os professores, e acho que foi até mais de um dia de formação. A gente foi para a Bienal e recebeu

material, teve uma apresentação do que era a Bienal, acho que foi uma das formações que eu achei mais efetiva, da Bienal em relação aos professores. E aí agente recebeu esse material e ideia era até que se trabalhasse em sala de aula e depois desse uma devolutiva do que aconteceu, teve uma preocupação com o acompanhamento do processo.

Em outros casos, eu acho que geralmente fica concentrado em passar informações básicas do artista, você vê a exposição e às vezes tem lugares que oferecem, acho que no CCBB [Centro Cultural do Banco do Brasil], no MAC, acontecia e tinha essa preocupação do professor participar de uma vivência numa oficina. Agora, tinha lugares que não, era só... na Pinacoteca, por exemplo, eu fui algumas vezes e não tinha essa preocupação de participar de oficinas. Só apresentavam as exposições mesmo e falavam

alguma coisa sobre o artista e ponto [risos, dando a entender que falta algo nas formações da Pinacoteca]. [...]

Acho que, principalmente, quando tem uma integração maior entre a exposição e uma proposta de ação a partir do próprio processo criativo do artista, traz mais contribuições para sala de aula. Olha... isso aqui também dá para fazer ou posso ir para um outro lado, pensando como esse artista trabalhava. Isso, acho que ajuda bastante até se a pessoa for aberta para a exposição, não necessariamente precisaria de um Educativo. Educativo é legal porque ajuda, você troca ideia e tal. Mas só de você estar ali, naquele ambiente, ver o trabalho do artista e tal, já pode contribuir para o seu trabalho em sala de aula. Acho que o problema que eu vejo como um dos principais da escola é que você fica muito fechado ali, e quando você vê você está trabalhando de uma forma totalmente isolada, no

sentido de não estar trabalhando nem artisticamente. Você tá, sei lá (risos)... apresentando é... às vezes, técnicas, falando de história, às vezes com um recorte completamente questionável de história da arte. Ou, então tá, tem um outro lado de olhar para o que os alunos já produzem artisticamente e trabalhar a partir daquilo, mas sem, por exemplo, trazer outras referências.

Acho que a rotina atrapalha muito, se você não fica se policiando, se você não se percebe [e] o lado para onde a rotina está te levando, você acaba sendo engolida e cumprindo meio “tabela” na escola, porque, dependendo da escola onde você está, tem tantos problemas que aquilo fica maior do que qualquer processo criativo e educativo [risos, dando a entender que lamenta essa realidade].

Mas, aí, eu acho que essa relação com o Educativo pode contribuir, sim, mas por outro lado

eu achava que tinha uma... não dá para generalizar... [tomando cuidado com o que vai falar] mas em alguns casos generalizava por baixo. “Ah! Esses professores vão vir aqui, só precisam saber as informações básicas, não tem um debate, não tem um aprofundamento do trabalho do artista ou no contexto... é só para conhecer as obras pontualmente, superficial, para apresentar para os alunos e fazer uma releitura no final do ano”. [risos, repudiando essa superficialidade].

Também, pensando nesse contexto da periferia, muitas vezes o que tá no museu não tem nada a ver com a vida dos estudantes e dos professores que frequentam. Fica, às vezes, uma coisa tão distante que, se não tiver esse aprofundamento, esse olhar diferenciado, parece que não dá para estabelecer uma comunicação. Fica uma coisa meio assim: “vim aqui num elefante branco... vi uns

rabiscos na parede... nossa... o que tô fazendo aqui? Lugar onde não podia tocar em nada, não podia correr, não podia brincar”. E aí fica uma coisa sem sentido.

Tem situações que é importante ter uma mediação, não no sentido de chegar e falar “não é nada disso! Vamos conhecer o correto a respeito dessa obra” [irônica]. Mas de estabelecer um diálogo mesmo entre a obra, o artista e quem tá ali vendo pela primeira vez. E vê a possibilidade da pessoa se enxergar como um possível criador de trabalhos, de ações artísticas, se não acaba ficando ali como um lugar vazio.

(Risos) Eu, por exemplo, tenho uma relação com o Itaú Cultural (risos). Quando eu ia lá para a [avenida] Paulista, [quando] comecei a frequentar a Paulista tinha receio de entrar lá, achei que não era um lugar [em] que qualquer um podia entrar. Acho que talvez pela arquitetura, não

sei... eu achava que era um lugar meio V.I.P (risos)! Eu demorei para entrar lá, só entrei quando fiquei sabendo da programação, que tinha coisas superinteressantes. Por exemplo, teve uma mostra grande do Hélio Oiticica, que era uma coisa completamente... eu embarquei lá... fui umas cinco vezes! Mas não foi a primeira vez, não, agora me lembrei! A primeira vez não foi por causa das [artes] visuais não! Foi por causa do teatro! Entrei lá [no Itaú Cultural] por causa de uma peça que até hoje, se entrasse de novo, eu assistiria, que foi uma montagem do Cassio Scapin: “Memórias póstumas de Brás Cubas”. Um monólogo sensacional! Eu nem imaginava que ele era um ator tão bom! Depois que assisti este espetáculo mudou o meu conceito (risos)! Mas acho que foi esse espetáculo que me fez [entrar no Itaú Cultural], que era de graça e eu gostava de Machado de Assis, fiquei interessada, uns colegas iam e aí foi a primeira vez que ultrapassei a barreira! Depois, eu vi que não



era um bicho de sete cabeças e comecei a frequentar mais!

Mas eu acho que o museu tem, sim, essa aura, [de] que às vezes as pessoas nem se aproximam, tem muita [gente] que fala “Ah! Isso aí não faz parte do meu cotidiano, estranho... Nem sei o que tem aí dentro... para que serve... o que é!” E acho que, nesse sentido, a mediação é importante! E um dos papéis da escola seria essa interação entre as instituições culturais, que eu acho que é importante!

Mas o que eu acho que é um problema geral das escolas é que não tem diálogo nem com o entorno! Imagina com a instituição cultural que tá lá no Centro! Eu acho que é mais quando as coisas vêm de cima para baixo, é muito difícil ter professores que tomam a iniciativa e falam: “Ah, não! Vamos dar um jeito de arranjar um ônibus!”

A coisa é tão burocrática, que [inviabiliza]... Quando a própria

instituição oferece, fica mais fácil, [a escola] vira até meio que freguês, né? Aí já chamam quando tem outra exposição. Agora, quando é o próprio professor que tem que ir atrás... às vezes [é] a própria direção ou os colegas que vão arranjando empecilho. E aí você fica meio... e fala: “Ah! Isso aí vai dar muito trabalho, nisso aí não vou me meter não (risos)... Vou fazer outra coisa mais fácil” E aí fica sempre pra segundo plano, né? O que eu acho um problema, porque você acaba afunilando, né? Vai afunilando seu universo, o convívio, as ideias... Eu acho até que uma das causas dos professores adoecerem tanto é isso, que você vai meio que afunilando seu convívio, fica ali numa coisa completamente disciplinar e às vezes parece que fica dando murro em ponta de faca! Aí [se referindo às visitas aos museus] é uma forma de ter um respiro! Mas uma coisa básica, que já funcionaria, seria o contato com o próprio entorno. Agora tem aumentado muito esse

movimento cultural periférico, agora é visível! Porque antes tinha o carinho que tocava no boteco, tinha o outro que se apresentava na rua, movimentação sempre teve, né?

Aí já é um passo importante [para] parar com esse discurso: “Ah! Não tem ônibus! Não vou conseguir! Os alunos não podem ir”... principalmente quando é criança, né? No caso, agora, como estou trabalhando com jovens e adultos, eu enfio todo mundo no ônibus de linha mesmo, às vezes no trem e vamos!

A gente veio aqui no Sesc Belenzinho, este ano [2015] até que a gente não saiu tanto, a gente veio aqui [Sesc Belenzinho] duas vezes, foi numa peça na Penha e foi só.

Mas teve ano que a gente foi pro Centro, pra outros [lugares], acho que o mais distante que a gente fez nesse esquema de pegar transporte público foi no Centro mesmo. Mas a gente tem frequentado muito lá o entorno, em horário de aula.

E, além do trabalho que eu faço com performance urbana, que já é uma outra relação, que não seria institucional, a gente acabou descobrindo um parque lá perto, que é a Chácara Matarazzo. Tem vários imóveis lá que pertencem à família Matarazzo. E essa Chácara agora é um espaço cultural e tem uma capela lá também que... O bairro de Ermelino [Matarazzo] tem uma especificidade (risos): tem um padre lá que é famoso, acho que na cidade inteira, [chama-se] Padre Tição. Quem é da Igreja Católica conhece, ele é famoso porque ele se envolve nos movimentos sociais, um padre de esquerda... e é ele que movimenta ali. A maior parte das questões, das brigas, que tem ali no bairro é ele que movimenta. Aí ele acabou promovendo um evento que fala sobre cultura indígena, questões históricas no sentido de preservação do entorno. Tem uma briga [militância] para que se abra outra (universidade) federal ali próximo da região de Ermelino [Matarazzo], e ali ele tá estabelecendo uma ponte

com a (Universidade) Federal de Guarulhos, que também é perto. [...]

Eu estou lembrando de uma [visita] mais atual, a gente foi no Museu Afro [Museu Afro Brasil] e tinha uma oficina de estampania. E aí a gente se empolgou e a gente acabou fazendo na escola.

Eu fui primeiro sozinha, mas quando eu fui sozinha não teve oficina, só mostraram [o Educativo do museu] lá as coisas que tinham. Depois, quando eu fui com os alunos, aí a gente participou da oficina e a gente se empolgou e quis continuar fazendo na escola.

Eu acho que o que tem influência mais direta é quando tem uma proposta mais voltada para o processo criativo do artista. Por exemplo, [o artista da exposição] trabalhava com colagem, usava várias técnicas de colagem, as referências e tal, e aí isso empolga para fazer experimentações em sala de aula. Ou fotografia

também, agora lembrei! A gente fazia experiência com a *pinhole*, né? Os alunos se empolgaram também depois que ficaram conhecendo a técnica. Acho que esse foi no CCBB, primeiro eu fui sozinha e depois fui com eles. E aí acabou que muitos levaram da oficina [no CCBB] e continuaram fazendo. A gente continuou fazendo.

Agora, eu costumo, pelo menos, ir juntando coisas, né? “Ah! Esse daqui é interessante...”, ou se tem algum artista que me chama atenção e que de repente dialoga com alguma coisa que a gente tá trabalhando e surge em sala de aula eu acabo aproveitando. Também vivências que eu tive em outras [situações], de repente em cursos ou exposições, em momentos diferentes, eu acabo trazendo. [...]

Já tive sim, que eu fiquei sabendo, foi mais pontual, por exemplo, dessa primeira escola que trabalhei acabei levando no teatro, era Ensino Médio, aí acho que da para ver melhor a reverberação.

Acho que não deu nem um ano e eu encontrei um dos meninos já lá no Teatro Oficina, já lá na fila! Já tinha pirado, deve tá até trabalhando com isso, pelo menos na época tava bem empolgado (risos) em fazer Artes Cênicas!

É... de vez em quando eu até encontro ou vejo comentários assim, mas assim... casos mais pontuais! Não sei de uma grande [repercussão]. Porque acho que a rotina, o estilo de vida que a gente vive é muito massacrante, né? Essas coisas acabam ficando para segundo ou terceiro plano. Acaba virando algo meio supérfluo, até. Mas eu vejo que um caso ou outro tem sim.

Este ano teve mesmo, e olha que estou trabalhando com jovens e adultos, que a maioria já tem uma vida bem estruturada, trabalha, superocupados.... E uma delas falou que vai fazer faculdade de Artes, que quer fazer faculdade de Artes e outras já passaram a frequentar mais, ir em shows e eventos, pelo menos

ir até a Penha, na Casa de Cultura da Penha. Ou andar no bairro de Ermelino [Matarazzo] mesmo, nesse parque, nesses espaços culturais, participar de saraus, agora nesse boom dos saraus! Alguns começaram a frequentar e até a comentar: “Quando eu via aquele cara que passava na porta de casa gritando, achava que ele tava até xingando!” E o cara tava convidando para ir no sarau (risos)! [Foi] aí que a pessoa começou a entender o movimento [cultural] que tinha no próprio bairro, né? E acho que, nesse sentido, acaba tendo uma reverberação, principalmente quando você começa a fazer um trabalho mais próximo. Agora, esse movimento de ir até o Centro e voltar, eu acho que é mais difícil, a não ser que a pessoa já trabalhe por aqui. Já ouvi casos também da pessoa falar: “Ah! Saí do trabalho e resolvi passar ali no CCBB ou na Galeria Olido e ver o que tá acontecendo...” Ou até gente que trabalha na Barra Funda: “Vou dar uma passada lá na Unesp para ver o que tem lá!”

---

**Professor:** Fausto Keith Yamaji

**Data:** 26 de janeiro de 2016

**Local:** Casa das Rosas

---

Eu acho que os primeiros contatos com museus de arte foram na escola. Eu não me lembro de ir com a minha família numa exposição de arte, num museu de arte. Eu me lembro, assim, de ir a museu histórico, quando a gente ia no interior, numa cidade, conhecer o museu de uma cidade... sabe? Um museu histórico. De turismo [se referindo às viagens com a família]. Mas para ver obras de arte, acho que foi com a escola. Não me lembro, acho que foi no [Ensino] Fundamental. Acho que nem no Fundamental I, foi no 9º ano talvez... 8ª série. [...]

Ah! Meu pai tem uma relação com o trabalho muito forte, para ele, sair para fazer uma coisa que não seja algo muito prático, totalmente lazer, para ele parecia que era um tempo perdido. Então ele nunca encarou “o desenhar” como uma profissão. Era meio estranho, assim, até a escolha para fazer Artes Plásticas, a minha mãe falava: “Faz arquitetura! Faz arquitetura!” (risos). Meu pai sempre admirou desenhos (mas não via como uma profissão).

Desde criança eu gostava muito de desenhar, mas para curtir mesmo. Mas nada assim... fazendo uma relação, para conhecer obras

de artistas. Era muito uma ilustração assim, eu gostava de pegar e desenhar. [...]

Eu me lembro muito de ir para outras cidades, mas só [para] ver museu histórico, não lembro de ter ido com família ou ninguém da minha família, irmãos mais velhos, para museu de arte. A gente viajava muito para visitar os parentes ou então, sei lá, com meus irmãos mais velhos, os maiores, vinha para São Paulo (morava no interior) e eles me levavam ao cinema, no shopping...

Eu nasci em Ourinhos e depois fui morar em Atibaia. Então, por exemplo, fui muito para Atibaia quando era criança, a gente ia para a cidade, ia para o sítio. E aí meus irmãos estudavam aqui [em São Paulo], faziam faculdade e eu vinha passar férias aqui e eles me levavam para outros lugares. Mas eu não me lembro de [em] momento nenhum de fazer visita ao MAM, por exemplo.

Eu fiz o Fundamental em Atibaia, lá é muito raro ter exposições de arte, praticamente não tinha, raramente você via obras de [arte]... Você via mais exposições de ciências, [algo] mais regional, mas não exposição de arte.

Quando eu tava no 1º ano do Ensino Médio, ou no 8º ano, [ficava] por conta do desenho, era uma coisa que eu fazia o tempo todo, as minhas horas de lazer eram ficar desenhando, por isso, assim, não por nenhuma outra linguagem.

Aí eu acabei o Ensino Médio aqui [em São Paulo], fiz cursinho, tentei a ECA e tentei a Faap [Fundação Armando Álvares Penteado]. Fiz Faap. Foi em 95 que entrei na Faap até 98. Já tinha [o Museu de Arte Brasileira da FAAP], tinha a anual de artes.

Eu lembro, por exemplo, no Ensino Médio eu andava muito sozinho, então eu comecei a visitar os espaços da cidade meio sozinho.

Acho que deu uma abertura maior para querer fazer arte. E nas aulas de arte na escola tinha pouca relação com história da arte. Era mais prática, prática, prática. Mas não tinha também um porquê eu estava fazendo aquela prática. Era como se ensinasse uma técnica e a gente fosse criar alguma coisa a partir dessa técnica. Dificilmente [se] relacionava com obras de arte. [...]

Eu descobri o MAM, descobri aqui a Casa das Rosas, Pinacoteca, Masp (risos). Eu fazia isso muito no final de semana, sábado e domingo. Mas o MAM foi por um acaso, fui passear no [parque do] Ibirapuera, ver aquela casa japonesa [Pavilhão Japonês]... Mas a Bienal foi só na faculdade, a primeira Bienal [a] que fui. Lembro na faculdade de falarem [os colegas] assim: “Eu vou na Bienal desde criança” e eu não tinha muito essa relação com a Bienal (risos). Tinha que tirar o atraso! Estudar todas as outras bienais anteriores. [...]

Foi na época da faculdade. Assim que eu me formei tinha uma formação na Pinacoteca para os professores do estado. Na faculdade, acho que foi o Masp, de história da arte... mais cursos livres.

Assim que eu terminei a faculdade, fiz um ateliê, que não sei se já ouviu falar: “Ateliê do Terceiro Andar” – era uma escola do Felipe Chaimovich, Eduardo Brandão e Dora Longo Bahia. Eles tinham um ateliê no Bom Retiro e todo sábado a gente se reunia para fazer uma orientação como artista. A gente produzia, mostrava o nosso trabalho e eles discutiam o nosso trabalho. Eu me lembro que era assim, mais legal que a faculdade! De lá saíram muitos artistas. E eles são três professores de lá [da Faap]. Acho que na época o Felipe [Chaimovich] nem dava aula na Faap, só palestras lá, como convidado. Fiquei uns dois anos lá. [...]

Acho que, quando a gente vai discutir trabalhos com os estudantes, a gente tem essa pegada de

relacionar com algum outro trabalho de outro artista. Ou, quando está dentro de um processo, [de] mostrar alguma coisa para aumentar o repertório ou abrir caminhos. Para o estudante é uma coisa bem legal, ele tá começando, fazendo lá seu caminho, seu trajeto e eu apresento: “Olha, acho que seu trabalho fala um pouquinho com esse artista! Você conhece? Você já viu?”

A Dora, o Eduardo e o Felipe sempre convidavam artistas para dar palestras e eles tinham isso, conforme estavam desenvolvendo seu trabalho eles mencionavam e discutiam mais ou menos essa linha de trabalho. Ou tinham um assunto, um tema que você estava pesquisando. [...]

O [programa de formação com] que eu mais me identifiquei foi o do MAM, o Contatos [com a Arte], porque tinha essa preocupação além da teoria, de ter uma prática. Eu acho que isso é legal quando você vai pensar na escola. Eu não vi isso em muitos lugares.

[Na] Pinacoteca é sempre teórico, é sempre o papel do professor, o conhecimento dele, mas nunca assim... [se referindo à falta de atividades práticas]. Acho que [o do] MAM é um dos únicos cursos que eu fiz [em] que você pensava... tinha as discussões e depois as oficinas que você se colocava como um estudante para criar alguma coisa a partir daquilo, né? E relacionar com a obra.

Outro curso que eu fiz que achei bacana foi no MAC, porque a gente visita [o acervo]. Não sei se ainda tem... Você conhecia o acervo do MAC e aí você levava emprestado umas reproduções grandes para você usar nas suas aulas, então você podia escolher [a] cada semana três obras para levar para você usar nas turmas e pensar *como usar* [ênfase]. E aí você contava na semana seguinte o que você fez, como você pensou a aula a partir dessa escolha. A escolha era livre, então ao longo do processo você ia montando as



aulas e durante um semestre você mostrava as atividades que você desenvolveu durante um semestre com as obras do museu. Foi algo que me marcou! [...]

Sempre tem alguma coisa que a gente utiliza. Eu fiz uma oficina uma vez que era escolher os materiais, desenvolver alguma coisa e escolher um lugar do espaço [expositivo]. Aí eu comecei a fazer muito isso na escola, do próprio estudante brincar um pouco de ser curador! Ele escolher o espaço na escola e intervir naquele espaço. E a partir daquele espaço pensar em um trabalho! Como se fosse uma intervenção na escola!

Esse do MAC... as primeiras aulas eram meio que um experimento para depois você criar o projeto a partir de algumas obras e pensar no projeto.

Eu lembro que escolhi um projeto que a gente chamou de “Liberdade”! E eu escolhi uma obra do [Alexander]

Calder, que eram aquelas esculturas com movimento. E aí a gente pensou – eram adolescentes – eles pensaram em como eles poderiam fazer móveis e espalhar móveis pela escola. Eu escolhi “Liberdade”, justamente, porque eles se achavam muito presos na escola, essa era uma escola da periferia lá perto do Capão [Redondo], e eles falavam que não gostavam da escola porque tudo era fechado. Tudo era muito enclausurado, e aí a gente pensou numa obra da Leda Catunda também, [nessa] brincadeira dela da pintura sair da parede e virar obra tridimensional. Uma da Sandra Cinto também, de criar desenhos, aqueles do começo [da carreira] dela. Tinha uns abismos, umas linhas, o caderno dela também era usado frente e verso, do papel vai para o chão, vai para a parede! Tinha uma *liberdade* muito grande no desenho! A gente pensou na escultura, no desenho e na pintura para pensar como a gente poderia usar com mais liberdade a escola! O espaço da escola!