UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
JÚLIO DE MESQUITA FILHO

Instituto de Artes

Juliana Ferreira da Luz

VISITAS ESCOLARES A MUSEUS E INSTITUIÇÕES DE ARTE: DESAFIOS E APRENDIZAGENS

São Paulo
2024

Juliana Ferreira da Luz

VISITAS ESCOLARES A MUSEUS E INSTITUIÇÕES DE ARTE: DESAFIOS E APRENDIZAGENS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Linha de pesquisa: Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural. Orientação Prof° Dr°: João Cardoso Palma Filho.

São Paulo
2024

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pela autora.

L979v Luz, Juliana Ferreira da (Juliana Luz), 1983-
Visitas escolares a museus e instituições culturais : desafios e aprendizagens / Juliana Ferreira da Luz. -- São Paulo, 2024.
140 f. : il. color.

Orientador: Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho.
Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Artes.

1. Arte na educação. 2. Museus. 3. Instituições e sociedades culturais. 4. Mediação cultural. I. Palma Filho, João Cardoso. II.Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 707

Bibliotecária responsável: Luciana Corts Mendes - CRB/8 10531

Juliana Ferreira da Luz

VISITAS ESCOLARES A MUSEUS E INSTITUIÇÕES DE ARTE: DESAFIOS E APRENDIZAGENS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Dissertação aprovada em: 25/09/2024

Banca Examinadora

_____

Prof° Dr° João Cardoso Palma Filho
Instituto de Artes da Unesp- IA

_____

Prof° Dr° Sérgio Roberto Silveiras
Universidade de São Paulo

_____

Prof° Dr° Pio Santana
Instituto de Artes da Unesp- IA

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador João Cardoso Palma Filho por acreditar na pesquisa e pela oportunidade de poder realizá-la na UNESP.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Políticas Curriculares para o Ensino de Arte na Educação Básica, que me ofereceram um suporte contínuo ao longo de toda a duração do programa.

À professora Carminda Mendes André pelas aulas inspiradoras no começo do programa, que me fizeram conhecer pessoas inspiradoras.

Aos professores Pio Santana e Carolina Romano, pelos apontamentos significativos na banca de qualificação.

Aos meus colegas de trabalho que estão próximos nas trocas e aprendizados cotidianos, me inspirando a ser uma professora cada vez melhor.

Aos entrevistados, que se dispuseram a compartilhar suas experiências inspiradoras.

À minha família e amigos que me apoiaram e me deram suporte durante todo o processo de escrita, e que me ajudaram a ter resiliência e persistência nos momentos mais desafiadores.

Aos meus filhos, Vicente e Félix, por me darem diariamente alegria e propósito.

Nós somos os propositores: nós somos o molde, cabe a você soprar
dentro dele o sentido da nossa existência.
Nós somos os propositores: nossa proposição é o diálogo.
Sós, não existimos, estamos à sua mercê.
Nós somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal
e chamamos você para que o pensamento viva através da sua ação.
Nós somos os propositores: não lhe propomos nem o passado, nem o futuro, mas o agora.

Lygia Clark

RESUMO

Visitas escolares a museus e instituições de arte podem oferecer uma oportunidade valiosa para enriquecer a educação em artes dos alunos, mas também apresentam desafios significativos. As escolas e os professores de arte reconhecem a importância das visitas por expandirem o repertório cultural dos estudantes e promoverem experiências sociais e educativas enriquecedoras. No entanto, a implementação efetiva dessas visitas envolve diversos obstáculos e aprendizados para professores e gestores escolares. Para os museus, a mediação cultural é crucial para tornar a visita significativa e seus setores educativos precisam fornecer uma mediação qualificada, combinando conhecimento teórico e empírico para engajar os alunos. Isso requer uma compreensão aprofundada dos temas abordados e uma capacidade de conectar essas informações com a experiência dos visitantes. Para realizar a pesquisa sobre esses desafios e aprendizados, adotou-se uma abordagem qualitativa, analisando os setores educativos de importantes museus da cidade de São Paulo. Além disso, foram realizadas entrevistas com professores da rede pública do estado para obter relatos sobre suas experiências e percepções em relação às visitas. A interação entre a escola e o museu deve ser contínua e colaborativa para superar esses desafios. A parceria entre instituições educativas e culturais deve ser fortalecida para melhorar a eficácia das visitas, aproveitando o potencial educativo dos museus e assegurando que os alunos se beneficiem ao máximo dessas experiências.

Palavras-chave: arte e educação; museus; instituições culturais; mediação cultural.

ABSTRACT

School visits to museums and art institutions offer a valuable opportunity to enrich students' arts education, but they also present significant challenges. Schools and art teachers recognize the importance of these visits for expanding students' cultural repertoire and promoting enriching social and educational experiences. However, effectively implementing these visits involves various obstacles and learnings for teachers and school administrators. For museums, cultural mediation is crucial to making the visit meaningful. Educational sectors need to provide qualified mediation, combining theoretical and empirical knowledge to engage students. This requires a deep understanding of the topics covered and the ability to connect this information with the visitors' experiences. To research these challenges and learnings, a qualitative approach was adopted, analyzing the educational sectors of major museums in São Paulo. Additionally, interviews were conducted with public school teachers to gather insights into their experiences and perceptions regarding the visits. The interaction between schools and museums should be continuous and collaborative to overcome these challenges. The partnership between educational and cultural institutions should be strengthened to improve the effectiveness of visits, leveraging the educational potential of museums and ensuring that students benefit as much as possible from these experiences.

Keywords: art and education; museums; cultural institutions; cultural mediation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Textos de parede seguidos de perguntas reflexivas da exposição “Marta Minujín: Ao Vivo”, em 2023/24. 35
Figura 2 - Mural “Vamos conversar”. 35
Figura 3 - Texto de parede e pranchas com propostas para a família da exposição “Chico Mendes” em 2023. 36
Figura 4 - Obra “Banhistas n°3- Espreita”, 2020 e legenda com QR code, para acessar a audiodescrição da obra, na voz do próprio artista. 37
Figura 5 - Pranchas com transcrições dos áudio-guias das obras gravadas na voz do artista Antônio Obá, na exposição “Revoada”, em 2023/24. 37
Figura 6 - Cartaz presente no ateliê do NAE na Pina Luz, jan. de 2024. 44
Figura 7 - Foto da placa sinalizadora do Setor Educativo na Pinacoteca Luz 46
Figura 8 - Formulário para retirar o material educativo por professor: 46
Figura 9 - Entrada da exposição CRIA, no SESC Sorocaba 51
Figura 10 - Obra “Máquina de paisagens”, 2017. 53
Figura 11 - Obra “Banho de Canto”, 2017. 54
Figura 12 - Placa na entrada no museu 63
Figura 13 - Totem com a programação na entrada do auditório. 64
Figura 14 - Proposta educativa MASP Professores 65
Figura 15 - Foto de prédio grafitado, tirada de dentro do ônibus que levava alunos à exposição “Portinari para todos”, em 2022. 83
Figura 16 - Monalisa funk, do artista Tars. 104
Figura 17 - Caixa do material educativo para professores da exposição Alex Flemming: Corpo Coletivo 111
Figura 18 - Primeira caixa com encartes feitas para o projeto Diálogos e reflexões com Educadores- D&R, com design de Vicente Gil e Nasha, 2002. 112
Figura 19 - Folder do “Jogo Matéria e Ação”: a capa, o tabuleiro, cartões circulares indicando os materiais a serem usados no trabalho e as fichas menores que indicam o início do jogo 114
Figura 20 - Material educativo da mostra 30xbienal 118
Figura 21 - Capas dos três volumes das publicações educativas da 35° Bienal Internacional de São Paulo 120
Figura 22 - Material Coleção “O Olhar Aprendiz” - n.º1- Joaquín Torres García Aladdin & Universalismo Construtivo- Atividade dos estudantes. Museu Oscar Niemeyer, 2007. 124
Figura 23 - Material de divulgação das atividades educativas do Museu Quai Branly, em Paris, 2011. 125
Figura 24 - Programa e Guia de atividades para crianças, da exposição “Ron Mueck”. Fundação Cartier para a Arte Contemporânea, 2013. 127
Figura 25 - Guia de atividade para a família do Museu de Arte Moderna de Nova York (MOMA). Guia de formas e cores, 2006. 128
Figura 26 - Folder do educativo da exposição “Quase Circo” da artista Carmela Gross. SESC Pompéia, 2024. 129

LISTA DE ABREVIATURAS

PAPEG – Programa de Atendimento ao Público Escolar e Geral

NAE – Núcleo de Ação Educativa

ICOM – *International Council of Museums*

APAC – Associação Pinacoteca Arte e Cultura

COA – Conselho de Orientação Artística do Estado

CECA – Conselho de Educação e Ação Cultural do ICOM, Conselho Internacional de Museus

DAV – Dispositivos para a autonomia da visita

PEPE – Programa Educativo para públicos especiais

PISC – Programa de inclusão sociocultural

PEI – Programas Educativos Inclusivos

UNI-BAN – União Bandeirante de Educação

UNESP – Universidade estadual Paulista

SABESP – Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo

CCBB – Centro Cultural do Banco do Brasil

SESC – Serviço Social do do comércio

MASP – Museu de arte de São Paulo

TIC'S – Tecnologias de informação em comunicação

EAD – Ensino à distância

REM/BR – Rede de Educadores em Museus do Brasil

UNESCO – União das nações unidas para a educação

AEP – Arte educação Produções

D&R – Programa "Diálogo e Reflexões" do CCBB.

NACE/ NUPAE – Núcleo de extensão à cultura e extensão da Arte na Educação

FAU – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP.

MLS – Museu Lasar Segall

MOM – Museu Oscar Niemayer

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÂO 9

1.1 Museus e Instituições Culturais como lugares de educação 20

1.2 Pinacoteca como referência de trabalho 28

1.3 SESC Sorocaba 48

1.4 MASP 57

1.4.1 Programa MASP Professores 61

2 DESDE A ESCOLA 69

2.1 A experiência da visita cultural na voz dos professores 83

2.1.1 O professor 1 85

2.1.2 A professora 2 90

2.2 Planejamento da visita: o antes, durante e depois 98

3 INICIATIVAS QUE CRIAM PONTES ENTRE O MUSEU E A ESCOLA 106

3.1 Centro Cultural do Banco do Brasil 107

3.2 Bienal Internacional de São Paulo 114

3.3 Outros materiais educativos 122

3.3.1 Material da Coleção “O Olhar Aprendiz” 123

3.3.2 Atividades educativas do Museu Quai Branly 124

3.3.3 Material educativo da exposição do artista “Ron Mueck” na Fundação Cartier para a Arte Contemporânea. 126

3.3.4 Guia de atividade para a família do Museu de Arte Moderna de Nova York 127

3.3.5 Material educativo da exposição “Quase Circo” da artista Carmela Gross 128

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 130

REFERÊNCIAS 138

1 INTRODUÇÂO

Esta pesquisa está baseada no campo da mediação cultural e investigou aspectos ligados aos vários setores e atores que estão envolvidos na experiência da visita escolar a museus e centros culturais, sobretudo na cidade de São Paulo. O recorte escolhido se parte de dois pontos principais: primeiro, de observar a experiência dos professores do ensino fundamental de escolas públicas, que levam seus alunos a museus de arte e instituições culturais. Na outra ponta, analisar os setores educativos dos museus que recebem as escolas e o trabalho realizado pelos seus serviços educativos.

Portanto, a pesquisa se dá na relação entre escola e museu, cada qual com sua idiossincrasia, na tentativa de estabelecer pontes possíveis, carregadas de potencial imagético e criativo, mesmo em um contexto que é, muitas vezes, desafiador. O objetivo principal da pesquisa é saber se as visitas escolares ao museu e/ou a instituição cultural potencializam a aprendizagem dos alunos em arte. Os objetivos secundários são: 1- Estudar as potências e os pontos a serem melhorados nos educativos de museus e centros culturais estudados; 2- Conhecer o trabalho de mediação cultural de professores da rede pública do estado de São Paulo; 3- Analisar materiais educativos e programas oferecidos aos professores que os auxiliam na mediação das exposições.

Meu interesse pelo tema começa com a minha vivência em ambos os contextos: o educacional e o cultural. Meu envolvimento profissional com a arte-educação começou enquanto estudante de Letras, na Universidade Federal do Paraná, e de Escultura, na Faculdade de Música e Belas Artes do Paraná. O fato de ter cursado ambos os cursos me ofereceu uma perspectiva enriquecedora que integra a literatura e a arte.

Ainda na faculdade, de 2002 a 2004, eu fui estagiária de ação educativa da Fundação Cultural de Curitiba e trabalhei como mediadora de grupos em dois espaços: no Memorial de Curitiba e no Solar do Barão. Ambos os espaços têm suas especificidades, sendo o Memorial de Curitiba um equipamento com múltiplas funções culturais, que abriga, em uma de suas salas, exposições temporárias, mas também

possui obras em exposições permanentes, como a “Tocadora de Guitarra”, do escultor Victor Brecheret; “Leonardo Da Vinci”, a escultura em concreto de Poty Lazzarotto; “O Filósofo”, escultura em bronze de Zaco Paraná; entre outras.

Já no Solar do Barão, estão reunidas importantes unidades da Fundação Cultural de Curitiba relacionadas às artes gráficas: o Museu da Fotografia, o Museu da Gravura e a Gibiteca. O Solar do Barão conta ainda com salas de exposições, utilizadas para mostras de artistas nacionais e internacionais. Também estão disponíveis ateliês de gravura, com a oferta de cursos de artes visuais para crianças e adultos; a Loja da Gravura, que coloca à venda obras de artes feitas nas diversas técnicas de gravura; o Centro de Documentação e Pesquisa Guido Viaro, uma biblioteca especializada em artes; e a Sala Scabi, um auditório destinado a apresentações e discussões culturais.

Iniciei, em ambos os espaços, meu contato formal com o serviço de recepção e mediação de exposições com o público, tanto com visitas agendadas, na maioria das vezes com escolas públicas da capital, quanto com visitas espontâneas. Esse trabalho foi essencial para despertar meu desejo de continuar a exercer o trabalho de mediação profissionalmente. Porém, quando me formei, não encontrei possibilidades de trabalhar na área, pois não existiam vagas para mediadores museais formados. Optei, então, por exercer um trabalho de oficinas na educação não-formal, e mais tarde assumi aulas em uma escola privada da capital.

Ainda quando estagiária, tivemos a oportunidade de receber uma formação com o artista e educador do MASP Fernando Burjato. Na ocasião, Fernando apresentou o trabalho de mediação do MASP, e me marcou o fato de que os educadores daquele museu eram profissionais, isto é, que em São Paulo havia área de trabalho para esta profissão.

Anos se passaram e em 2012 me mudei para a cidade de São Paulo. Saí da escola em que lecionava aulas de arte para o 8º ano do Ensino Fundamental e, na nova cidade, resolvi voltar a tentar trabalhar como mediadora, algo de que tinha muita vontade de exercer novamente. Consegui uma vaga no MUBE, Museu Brasileiro da Escultura, e tive uma experiência fantástica sendo coordenada pelo arte educador, artista visual e

produtor cultural Murilo Kammer. Permaneci por um ano neste trabalho. Infelizmente a remuneração não era suficiente e, dessa forma, voltei a assumir aulas de arte em escolas privadas, trabalho que exerço em São Paulo há 10 anos.

Outro fato que propulsionou o desejo de estudar esse tema foi ter sido aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Artes na ECA-USP, nas disciplinas "Curadoria educativa: elementos para uma Prática Crítico-Reflexiva da Arte-Educação em Instituições Museológicas e Espaços Culturais", ministrado pela Profª Maria Christina de Souza Lima Rizzi, e "Arte, experiência e educação, cartografias de si: percursos de formação e processos criativos de professores-propositores", ministrada pela Profª Sumaya Mattar. Dois grandes nomes da arte-educação no Brasil, em que tive a oportunidade de interagir e conhecer de perto.

Neste breve histórico, procurei explicar a origem da escolha do tema para esta dissertação, destacando como minhas experiências e estudos em arte-educação, tanto como educadora museal quanto como professora de artes, me levaram a um contato profundo com o objeto de estudo. Como professora de artes, desde então, já tive a oportunidade de visitar inúmeras exposições com meus alunos, reconhecendo os desafios e trabalhando para construir visitas significativas, onde os grupos vivam experiências de contato com a arte que os permitam ter uma experiência no sentido Deweyano, como "convocação à entrada ao mundo fenomênico para excitar a consciência acerca da representação imagética." (Souza, 2013, p. 25).

Segundo o filósofo e educador francês Foucault, o dispositivo é "um conjunto heterogêneo, de função estratégica, formado pela rede que se pode estabelecer, entre os elementos dizíveis e não-dizíveis que comporta, para a irrupção dos sujeitos." (Souza, 2013, p. 20). Com base nas experiências que moldaram meu campo de interesse, o trabalho foi estruturado em torno de dois eixos principais: a visita escolar às instituições culturais sob a perspectiva tanto da escola quanto da instituição cultural.

Utilizando o conceito de dispositivo de Foucault, é essencial analisar como essas visitas são reguladas e interpretadas por essas entidades, compreendendo os

mecanismos de poder e controle que influenciam suas interações. O entendimento das relações entre escola e museu dentro desse contexto de rede, e a identificação dos jogos de força que moldam essas relações, fornecerá uma base para um debate abrangente que será explorado ao longo da pesquisa.

A escola é um lugar de possibilidades e busca a ampliação dos territórios de aprendizagem dos alunos. Para o componente curricular de arte, a visita ao museu é um evento muito esperado por todos os que fazem parte da comunidade escolar, sobretudo alunos e professores. É a oportunidade que os professores têm de proporcionar aos alunos uma experiência empírica das artes: ver uma obra de arte presencial, entender o contexto curatorial e, em alguns museus, participar de uma oficina artística. O museu poderia ser considerado “o órgão por excelência da educação extraescolar. É a fonte por excelência do ensino visualizado” (Mendonça, 1946, p. 22).

Para os alunos, tudo começa no ônibus escolar que os levará para o espaço expositivo: o próprio fato de sair da escola já é encarado como um momento de respiro da cotidianidade escolar, muitas vezes cansativa e monótona. Quando eu era estudante, assistia às aulas de arte e ansiava pelo momento que, na vida adulta, poderia viajar e conhecer as obras ali estudadas, ver com os meus próprios olhos. A pesquisadora e professora Miriam Celeste Martins nos conta:

> “Em minha experiência como viajante cultural, o que mais me tem chamado a atenção, além da sensação de estar ali frente a algo já visto em muitos livros, é a minha relação com a dimensão, a nitidez e a qualidade das cores e formas. Uma reprodução, por mais que acompanhada de informações sobre as dimensões, não supera a sensação de estar realmente frente a ela.” (Martins, 2012, p. 9).

Historicamente, os professores de arte reconhecem o valor educacional das visitas culturais aos museus, especialmente com a abertura desses espaços e a ampliação do seu acesso. Essas visitas não apenas enriquecem o repertório cultural dos alunos, mas também proporcionam experiências sociais valiosas. Junto aos professores, a gestão escolar também desempenha um papel crucial, considerando essencial incluir o agendamento de visitas ao museu em seu currículo. Isso envolve a coordenação com

outros professores para que os alunos possam faltar a outras aulas no dia da visita, além de organizar o transporte e outros aspectos logísticos.

A parceria entre escola e museu tem se dado com bastante vigor ao longo de muitas décadas, sendo essa ligação hoje quase constituinte da realidade de ambas as instituições. A pesquisadora Luciana Conrado Martins traz em sua tese sobre educação museal a seguinte reflexão:

> “As possibilidades culturais e didáticas desses espaços, aliadas a políticas governamentais de fomento e valorização do patrimônio, e a políticas educacionais de formação profissional, têm ajudado a compor um panorama em que os museus são parceiros da instituição escolar. Não obstante, a relação dos museus com as escolas configurou-se, ao longo dos anos, de forma quase “permanente”, o que faz com que esse público seja prioritário em muitas instituições museais”. (Martins, 2006, p. 11).

Hoje podemos contar com setores educativos dos museus preocupados em trazer a seu público uma mediação qualificada de suas exposições de arte, sendo portadores de um conhecimento empírico e teórico sobre os temas relevantes a serem abordados com seu público. Além disso, a história da instituição e suas práticas administrativas e de gestão são elementos importantes para esse estudo.

A Mediação Cultural é um conceito que perpassa toda a pesquisa e ganhou destaque nas agendas de instituições, museus e centros culturais desde a década de 1990 e vem sendo alvo de experimentações e pesquisas em consonância com as abordagens pós-modernas de ensino. As professoras, pesquisadoras e arte educadoras Rejane Galvão Coutinho e Ana Mae Barbosa, organizaram um importante livro que nos oferece muitas reflexões, conceitos e informações sobre o tema, “Arte/Educação como mediação cultural”, lançado pela editora da Unesp, em 2009.

Essa leitura me fez entender a mediação cultural como um processo educativo e artístico que facilita a interação entre diferentes expressões culturais. Este processo vai além de ensinar sobre arte e cultura, buscando criar experiências que estimulem o pensamento crítico, a sensibilidade estética e a expressão criativa dos participantes. Segundo Barbosa (2009)**,** a mediação cultural promove uma interação ativa e engajada com manifestações culturais diversas, enfatizando a interdisciplinaridade, colaboração e

diálogo intercultural como essenciais para conectar diferentes tradições e perspectivas.

Além disso, Barbosa vê na mediação cultural uma prática inclusiva que visa ampliar o acesso à arte e à cultura, especialmente para grupos marginalizados, acreditando que isso pode formar cidadãos conscientes e participativos, capazes de valorizar a diversidade cultural e contribuir para uma sociedade mais justa, democrática e culturalmente enriquecida.

A abordagem triangular desenvolvida por Ana Mae Barbosa e sua atuação no setor educativo do MAC, Museu de Arte Contemporânea da USP, de 1987 a 1993, foi a base tanto para a construção teórica da pesquisa quanto para a minha formação acadêmica e prática como arte-educadora. Essa abordagem se tornou referência em arte-educação, servindo de modelo para outras instituições brasileiras, além de ter influenciado profundamente minha atuação em diversas experiências educativas ao longo da minha carreira.

> "(…) no MAC foi sistematizada a proposta triangular, que modificou o ensino da arte nas escolas no Brasil, introduzindo o conhecimento da arte ao lado da prática com os meios artísticos. A proposta triangular salientou a importância da interpretação da arte, a vantagem de ver e analisar as obras ao vivo. (Barbosa; Coutinho, 2008, p.17).

Os artigos publicados no livro, tanto das autoras quanto de outros colaboradores, foram importantes na construção dessa pesquisa. Ana Mae Barbosa (1997), Mirian Celeste Martins (2001, 2005, 2006), John Dewey (1974), Fernando Hernandez (2000), André Desvallées (1989), Celestín Freinet (1979) e Paulo Freire (1998), entre outros, também me auxiliaram no embasamento teórico e conceitual da pesquisa.

As contribuições de John Dewey serviram como premissas para argumentações durante esta pesquisa. Sua abordagem filosófica em arte é conhecida por integrar a experiência estética na vida cotidiana e enfatizar a importância da experiência direta com a arte. Dewey foi um filósofo e educador que defendia uma abordagem pragmática e progressista da educação, enfatizando a importância da experiência, da prática e da reflexão no processo de aprendizagem. Suas ideias influenciaram significativamente o campo da educação, incluindo o ensino de arte em museus.

Ana Mae Barbosa é reconhecida como uma das principais figuras no movimento que revitalizou as ideias de John Dewey na educação brasileira, especialmente no que diz respeito ao papel das artes nas práticas pedagógicas. Seu livro, inicialmente intitulado “Recorte e colagem” (Barbosa, 1982), posteriormente republicado como “John Dewey e o ensino da arte no Brasil” (Barbosa, 2002), representa um marco nesse movimento e é uma leitura essencial para aqueles interessados em buscar novos fundamentos para a renovação educacional.

Ao longo dos anos, Ana Mae Barbosa expandiu suas análises sobre educação e suas propostas para a arte-educação, o que aparece em trabalhos como “Tópicos Utópicos” (2007) e “Arte e educação no Brasil” (2012). Ela sempre se identificou com os princípios filosóficos de Dewey, especialmente ao explorar as ideias presentes em “Arte como experiência” (Dewey, 2010), publicado em 1934. Ana Mae Barbosa considera esse livro uma fonte rica de sugestões para educadores. “Arte como experiência” foi lançado quase duas décadas após “Democracia e educação” (Dewey, 1916), obra na qual Dewey estabeleceu os fundamentos essenciais de sua visão educacional, fortemente conectada a questões políticas.

Em *Tópicos Utópicos* (2007), Barbosa diz que a experiência é a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam. São aspectos e elementos do “eu e do mundo” que qualificam a experiência com emoções e ideias. Continua afirmando que, no conceito de Dewey, a experiência, seja qual for o seu material: ciência, arte, filosofia e matemática, para ser uma experiência, precisa ter qualidade estética. É a qualidade estética que unifica a experiência enquanto reflexão e emoção. Como destaca Barbosa (Barbosa, 2007, p.23), a qualidade estética é uma apreciação consumatória, difusa, que penetra toda a experiência, tornando-a significativa para o indivíduo. Neste trabalho, sua teoria importa, enquanto seu pensamento aponta para a experiência artística, o fazer artístico e o trabalho com materiais da arte, como fundamentais para desenvolver as capacidades de produção-apreciação e que constituem uma experiência significativa em qualquer área.

Para essa pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa, por ser um meio de produção de conhecimento que não busca somente medir, mas compreender e buscar explicações a valores e significados no meio social. A preocupação com a pesquisa em arte é focada em identificar todos os elementos que possam contribuir para a compreensão e explicação do que está sendo investigado.

Nesse processo, como destaca Flick (2004, p.22), as subjetividades do pesquisador e dos participantes da pesquisa desempenham um papel crucial. No contexto da arte, isso significa que tanto as percepções pessoais do pesquisador quanto as experiências e interpretações dos envolvidos na pesquisa são integradas e consideradas, influenciando a forma como os dados são coletados, analisados e interpretados.

De acordo com Chizzotti (2008), o objetivo de uma pesquisa qualitativa é intervir em situações insatisfatórias e modificar condições que são vistas como passíveis de transformação, com o pesquisador e os participantes assumindo, de forma voluntária, uma postura reativa (p. 90). A seleção do corpus de pesquisa surgiu da necessidade de compreender como tornar as visitas escolares a museus experiências ainda mais significativas para o aprendizado em artes.

Comecei com uma pesquisa bibliográfica para encontrar fundamentos teóricos que orientaram minha investigação. O objetivo era aprofundar o conhecimento histórico sobre o ensino da arte, explorar diferentes métodos de análise de obras de arte e entender a mediação entre arte e público. Nesse estágio inicial, meu foco foi identificar conteúdos relevantes ligados ao principal escopo da pesquisa, a arte e a educação museal.

Foi realizada uma entrevista com uma funcionária da Pinacoteca de São Paulo e uma visita de campo ao SESC Sorocaba. Além disso, dois professores também foram entrevistados, uma da rede pública de ensino do estado de São Paulo, e outra professora, recém aposentada, atuante na rede pública de Sorocaba. Também escrevi um relato de experiência de uma atividade que participei no MASP, proposta por seu núcleo de Mediação e Programas Públicos. O método de análise das entrevistas, foi o

proposto por Bardin (2015), e consiste em uma abordagem qualitativa que visa interpretar dados textuais de forma sistemática. Nesta pesquisa foi composto por uma pré-análise do conteúdo, pré-selecionando os pontos mais importantes destacados, seguido da análise, codificando e caracterizando o material selecionado. Por fim, foi realizado o tratamento dos dados e a interpretação deles.

Com base na pesquisa bibliográfica, nos referenciais teóricos, e na coleta e análise de dados, também foi examinada a programação dos setores educativos dos museus para atender o público escolar. Isso incluiu o estudo dos materiais destinados à formação de professores e das atividades de mediação, como workshops e oficinas, oferecidas para as escolas durante as visitas.

No capítulo 1, “Museus como lugares de educação”, trago o conceito de mediação cultural e apresento um breve histórico sobre os museus, desde sua origem até a contemporaneidade, especialmente em seu trabalho educativo. Em seguida, apresento com mais detalhes o trabalho de ação educativa de três espaços. O primeiro deles foi a Pinacoteca de São Paulo, referência em arte e educação, que promove uma oferta educativa às escolas e ao público espontâneo de qualidade há mais de 20 anos.

O segundo espaço estudado foi o SESC Sorocaba. O educativo desta instituição vem atendendo a muitas escolas públicas do município por meio de uma rica parceria com a Secretaria de Ensino de Sorocaba, promovendo, além da mediação, o transporte das escolas, serviço tão precioso diante da escassez de verba das escolas públicas que está cada vez mais raro de se encontrar. Por fim, o terceiro espaço foi o MASP, mais especificamente o núcleo de Mediação e Programas Públicos, que por meio de seu programa MASP Professores, vem cumprindo um papel relevante na formação de professores vinculados à mediação cultural.

Assim, foi realizado o estudo histórico da construção dos educativos museais citados para entendermos suas escolhas pedagógicas no momento da mediação e como atuam. Dewey acreditava que a aprendizagem ocorre melhor quando os alunos estão envolvidos em experiências significativas e práticas. Nos museus, isso pode se traduzir em exposições interativas, programas educacionais que incentivam a participação. O

estudo contou com entrevistas, coleta e análise de dados bibliográficos e registros fotográficos.

No capítulo 2, "Desde a escola: A experiência de professores da rede pública", analisamos a trajetória de dois educadores com ampla experiência no ensino de arte na rede pública do estado de São Paulo. O objetivo foi compreender como suas formações e experiências profissionais os levaram a organizar visitas escolares a museus e centros culturais para seus alunos. Os relatos desses educadores revelam os desafios diários que enfrentam, considerando a escassez e a precariedade do ensino de arte e a falta de políticas públicas em suas escolas.

Já no capítulo 3, "Iniciativas que criam pontes entre o museu e a escola", são analisados dois elementos importantes: por um lado, eles ajudam os professores a preparar melhor as visitas com seus alunos; por outro, beneficiam os setores educativos dos museus, que passam a receber turmas mais engajadas, tornando as visitas mais significativas e agradáveis. Esses elementos são os materiais e os cursos de formação para professores oferecidos pelos setores educativos de alguns dos principais museus da cidade de São Paulo: O CCBB e a Bienal Internacional de São Paulo.

Desde os materiais elaborados pelo MAC durante a gestão de Ana Mae Barbosa na década de 90, as publicações ganharam muita força, com melhorias significativas em qualidade e criatividade. Não só os estudos sobre o tema cresceram, mas também a demanda das escolas e dos professores, bem como o interesse geral, impulsionaram o crescimento e a multiplicação desses materiais. Além disso, a inclusão de conteúdos virtuais ampliou ainda mais as possibilidades de acesso e interação, enriquecendo a oferta.

Um fato propulsionador para o incremento de ações no campo virtual dos núcleos educativos, foi a pandemia de COVID-19, iniciada em março de 2020, que impactou e transformou a atuação dos museus. Alguns mantêm algumas práticas *online* mesmo depois do desconfinamento. A pandemia fez fechar muitas salas de exposição em 2020 e 2021, o que levou museus e espaços culturais do mundo todo a inventar formas de

atender o público e diversificar a demanda. Muitas das ações dessa época continuam até hoje, pois ampliaram, por meio de vias digitais, acesso a conteúdos educativos.

Ao embarcar nesta aventura, muitos são os questionamentos: qual é a melhor forma de abordar o tema da visita, o artista e sua obra, sem tirar o mistério e a surpresa do que será visto e descoberto na exposição? Quais objetivos serão alcançados durante a visita? Como será o comportamento dos alunos? Como serão recebidos pela equipe educativa? Haverá tempo para uma avaliação e para possíveis atividades de desdobramento no retorno à escola?. Essas são algumas perguntas que surgem, e que, na medida em que o professor trilha o caminho, elas se transformam e a experiência se aperfeiçoa.

Por sorte, o trabalho que os educativos museais têm feito ao longo das últimas décadas mostra as inúmeras possibilidades de serem realizadas visitas educativas de qualidade, havendo uma preocupação e um desejo genuíno de que o professor possa se preparar para ampliar o entendimento e as reflexões que vão levar para seus alunos, tornando-os mais críticos e com o olhar mais aguçado. É certo que um bom planejamento, seja na escola, seja no museu, por meio de práticas emancipadoras, críticas e inclusivas, potencializa o alcance da arte, nas suas mais diversas dimensões, na vida dos alunos.

Infelizmente, esse cenário não é o mais frequente na rede pública de ensino: professores se sentem sozinhos na produção das visitas, programas de incentivo e acesso à cultura são descontinuados e o transporte é escasso. Há museus que não possuem políticas de inclusão social, que não possuem educadores profissionalizados e que contam apenas com equipes reduzidas e má remuneração.

Conhecer e entender melhor tais relações abre caminhos para que os profissionais de ambas as áreas possam se preparar melhor para o enfrentamento dos desafios. Eles apontam para a vontade e a necessidade de estimular seus alunos a irem além dos muros das escolas, de olharem a sociedade em que vivem pelas lentes da arte e de se transformarem ao mesmo tempo que transformam o ambiente que vivem.

1.1 Museus e Instituições Culturais como lugares de educação

> O mediador não só apresenta um determinado conteúdo, mas estimula seu valor significativo, ajustando-o a cada turma, "tramando"com eles, respostas produtivas e significantes. Assim, o grupo – seja uma classe na escola, seja um grupo de visita a uma exposição – estará efetivamente participando de seu processo educativo, ampliando substancialmente sua posição de "depositários" de conhecimentos e informações.
>
> Mila Chiovatto

Este trabalho de pesquisa tem interesse em entender como se dão as relações entre museus e instituições culturais e a escola no âmbito das visitas escolares, pensando, por um lado, nestas visitas como estratégia pedagógica no processo de ensino e aprendizagem do componente de artes e, por outro, como uma maneira de alargar a experiência cultural dos que frequentam o museu.

Temos cada vez mais diversidade de museus e instituições culturais dotadas de especificidades, preparados para receber o público escolar, oferecendo mediação aos grupos escolares, materiais e cursos de formação para professores. Ao mesmo tempo, os professores de arte, tanto de escolas públicas como de privadas, com suas próprias particularidades, estabelecem uma relação produtiva com os museus. Seu objetivo é garantir que, durante as visitas, seus alunos tenham um contato direto com a arte, permitindo-lhes aprender de forma mais aprofundada sobre os conteúdos relacionados a ela. De acordo com Martins (2015),

> "as relações entre instituições de ensino formal, como a escola, e as de ensino não formal, como os museus, podem ser muito profícuas, caso seus profissionais de educação (professores e educadores de museus) estabeleçam canais de comunicação para troca de programas da ação educativa".

Em um país onde a prática educativa é centrada na instituição escolar e na figura do professor, nota-se a falta de estudos teóricos que fomentem as inter-relações entre escola com as agências de ensino não-formais, e que propiciem a criação de meio e práticas de intercâmbio de conhecimentos. Um conceito bastante pertinente nesta relação é a mediação cultural, que pode ser entendida como um processo facilitador da compreensão, do diálogo e da interação entre diferentes grupos culturais. É um processo que visa promover a troca de ideias, valores e práticas, buscando a compreensão mútua e o enriquecimento das experiências culturais envolvidas.

Segundo Santos (1996), a palavra “cultura”, de origem latina, inicialmente relacionava-se às atividades agrícolas, derivando do verbo *colere*, que significa cultivar. Pensadores romanos antigos ampliaram seu significado para incluir sofisticação, refinamento pessoal, e educação elaborada. Desde então, “cultura” tem sido usada nesse sentido até hoje. Santos argumenta que a cultura está ligada à capacidade humana de modificar seu ambiente com base nos valores que adota.

Bourdieu e Darbel (2003) abordaram o conceito de cultura de maneira ampla e complexa, indo além das definições tradicionais. Argumentam que a cultura não se restringe apenas ao refinamento pessoal ou à educação elaborada, mas também abrange um conjunto de disposições duráveis que orientam as práticas sociais de um grupo ou indivíduo. Eles destacam que a cultura não é apenas uma questão de conhecimento erudito, mas também inclui hábitos, gostos, modos de comportamento e distinções sociais que são adquiridas e transmitidas num contexto social específico.

Para chegarmos a um entendimento mais amplo do que é a mediação cultural, podemos entender que cultura também é linguagem, sendo uma expressão concreta dos valores culturais de uma sociedade. Segundo Bordieu (1979), Entende-se a linguagem como um sistema simbólico essencial para a interpretação e comunicação com a realidade circundante. Esses sistemas simbólicos não se restringem ao discurso verbal, incluindo também representações visuais, como objetos e imagens, que refletem modos particulares de ver, agir e compreender a realidade.

Segundo o autor, a cultura utiliza a linguagem em suas diversas manifestações para articular e perpetuar seus valores, crenças e perspectivas sobre o mundo, tanto através de formas verbais quanto não verbais de expressão. Relativa à arte, seu cerne reside na linguagem, que se manifesta para promover comunicação e interação. A interpretação da obra e o diálogo com o público são moldados pelos costumes culturais do grupo. Esses elementos culturais têm impacto na maneira como as pessoas enxergam a obra ao longo do tempo, usando ferramentas culturais que espelham a sociedade em que estão inseridas e influenciam sua percepção visual única.

No diálogo entre a obra de arte e o público, é crucial considerar que cada obra de arte surge em um contexto específico de tempo e lugar, influenciado pelos fatores culturais da época. Posteriormente, ela se depara com os valores culturais do público espectador, que podem ser distintos. Segundo Canclini (1990), os resultados dessa interação dependem da mediação cultural, que atua como uma ponte entre a obra e o público. A mediação cultural envolve a interpretação e a contextualização da obra, facilitando o entendimento dos aspectos históricos e culturais que a moldaram.

As reflexões de Canclini sobre mediação cultural estão conectadas à ideia de que, em um mundo globalizado, tanto indivíduos quanto grupos necessitam de mediadores para se orientar entre diversos sistemas de significado. Esses mediadores são fundamentais para traduzir e adaptar culturas, contribuindo para a criação de diálogos e promovendo a compreensão mútua.

Nesse sentido, é normal pensarmos que o papel do mediador cultural também é diferente em cada tempo histórico e sofre interações da cultura. Barbosa (2020), aponta que a introdução da arte moderna no Novo mundo, sempre feita de maneira espalhafatosa, despertando a reação dos conservadores que teimam em aceitar somente aquilo que era institucionalmente consagrado como “boa arte” na Europa, tornou necessário um trabalho de convencimento junto ao público, feito especialmente pelo setor educacional dos museus.

A autora cita o Victoria and Albert Museum como o primeiro museu a criar a função de arte educador, em 1852:

> "(…) Acoplado a uma escola de artes industriais, a South Kensington School. Curadores, conservadores e arte/educadores eram igualmente considerados, numa lição de equilíbrio cultural apreendida com Ruskin, William Morris, Cole, Redgrave e Willian Dyce". (Barbosa, 2020, p. 93).

Mas antes disso, o museu teve que trilhar um longo caminho para chegar ao que é hoje, em casos exitosos, um verdadeiro lugar de educação. O museu, que tem sua origem na antiguidade clássica, apresenta uma origem educacional em suas coleções clássicas. O Liceu de Aristóteles (384–322 AC), e sua coleção de espécimes da natureza servia como base para que seus alunos pudessem aprender. Ele possuía uma biblioteca, com livros e mapas, e havia um museu de história natural – o mais antigo de que se tem notícia.

> "Estes centros de estudos também eram locais de veneração das musas das quais o termo *mouseiôn* advém. Congregava escolas filosóficas e de investigação científica, espaços para biblioteca, observatório astronômico, salas de estudo, jardim e anfiteatro. Um espaço complexo, voltado a oferecer provas materiais para aquisição de conhecimento" (Souza, 2013, p.33).

Na Itália, em meados do século XIV, peças curiosas e exóticas, adquiridas nas cruzadas e pertencentes a outros povos e culturas, se acumulavam como "tesouros da aristocracia"[1]. Já durante o Renascimento, a burguesia aderiu à prática do colecionismo e algumas delas se transformaram em escolas de arte, que deram mais tarde propulsão ao surgimento das galerias, como a conhecida Galeria dos Ofícios, em Florença. Giorgio Vasari[2] planejou o local para ser a sede da administração pública da Toscana, e teve o último andar ocupado pela coleção de pinturas, estátuas, armaduras, miniaturas e medalhas.

Outra maneira como as coleções eram organizadas e mostradas eram nos chamados quartos das maravilhas ou gabinetes de curiosidades, nos séculos XVI e XVII.

[1]Gabinetes desempenhavam um papel social importante, além de fazer uma representação da personalidade de seus donos através das posses de objetos glamurosos ou que indicassem riqueza, erudição e bom gosto.

[2] Foi um importante arquiteto, desenhista e pintor Toscano.

Essa forma peculiar de organizar achados e conquistas, de expor em formato de quadro e de classificar os itens pelas suas semelhanças, formas e funções a partir das atividades comerciais ultramarinas e pelo próprio ideal renascentista, era também uma forma de pesquisa. As salas dos palacetes eram forradas por estes achados, que podiam inclusive se estender por toda a parede do recinto (Souza, 2013, p.35).

Indo mais adiante, chegamos no século XVII, que foi reconhecidamente o local para estocagem e exibição de objetos da história, da arte e da natureza entre outros. Nessa época, começa a transformação das inúmeras coleções particulares em acervos públicos, com a criação dos Salões de Paris e desembocando na era dos museus europeus, no século XIX. A partir de todas essas mudanças, o modo como artistas e sociedade se relacionavam com as obras mudou drasticamente. Com a exibição pública e o julgamento de obras de arte – que era privilégio da coroa, que também ditava os temas da pintura – as classes sociais puderam registrar sua opinião sobre a arte da época.

> É nesse período que se consolidam os grandes museus públicos, com coleções ecléticas, cujo modelo foi exportado para os países colonizados. Desse modelo fazem parte algumas características que moldaram a concepção dos museus enquanto locais públicos, consagrados ao ensino e a produção de conhecimento. (Martins, 2006, p. 9)

Foi após a revolução francesa (1789–1799) que o local “museu” passou a configurar-se oficialmente como uma instituição aberta ao público, trazendo consigo valores ligados à conservação da memória, mas também de proposições para o futuro, constituindo idealmente um lugar democrático e atento às tendências sociais do momento histórico vivido.

O conceito de belas-artes e a aquisição de obras de cunho patrimonialista, ligado aos valores artísticos da época, que está baseado na aquisição de acervo, vai sendo organizado durante o século XIX “com base nas classificações e inventários em função da origem das obras e dos objetos e na correspondência de suas especificações de pertencimento à escola, lugar ou tempo” (Souza, 2013, p. 54.).

Com isto, a importância da exposição aumenta à medida em que são enfatizadas as suas possibilidades educacionais e seu estatuto de espaço exemplar para promover a imagem das nações (Souza, 2013, p. 60). É no final do século XIX que os museus se consolidam como grandes museus públicos, cujo modelo foi exportado para os países colonizados, como o Brasil. De instituições voltadas prioritariamente para a guarda de suas coleções e acervos, os museus passam a se preocupar com a sua interface pública.

O museu, porém, passou ainda muitas décadas sendo um lugar de forte elitização, onde o acesso à cultura só poderia acontecer pela classe culta, em detrimento das classes populares que eram excluídas e que, segundo Souza, não detinham um conhecimento capaz de apreciar e valorizar o que estava lá exposto. Foi somente a partir da década de 60 que essa visão começou a mudar. Inovações na concepção do campo museal, como o perfil institucional dos espaços, promoveram o acesso a um público mais diversificado e o surgimento de novos modelos e iniciativas.

Nessa trajetória, ao longo de um pouco mais de três séculos, podemos perceber que os museus, ao passo que se comprometeram paulatinamente a alcançar a popularização do saber, tomaram um rumo que passou a englobar também a escola. Aproximação está que também foi possível por conta da vinculação de instituições ligadas à prática museológica como a UNESCO e o ICOM – *Internacional council of museums.*

Essas mudanças têm um impacto tanto na forma como o museu se apresenta à sociedade ao longo do tempo, quanto com o seu caráter simbólico, fornecendo à sociedade formas de ver o mundo através da arte. Atualmente, podemos consultar a nova definição de museu, publicada no site do ICOM, que diz:

> “Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos e ao serviço da sociedade que pesquisa, coleciona, conserva, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial. Abertos ao público, acessíveis e inclusivos, os museus fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Com a participação das comunidades, os museus funcionam e comunicam de forma ética e profissional,

> proporcionando experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimentos”[3]. (ICOM, 2022).

Em “A imagem no ensino da arte” (2020), Ana Mae Barbosa deixa claro que no Brasil, o trabalho do arte-educador tem sido improvisado, desde os anos de 1950, quando Ecyla Castanheira Brandão e Sígrid Porto de Barros começaram a organizar os primeiros serviços educativos em museus, no Rio de Janeiro. “Não há nos 78 cursos de educação artística abordagem específica a respeito da preparação do arte educador para trabalhar em museus.” (p. 91). Já em 1986, Ana Mae e Elza Ajzemberg organizaram o primeiro curso de especialização em arte/educação em Museu, na ECA - USP. O curso incluía Museologia, Museografia, Curadoria, História da Arte e Estética.

Nesse contexto de formação acadêmica, a disciplina “Curadoria educativa: elementos para uma Prática Crítico-Reflexiva da Arte-Educação em Instituições Museológicas e Espaços Culturais”, ministrado pela Profª Maria Christina de Souza Lima Rizzi, foi uma bela contribuição ao campo da formação em mediação cultural. A partir dela, podemos pensar a curadoria educativa como “(…) uma forma de desenhar exposições pensadas para todos os tipos de público, por meio do qual a arte se coloca em articulação com o indivíduo e com a sociedade, de maneira a ser ativada como um instrumento de ação cultural” (Jahn, 2016, p. 150).

A qualidade da educação museal no Brasil cresceu nas últimas décadas graças ao esforço de algumas figuras centrais. Por exemplo, como Christina Rizzi (2000), que desenvolveu o programa educativo da exposição “Labirinto da Moda: uma aventura infantil”, realizada pelo SESC-São Paulo, de 1996 a 1998, com a curadoria de Gláucia Amaral – e que foi objeto de reflexão de sua tese de doutorado. Essa exposição é considerada um marco, pois a curadoria trabalhou em estreita relação com o programa educativo, tendo a Abordagem Triangular como referência. Vale considerar ainda que Rizzi fez parte do núcleo educativo do MAC quando houve as experimentações que resultaram na sistematização da Abordagem Triangular, divulgando o sistema *Image*

[3] Definição aprovada em 24 de agosto de 2022 durante a Conferência Geral do ICOM em Praga.

Watching, de educação crítica em museus, desenvolvido pelo pesquisador norte-americano Robert Ott (1997).

Outra referência importante são as experiências desenvolvidas na década de 1990 no Museu Lasar Segall, sobretudo as pesquisas da educadora que criou o programa educativo dessa Instituição, Denise Grinspum (2000), que fez cursos e estágios no Departamento de Museus da Universidade de Leicester e no Museu de Arte Moderna de Nova York, o MoMA (Moura, 2007, p. 70). Por esta via, a autora cita o contato com a pesquisa de Abigail Housen (2000) sobre os níveis de desenvolvimento estético que dialogava com a já conhecida pesquisa de Michael Parsons (1992), assim como as pesquisas de Eilean Hooper-Greenhill (1994). Uma bibliografia que apresentava experiências e teorizações dos centros hegemônicos do Norte para fundamentar e relacionar com o que se experimentava por aqui no hemisfério sul.

Podemos ainda citar Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque, importantes pesquisadoras da área e autoras de diversos livros sobre mediação cultural, que atuaram à frente do educativo da grande exposição Brasil+500, que ocupou os principais espaços expositivos do Parque Ibirapuera. Uma equipe considerável foi montada, sob a coordenação geral da professora Mirian. Foram oferecidos cursos de doze horas para professores, e a professora Gisa, responsável por essa área, coordenou e atendeu dois mil e quinhentos educadores. Ela forneceu a eles materiais educativos, que incluíam trinta pranchas com obras, dois cadernos e um catálogo intitulado “Aprendiz de Arte”. A exposição também foi itinerante, passando por diversos estados brasileiros. (Moura, 2007, p. 62).

A seguir, teremos um estudo mais aprofundado sobre o serviço educativo de três instituições importantes para a cidade e o estado de São Paulo, que são a Pinacoteca, o SESC Sorocaba e o programa MASP Professores, do Museu de Arte de São Paulo.

1.2 Pinacoteca como referência de trabalho

A Pinacoteca do Estado de São Paulo foi escolhida para o estudo por ser uma referência em arte-educação na cidade de São Paulo e no país. Como visitante, sempre achei o espaço imponente, além de contar com uma curadoria e uma museologia impecáveis. Com a possibilidade de pesquisar o tema por meio deste mestrado, escrevi para o setor de ação educativa do museu e entrei em contato com uma analista de educação sênior da instituição e ela nos concedeu uma entrevista que ajudou na composição deste capítulo.

O propósito de estudar a Pinacoteca foi compreender como um museu moderno aborda a educação, avaliando a importância e as ações que realiza no ambiente em que está inserido. A partir da entrevista que ela nos concedeu, pude conhecer melhor a trajetória educativa da instituição e ter acesso a diversos materiais bibliográficos e virtuais. Neste cargo, ela faz a seleção de estagiários, jovens aprendizes, realiza parcerias com as instituições de ensino e é uma das responsáveis pela equipe de mediadores, além de se ocupar das questões orçamentárias e das metas. Ela faz parte do NAE, Núcleo de Ação Educativa, no qual está integrado o PAPEG, Programa de atendimento ao público escolar e geral, bem como os Programas educativos inclusivos.

Atualmente, o museu de arte mais antigo de São Paulo é administrado pelo "Departamento de Museus e Arquivos", da Secretaria do Estado da Cultura de São Paulo, com o propósito de preservar e divulgar o patrimônio artístico-cultural composto pelos seus acervos e imóveis-sede, com o intuito de sensibilizar os visitantes e aprimorar a cultura brasileira.

A gestão da Pinacoteca é realizada pela Associação Pinacoteca Arte e Cultura, a APAC, que tem atualmente Jochen Volz como seu diretor. Ela é uma OS (Organização sem fins lucrativos), e, como tal, precisa responder uma demanda pública, sendo assim, o processo avaliativo para analisar as práticas e para o contrato de gestão é muito importante e revisado com frequência. A avaliação se estende ao público em geral e aos professores que participam dos inúmeros projetos ofertados pelo setor educativo do

museu. O plano museológico e o plano de gestão, que, como já foi citado anteriormente, são referência no país, são revistos, incluindo os planos de educação, a cada 5 anos.

Segundo Araújo (2005), a Pinacoteca do estado, criada por iniciativa do Governo do estado de São Paulo na gestão de Jorge Tibiriçá, foi instalada no prédio do Liceu de Artes e Ofícios, na Avenida Tiradentes, e inaugurada em 25 de dezembro de 1905 como uma galeria de pintura. O acervo inicial era composto por 26 pinturas transferidas do Museu do Estado (atual Museu do Ipiranga), o único museu existente na cidade, e que também pertencia ao governo estadual. As 26 pinturas são de autoria de oito artistas renomados da época, que viveram ou produziram em São Paulo por determinado período: Almeida Júnior, Pedro Alexandrino, Oscar Pereira da Silva, Antonio Parreiras, Pedro Weingartner, Benjamin Parlagrecco, Antonio Ferrigno e Bertha Worns (Araújo, 2005, p. 3).

Em 1912 foi criado um programa educativo importante, que apontaria para a importância que o museu daria a esse campo nos anos futuros. Foi criado o Pensionato Artístico do Estado de São Paulo, que subvenciona estudos de aperfeiçoamento de artistas paulistas na Europa, determinando, em contrapartida, que os pensionistas, no caso de pintores e escultores, doassem para a Pinacoteca, no seu retorno, cópias de trabalhos célebres e obras originais executadas pelo período da bolsa. Duas obras doadas dessa época merecem destaque: o gesso “A carregadora de perfume”, de Victor Brecheret, de 1923–1924, doada em 1927, e a pintura “Tropical”, de Anita Malfatti, doada em 1929 (Araújo, 2005, p. 4). Mais duas aquisições realizadas pelo governo do estado no final da década de 1920 merecem destaque: “Bananal”, de Lasar Segall, e “São Paulo”, de Tarsila do Amaral.

Araújo (2005) comenta que o museu passou por diversas administrações, com enfoques e direcionamentos variados: O pintor Paulo Vergueiro Lopes de Leão (1932-1944), que, para a expansão do seu acervo, privilegiou obras ligadas à tradição acadêmica; Túlio Mugnaini (1944-1965), que foi um gestor também marcado pelo academicismo. Em 1947, a instituição retorna ao antigo edifício da avenida Tiradentes, desapropriado pelo governo do estado. Delmiro Gonçalves (1967-1971), é o primeiro

diretor que entende o museu como um espaço voltado também para a arte do seu tempo. Ele atualiza o acervo em relação à segunda fase do modernismo, adquirindo obras de artistas atuantes em São Paulo, como Flávio de Carvalho e Ernesto Di Fiori, bem como de contemporâneos, como Tomie Ohtake e Manabu Mabe e cria o Conselho de orientação artística, em 1970.

Seguimos com Aracy Amaral (1975-1979), que consolida critérios para expansão do acervo e reforça o compromisso com a produção de vanguarda. Em seguida, Fábio Magalhães (1979-1982) cria o gabinete fotográfico, sob a coordenação de Rubens Fernandes Junior, um espaço pioneiro para a exibição de fotografias, que atraiu novas doações para esse segmento do acervo.

Em 1992, o artista plástico e curador Emanoel Araújo é nomeado diretor da Pinacoteca, cargo que permanece por dez anos. Sua gestão foi responsável por uma revitalização da instituição, que se concretiza por uma série de iniciativas. A mais destacada é a requalificação completa do edifício da avenida Tiradentes, segundo projeto do arquiteto Paulo Mendes da Rocha, desenvolvido entre 1994 e 1998, articulado com a integração ao Jardim da Luz, o mais antigo parque da cidade, contíguo ao museu, e que também é integralmente restaurado em 1999.

Paralelamente são realizadas exposições de artistas estrangeiros de grande renome, como Rodin (1195 e 2001), Maillol (1996), Camille Claudel (1997), que trazem para o museu um novo e imenso contingente de visitantes. Nesse momento a região da Luz também sofreu uma revitalização. Em 1992 também é criada a Associação dos Amigos da Pinacoteca, entidade que tem por objetivo dar apoio à conservação, divulgação e ampliação do acervo da pinacoteca, para que o museu possa se consolidar ainda mais como centro de referência de atividades educacionais, artísticas e culturais.

Nesse contexto extremamente ativo, Emanoel Araújo promove um significativo crescimento no acervo do museu, que no ano de 2000 atinge 5 mil obras. O museólogo Marcelo Mattos assume a direção da Pinacoteca do estado em janeiro de 2002 com o compromisso de prosseguir com a consolidação técnica e institucional do museu, e seu

fortalecimento enquanto agente de estímulo e divulgação da arte brasileira (Araújo, 2005, p. 7-9).

É na gestão de Marcelo Mattos que Mila Chiovatto é convidada para coordenar este programa educativo, em 2002. Mila está à frente da coordenação do Núcleo de ação educativa há 20 anos e foi por muitos anos presidente do CECA, o Conselho de Educação e Ação Cultural do ICOM, Conselho Internacional de Museus, com sede em Paris, sendo a primeira latino-americana a ocupar este cargo. Esse desafio foi encarado a partir das propostas da Nova Museologia e da percepção do museu como espaço que pode contribuir não só para uma vida cultural ativa, mas com uma participação decisiva na sociedade.

Segundo a analista entrevistada, a primeira iniciativa da gestão educativa foi realizar uma pesquisa de público, e uma das constatações foi a de que os frequentadores do museu na época eram majoritariamente um público de classe média alta e de que o público escolar era composto por 65% de escolas privadas. Percebeu-se que o público do entorno do museu não frequentava o espaço. Com esses dados, a equipe do museu resolveu criar uma série de programas educativos.

Para apresentar os diversos e ricos programas oferecidos pelo museu, criados pela equipe de Mila Milene Chiovatto há mais de 2 décadas, estudei o plano de educação[4] do Núcleo de Ação educativa da Pinacoteca de São Paulo, um documento que traz muitas informações importantes que nos fazem entender os principais aspectos existentes no núcleo.

Nesse documento, muito bem elaborado e completo, encontramos diversos tópicos importantes, dos quais destaco os seguintes: (1) Objetivos de trabalhos, (2) Os pressupostos/conceitos norteadores das ações educativas, (3) Metodologia de trabalho, (4) Estrutura da equipe, (5) Processo de formação continuada da equipe, (6) Públicos atendidos, (7) Parcerias, (8) Programas, projetos e atividades, (9) Produção de materiais

[4]Segundo o documento, parte desse texto foi publicado no conjunto de textos reflexivos sobre os processos desenvolvidos por instituições culturais, produzido pela curadoria da 29° Bienal de São Paulo. Sua elaboração e revisão contou com a colaboração de Gabriela Aidar, coordenadora de programas educativos do NAE.

e, por fim, mas não menos importante: (10) Processos de avaliação. A seguir descreverei brevemente cada um dos pontos destacados acima, como forma de entendermos a complexidade e a profundidade do núcleo (Chiovatto, 2018).

1. Objetivos de trabalho: Se destaca a constante transformação e aperfeiçoamento, ancoradas na crença e propostas que visam o aprendizado global do indivíduo. Como missão, visa "(...) promover processos educativos para diferentes públicos em arte, história/memória, patrimônio e cultura, contribuindo para o exercício da diversidade, o diálogo e a construção e difusão do conhecimento" (Chiovatto, 2018, p.12). A partir disso, os objetivos gerais são: desenvolver a qualidade de experiência do público no contato com as obras; garantir a ampla acessibilidade ao museu e incluir e transformar em frequentes, públicos não habitualmente frequentadores.

Como objetivos específicos, destacam-se a intenção de conectar os profissionais de ensino formal e não formal para a compreensão dos potenciais educativos do museu, auxiliar na compreensão aprofundada do papel da Arte e Cultura como recursos educativos, ampliar a percepção dos educadores nas associações entre educação formal e não-formal e disseminar o prazer da visitação e frequência em instituições culturais e do encontro com a Arte (Chiovatto, 2018, p. 8).

2. Os pressupostos/conceitos norteadores das ações educativas: Têm como ideais básicos da sua prática conceitos de experiência, acessibilidade, identidade, comunidades interpretativas/interpretação, educação (museal e em arte) e da Nova museologia. Entre autores e obras destacam-se nomes como Paulo Freire, John Dewey, Jorge Larrosa; além de parâmetros Curriculares Nacionais em Arte e dos roteiros Práticos de Museologia. Assumem frases-chave, tais como: a arte transforma; a arte tem múltiplos significados; a arte é um pretexto para o diálogo; a arte diz o que diz, e outra coisa, e além; a arte faz parte do mundo, da história e de nós; o museu é para todos; o museu é para cada um; a educação em museus é um exercício de mediação; a educação em museus deve ser líquida.

3. Metodologia de trabalho: se salienta que há metodologias de trabalho específicas desenvolvidas em função dos diferentes perfis de público atendido. A característica mais marcante de todas as ações, entretanto, deve ser a congregação de prática e reflexão, presente em todas as ações. As principais metodologias são:

a) Visitas educativas dialogadas: Percursos acompanhados por educadores que criam condições para os visitantes expressarem suas próprias interpretações sobre os objetos analisados.

b) Leitura de imagem: estratégias de estímulo conduzidas à percepção sensorial, formal, contextual, poética, técnica e interpretativa das obras de arte expostas.

c) Propostas poéticas: parte do processo educativo com componente criativo em forma de atividades de expressão plástica, verbal, sonora ou corporal que buscam tornar vivenciais aspectos perceptivos e/ou cognitivos que foram ou a serão tratados durante a leitura de imagens.

d) Recursos multissensoriais: recursos que apelam a outros sentidos para além da visão, com os quais se pode gerar estímulos e pontes de tradução e/ ou aproximação para a significação das obras. Existe uma Galeria tátil, composta por maquetes 3D.

e) Dispositivos para a autonomia da visita (DAV): recursos ou conjunto de recursos que, articulados com outros elementos, estimulam o desenvolvimento de interpretações, percepções e compreensões autônomas dos assuntos do museu (Chiovatto, 2018, p. 6).

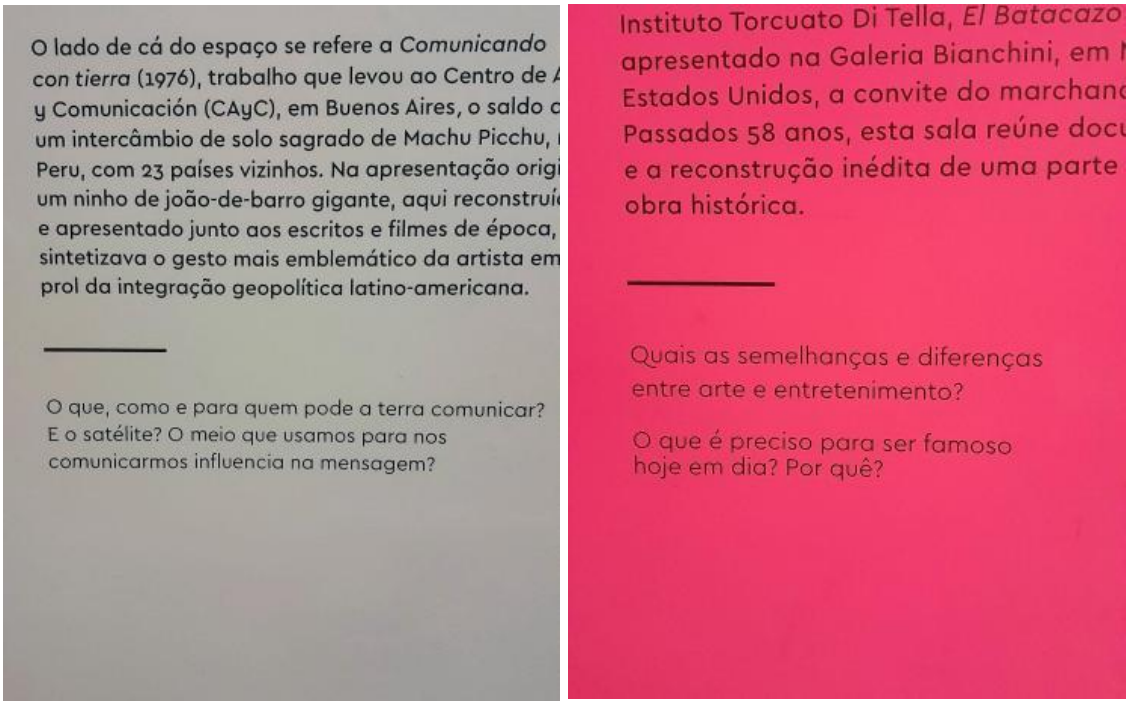
O DAV, além de trazer uma possibilidade de acesso para aprofundar o entendimento das obras expostas, embora não necessariamente seja um recurso utilizado nas visitas com grupos escolares, incentiva uma ação por parte do visitante, que não está ali só observando, mas também operando na dimensão da leitura escrita e reflexiva. Também participa desta proposta o mural “Vamos conversar”, que abre um canal de diálogo com o visitante, que pode deixar opiniões e sugestões sobre e para o Museu. Em 2015, foi inaugurado o espaço NAE, no qual é possível deixar mensagens

acerca de imagens pré-selecionadas e apontar quais foram mais impactantes, tanto positiva, quanto negativamente.

Outro dispositivo útil para o público poder se aproximar de todos os setores do museu é um painel denominado “Como trabalha a Pinacoteca”.

Exemplos de DAV's:

Figura 1: Textos de parede seguidos de perguntas reflexivas da exposição "Marta Minujín: Ao Vivo", em 2023/24

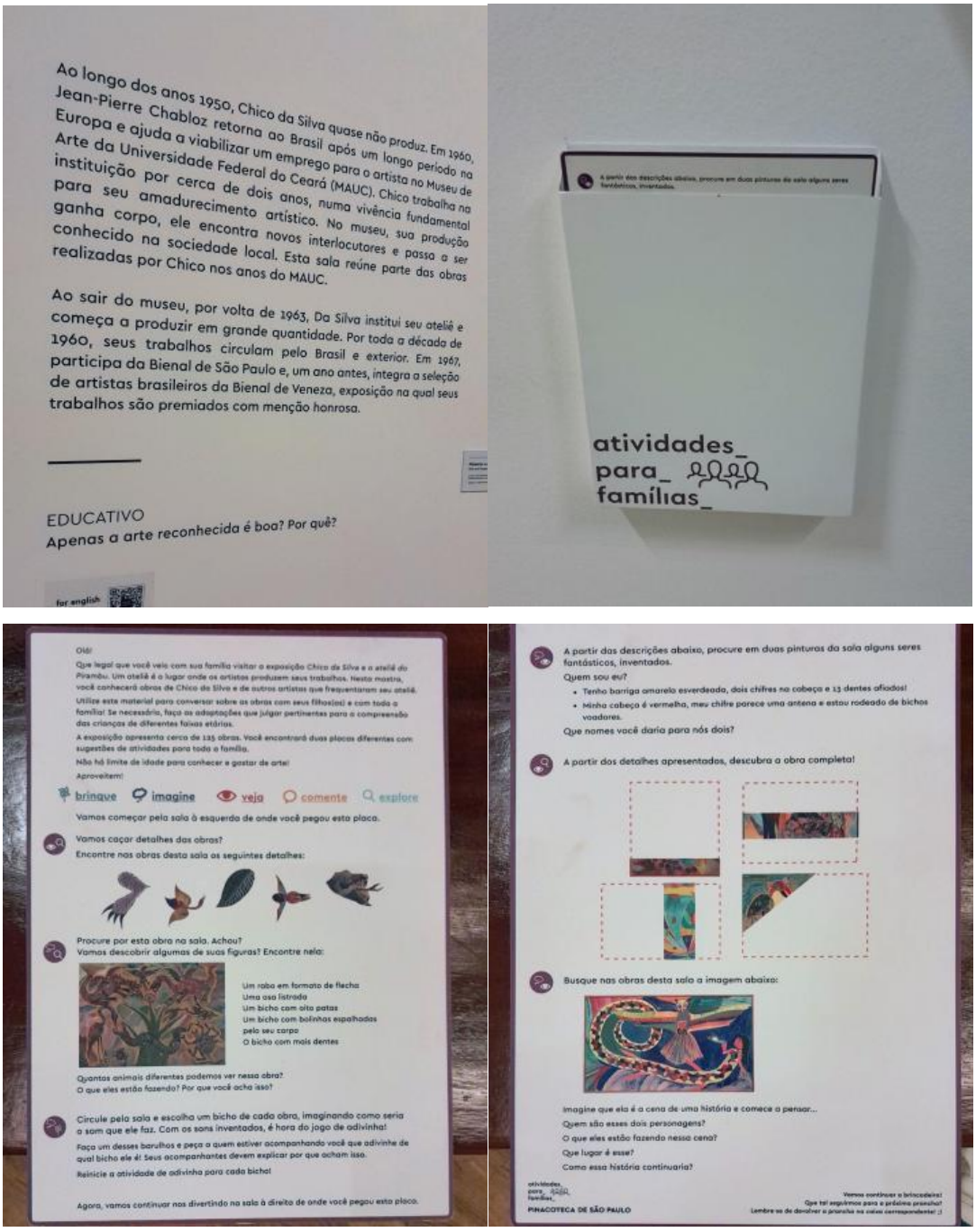


Fonte: Autor, 2024.

Imagem 2 - Mural "Vamos conversar".

Fonte: Autor, 2024.

Figura 3 - Texto de parede e pranchas com propostas para a família da exposição “Chico Mendes” em 2023.



Fonte: Autor, 2024.

Figura 4 - Obra “Banhistas n°3- Espreita”, 2020 e legenda com QR code, para acessar a audiodescrição da obra, na voz do próprio artista.

Fonte: Autor, 2024.

Figura 5 - Pranchas com transcrições dos áudio-guias das obras gravadas na voz do artista Antônio Obá, na exposição “Revoada”, em 2023/24.

Fonte: Autor, 2024.

4. Estrutura da equipe: O NAE é composto por dois grandes eixos: o PAPEG, que o Programa de atendimento ao Público Escolar e em Geral, e os PEI, os Programas Educativos Inclusivos.

Quadro 1 - Ações desenvolvidas no NAE:

PAPEG	PEI
Visitas educativas	PEPE (Programa Educativo para públicos especiais)
Pinafamília	PISC (Programa de inclusão sociocultural)
Exposições Temporárias	Meu Museu (ações voltados ao público 60+)
Dispositivo para Autonomia das visitas	Consciência Funcional (Desenvolvimento profissional e pessoal dos trabalhadores da Pinacoteca)
Formação de Professores	
O Clube dos professores	
Museu para todos	

Fonte: Chiovatto, 2018.

Em 2022 eram 25 os funcionários do educativo, todos contratados no regime de CLT, formando o segundo maior núcleo do museu, ficando somente atrás do setor de atendimento ao público. Os cargos que existem no NAE são: coordenador; analista sênior; analista júnior; educador 1; educador 2; estagiário e jovem aprendiz. O organograma é composto da seguinte forma:

PAPEG - 1 Coordenadora e 1 analista.

PEP - 1 Analista Sênior, 1 educadora, 1 educadora surda e 1 estagiário.

PISC - 1 Coordenadora, 1 analista e 1 educador.

Pina contemporânea: 1 educadora, que faz a ponte com a equipe da Pinacoteca, 2 educadoras e 1 estagiário.

A analista é responsável pelo transporte, pelo orçamento, busca de parcerias, acompanhamento do cumprimento de metas, avaliação de desempenho, gestão das publicações etc. Os educadores atendem os mais diversos públicos e os estagiários são apoio da equipe. Além disso, existe mais uma funcionária responsável pelo Clube do Professor e pelas mochilas pedagógicas.

As demais ações do Núcleo, tais como publicações, recursos educativos, exposições, cursos e processos administrativos, são oportunidades para um trabalho ainda mais colaborativo e participativo de todos.

5. Processo de formação continuada da equipe:

a) Encontros com curadores e artistas;

b) Leitura comentada dos textos: dentro dos horários destinados à formação de equipe, os educadores são convidados a lerem e debaterem textos selecionados que versam sobre a história da arte, museologia, educação, educação em artes, artes visuais, etc.

c) Formação com especialistas: convites a especialistas de diversas áreas para formação específica aos educadores.

d) Reuniões mensais: com a coordenação, além de reuniões semanais e quinzenais entre a equipe, para alinhamento e desenvolvimento de estratégias.

e) Pesquisas e redação de textos orientadas;

f) Educação na roda: rodas de conversas sobre aspectos da educação museal, voltada à formação continuada da equipe, assim como aberta a visitantes interessados.

A série de ações realizadas na Pinacoteca para a formação continuada de sua equipe contribui de maneira significativa não só com o aperfeiçoamento da sua equipe,

mas também com o de seu público externo que carece de materiais e formações na área. Tais ações renderam publicações reflexivas em importantes meios de difusão, como sobre o projeto Meu Museu, na revista do SESC, e sobre o projeto Pinafamília, numa publicação de Boas Práticas Internacionais em Educação em Museus. Outras experiências são as participações de educadores da equipe apresentando projetos desenvolvidos na Pinacoteca em seminários nacionais e internacionais. (Chiovatto, 2018, p. 9).

6. Públicos atendidos: as pesquisas de perfil de público ainda pautam os programas e ações desenvolvidos pelo NAE. Importante destacar uma pesquisa realizada em 2007/8, com os frequentadores do entorno do museu, buscando compreender suas percepções e expectativas sobre a instituição. Os resultados desta pesquisa subsidiaram transformações no museu, sobretudo nas áreas de comunicação e relacionamento, ampliando sua penetração social. Os edifícios principais da Pinacoteca, que são a Pina Luz, a Pina Estação e a recentemente inaugurada Pina Contemporânea, estão situadas na zona central da capital paulista, vitimada pela violência, o aumento de pessoas em situação de rua e a venda e consumo de drogas, especialmente o crack.

Em entrevista ao Jornal Extra, em janeiro de 2022, o diretor da instituição Jochen Volz, conta que o museu lançou “99%, a cachaça da amizade”, publicação que reúne xilogravuras produzidas por pessoas sem-teto que participaram das oficinas da Ação Educativa Extramuros, na Casa de Oração do Povo da Rua, espaço mantido pela Arquidiocese de São Paulo; e o zine “Foco no olhar”, em parceria com a Associação Agentes da Cidadania – Coletivo Mulheres da Luz, com fotografias feitas por mulheres em situação de vulnerabilidade social que trabalham e vivem nos arredores do museu.

> “São projetos e construções de longo prazo, que agora terão ainda mais visibilidade. A Pinacoteca quer ser, cada vez mais, um museu global de arte brasileira, e a Pina Contemporânea chega para refletir sobre o que significa ser um museu nos dias de hoje, além de nossas paredes. A porosidade com a cidade será nosso norte” (Jornal Extra, 2023).

7. Parcerias: o museu entende as parcerias não somente como patrocínios, mas mais além, como oportunidades de gerar ações educativas compartilhadas, posto

que buscam serem construídas em conjunto. Neste caso, a contribuição dos parceiros se dá pela somatória de intenções educativas e de responsabilidades na construção de uma educação compartilhada. Tais parceiros variam entre ONGS, secretarias de educação, escolas e institutos, públicos e privados, CAPS, associações, centros de apoio, para citar alguns. (Araújo, 2018, p. 12).

8. Programas, projetos e atividades: no PAPEG, as visitas educativas estão disponíveis a quaisquer grupos organizados sob agendamento prévio, e, nos fins de semana, também para o público espontâneo. As visitas, segundo consta no documento,

> "buscam estabelecer relações dialógicas com a variedade de público recebida pelo Museu e promover, por meio de diferentes métodos, discursos e recursos, a atribuição de significação pessoal e/ou coletiva dos participantes dos grupos e comunidades de visitantes acerca de obras observadas durante as visitas, os edifícios e conceitos de preservação e patrimônio que envolvem as ações museais" (Araújo, 2018, p. 29).

a) Propostas Poéticas: a equipe educativa promove nas suas mediações Propostas Poéticas, com o objetivo de criar situações de aprendizagens de âmbito mais concreto e vivencial, complementando as leituras de imagem, estratégia utilizada pelo educador que conduz um diálogo com os grupos de visitantes, estimulando-os a explorar os significados atribuídos às obras, além de seu aspectos formais e textuais.

b) Formação de professores, construção de materiais e recursos de mediação: têm o objetivo de ampliar os canais de diálogo com o professorado de artes e demais disciplinas em geral, e particularmente com os professores ligados à rede pública de ensino, por meio de ações virtuais e presenciais. Neste caminho, são realizados encontros preparatórios para professores, que visam dar subsídios pedagógicos acerca de conceitos de patrimônio e arte, por meio da análise e estudo das obras do acervo da Pinacoteca e de algumas de suas exposições temporárias. Estas propostas buscam desenvolver, junto aos professores, a autonomia de criação de seu próprio projeto pedagógico, incentivando o gosto pela frequência cultural, revelando a importância do patrimônio e da arte como recursos potentes para gerar processos educativos no âmbito da cultura.

c) Clube do professor: em atuação desde 2011, funciona como um grupo de estudos e tem uma formação contínua. Para entrar é necessário realizar inscrição, sendo que, pela grande concorrência, existe uma fila de espera. A periodicidade é mensal e os encontros acontecem de forma híbrida, ou seja, são presenciais, mas também há uma transmissão online. Para orientar os encontros, além de funcionários do próprio museu, são chamados especialistas para participar das formações, aportando visões dos mais diversos temas, ligados à arte-educação. São 50 professores por turma e são as primeiras pessoas que ganham os materiais educativos desenvolvidos pelo museu.

d) Museu para todos: espaço virtual com textos e materiais de apoio à prática pedagógica, cujas informações e atividades propostas estão baseadas nas ações desenvolvidas pelo NAE (Araújo, 2018, p. 31).

e) Projeto Pinafamília: o Jogo está entrando em sua 3° edição, apresentando novos temas norteadores das ações: corpo, espaço e movimento. Tem como objetivo estimular a visita de famílias à Pinacoteca; favorecer o convívio familiar por meio da fruição da arte e estimular a visita a espaços culturais; desenvolver processos de aprendizagem em arte por meio de atividades lúdicas e participativas.

f) Programa educativo para públicos especiais (PEPE): desenvolvido pelo NAE desde 2003, tem por objetivo garantir a fruição da arte, por meio de uma série de abordagens e recursos multissensoriais, para pessoas com deficiência sensorial, física, intelectual e pessoas em situação de sofrimento psíquico. Oferece também visitas educativas em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), realizadas por uma educadora surda; realiza cursos de formação para profissionais interessados em utilizar a arte e patrimônio como recursos inclusivos e oferece transporte gratuito e adaptado para pessoas com deficiência.

g) Programa de inclusão sociocultural (PISC): o programa visa promover o acesso qualificado aos bens culturais presentes no museu a grupos em situação de vulnerabilidade social, com pouco ou nenhum contato com instituições oficiais de cultura. Destacam-se dois projetos desenvolvidos pelo PISC: o Arte+, uma publicação educativa voltada aos educadores sociais e distribuída gratuitamente a mais de duas mil

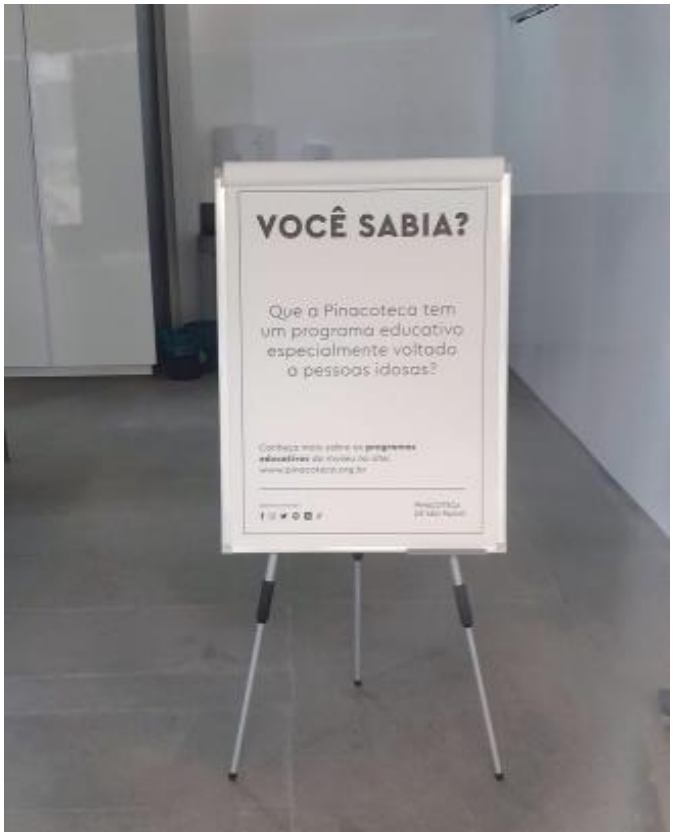
instituições sociais do Brasil; e o oferecimento de transporte gratuito para pessoas em situação de vulnerabilidade social, possibilitando sua vinda ao museu. Também desenvolve desde 2008 a Ação Educativa Extramuros, junto a dois grupos de adultos em situação de rua (Araújo, 2018, p. 32). Em 2016, foi elaborado o livro “Entre a ação social e a cultural: museu e educadores em formação”, com textos reflexivos e pesquisas de avaliação de impacto do processo de formação de educadores sociais que desenvolvem desde 2005.

h) Programa Consciência Funcional: foi estruturado a partir de 2003, com o objetivo de garantir a plena utilização do museu como espaço para todos. Promove a formação continuada de funcionários do museu e, especialmente, de recepção, atendimento, limpeza e segurança, em aspectos da educação patrimonial nas especificidades das instituições museológicas. Composto por 11 módulos de formação, o programa apresenta as especificidades das atividades técnicas do museu e avança para discutir questões ligadas à recepção de público, significação coletiva do patrimônio resguardado pelo museu e suas funções sociais, além de atividades corporais.

O programa pretende ainda, auxiliar no processo de desenvolvimento profissional dos funcionários, tratando-os de maneira sensível e atuando a fim de promover a inserção cultural. Conta com oficinas de experimentação artística ou cultural, que acontecem uma vez por semestre, e realizam visitas a outros museus, como o Museu das favelas e o Museu do Ipiranga.

i) Programa Meu Museu: Criado em 2013, tem por objetivo a construção de sistemas especializados para o atendimento de pessoas idosas e a formação de profissionais atuantes junto a este público; além da construção de material pedagógico específico para este fim. Em 2016 foi realizada a segunda publicação deste programa, intitulada “Banquete para os olhos”, elaborada para o uso dos idosos, seja em visita educativa, seja em suas residências, e que serve ainda como uma memória da experiência da visita. (Araújo, 2018, p. 34).

Figura 6 - Cartaz presente no ateliê do NAE na Pina Luz, Jan. de 2024.



Fonte: Autor, 2024.

j) Mochila pedagógica: em 2017, com a preocupação de ampliar o atendimento da Pinacoteca a uma área mais ampla que extrapola a capital, foi criada a Mochila pedagógica, com o objetivo de subsidiar materiais para o professor utilizar em sala de aula. Dessa forma, criou quatro mochilas sobre o tema “Identidade”, e chamou profissionais para elaborar o conceito, os textos e os jogos presentes nelas. Ela já atendeu muitas cidades do interior e extrapolou o estado, chegando até o Rio Grande do Sul. “Existe uma lista de espera para conseguir a mochila.

A demanda desse tipo de atividade é muito grande e são poucas as instituições que realmente investem nesse tipo de trabalho. A visibilidade é uma coisa absurda”, conta Mosken. O professor que deseja utilizar a mochila deve fazer um curso preparatório, que acontece regularmente. Depois do curso, o professor entra na lista e,

quando é chamado, escolhe a mochila com a abordagem que mais se encaixa na proposta que quer trabalhar com seus alunos. Ele registra as partes importantes num diário e conta como aplicou esses materiais, que atende o público do ensino fundamental. Agora estão sendo criadas as mini-mochilas, pensando também em outros públicos diversos, para público infantil, público idoso e com deficiência.

9. Produção de materiais: tradicionalmente, a Pinacoteca sempre produziu materiais de qualidade em termos de educação em museus. Eles são divididos em materiais para distribuição e materiais para uso recorrente. Materiais para distribuição são aqueles feitos com tiragem suficiente para adoção e podem ser destinados para diferentes perfis de público e com distintos fins. Algo muito interessante é que o educativo sempre participa das exposições, nem que seja com um texto de parede com perguntas interpretativas. (Araújo, 2018, p. 35).

Materiais para uso recorrente são aqueles produzidos em edição única e que servem para apoiar visitas educativas. Um material importante são envelopes que tratam de artistas que expuseram no museu ou que tem obras em seu acervo. Já foram produzidos mais de 60 envelopes ao longo dos últimos 20 anos. Os envelopes podem ser de um artista ou de um tema. No encarte, tem um pouco mais de subsídio teórico para o professor e um glossário.

Durante a pandemia de COVID-19, em 2020, foi feito um grande glossário, que será lançado no site da Pinacoteca (digital). Durante a pandemia, todos esses materiais foram transformados em PDF. Hoje, esses materiais podem ser retirados por qualquer professor, basta apresentar seu holerite. Outro ponto importante é que esse material de arte está integrado à biblioteca de muitas escolas do estado, garantindo acesso a esse tipo de bibliografia, que são bastante escassos.

Figura 7 - Foto da placa sinalizadora do Setor Educativo na Pinacoteca Luz:

Fonte: Autor, 2024.

Figura 8 - Formulário para retirar o material educativo por professor:

Fonte: Autor, 2024.

10. Processos de avaliação: a maior parte desta vasta gama de ações é avaliada por meio de instrumentos próprios. As visitas educativas a grupos escolares são avaliadas por amostragem em avaliação tripartida, preenchida pelo educador do museu,

educador do grupo visitante e por um visitante do grupo. (Chiovatto, 2018, p. 37). Para as ações formativas de educadores, são desenvolvidas avaliações com o intuito de acompanhar as transformações na prática pedagógica, principalmente no sentido de aprofundar as maneiras de difundir e refletir sobre as questões ligadas ao patrimônio, arte e cultura. Para gerar instrumentos e métodos avaliativos capazes de abranger a variedade de experiências e conhecimentos envolvidos no processo educativo, são referências os *Generic Learning Outcomes* (GLOs)[5] e os *Well-being Measures Toolkit*[6], elaboradas pelo University College London, em parceria com os museus britânicos.

Com relação a estrutura das visitas do PAPEG - Programa de atendimento ao público escolar e geral, na Pinacoteca, os grupos são separados quando chegam à unidade, e cada educador fica responsável por uma média de 20 alunos. A visita tem duração de 1:30h. Antigamente havia um acesso mais fácil das escolas públicas ao museu, pois a secretaria de educação patrocinava os ônibus que levavam os alunos e a equipe pedagógica. Infelizmente esse auxílio foi descontinuado, comprometendo muito o acesso das escolas públicas.

A funcionária entrevistada conta que o diálogo com a equipe curatorial é constante. Um ano antes da exposição acontecer, é escolhida a abordagem do educativo e se coloca no orçamento. Todas as exposições já vem com um orçamento destinado às ações educativas. Quando recebem a lista de obras da exposição, escolhem quais farão parte do material de apoio à prática pedagógica. Também procuram integrar perguntas reflexivas ao texto de parede das salas expositivas, e também quais serão os DAVs. A parte criativa de desenvolvimento de materiais de apoio fica centrada no educador, que tem autonomia no seu trabalho.

A amplitude das iniciativas da Pinacoteca é notável. A extensa variedade de programas e ações que foram desenvolvidos ao longo dos anos evidencia a importância de políticas públicas e ações de incentivo para promover e garantir o acesso à cultura

[5] Os GLOs são um sistema desenvolvido pelo Reino Unido que propõe indicadores avaliativos de aprendizado ampliado, incluindo aspectos mais subjetivos, tais como desenvolvimento de habilidades sociais e atitudinais.

[6] Avalia impactos no nível de bem-estar psicológico dos participantes das ações educativas.

em nível nacional. Compreender essa realidade é crucial para que possamos criar, colaborar, apreciar, usufruir e preservar o que temos.

Chiovatto (2018) afirma que uma das referências conceituais da Pinacoteca tem consonância com as propostas de John Dewey, buscando uma educação capaz de promover experiências significativas para visitante em seu contato com a obra de arte. Segundo a autora, transpor as ideias à prática educativa em museus pode significar a elaboração de ações propositivas articuladas, que se desenvolvem temporal e espacialmente (no tempo da visita, e no espaço do museu), atentando para que o visitante possa perceber a si e aos demais, e esteja atento e consciente acerca tanto do processo vivido, quanto dos resultados alcançados, mesmo que sejam subjetivos.

Em seguida, será apresentado um relato de experiência sobre minha visita ao SESC Sorocaba, em que pude visitar a exposição “CRIA- Experiências de Invenção”, e conhecer de perto a dinâmica de uma mediação realizada no espaço.

1.3 SESC Sorocaba

No final do ano passado, entrei em contato com o SESC Sorocaba, demonstrando interesse em conhecer seu núcleo educativo e suas atividades de atendimento às escolas do município. Foi redigido e encaminhado um ofício para a unidade e obtivemos o aceite para iniciar a investigação. O SESC Sorocaba está situado na Rua Barão de Piratininga, 555 - Jardim Faculdade. Essa unidade foi construída em 2012 e é destinada à cultura, ao esporte, ao desenvolvimento infantil, à terceira idade, ao meio ambiente (a unidade é construída e operada a partir de parâmetros sustentáveis) e a todas as diferentes áreas de atuação da entidade, em seus 30 mil m2.

Essa instituição cultural foi escolhida pela qualidade e diversidade da programação que oferece ao público e pela parceria com a Rede Estadual de Ensino de Sorocaba, a qual oferece ônibus gratuitos para que as escolas levem os alunos para visitar suas exposições. A funcionária da Rede Estadual e minha colega do Grupo de Estudos em Políticas Curriculares para o Ensino da Arte na Educação Básica, conta que

essa parceria com o SESC começou em 2009, exatamente quando ela entrou na Rede. Em 2010, a Secretaria de Educação começou um projeto chamado Cultura é Currículo, e estreitou essa parceria, pois o SESC fazia as atividades, e a secretaria pagava o transporte e o lanche das crianças.

Alguns anos depois, o Cultura é Currículo foi descontinuado, findando tais benefícios. Nesse momento, o SESC continuou a parceria e começou a dar o transporte para os alunos da rede, contemplando em torno de 55.000 estudantes. De lá para cá, o SESC disponibiliza uma agenda de atendimento a escolas e, todos os dias, 6 ônibus transportam os estudantes da Rede Municipal. A próxima exposição a ser trabalhada, será a “Nise da Silveira - A revolução pelo afeto”.

Quem irá realizar o educativo da exposição será a O JA.CA – Centro de Arte e Tecnologia, que é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que realiza e fomenta pesquisas, projetos e experimentações no campo das artes, em diálogo estreito com a educação, a arquitetura e o design. Também se articula a partir de diversos serviços como consultorias, concepção e realização de projetos no campo das artes e da educação, envolvendo atividades como coordenação de projetos de mediação, produção, expografia e montagem de exposições.

No dia 2 de junho, foi oferecida uma formação pelo SESC, em parceria com a JA.CA, para os professores da Rede, para que pudessem conhecer o contexto da exposição, explicar algumas atividades do educativo e apresentar sugestões de como as escolas poderão fazer esse trabalho antes, durante e depois da visita cultural. Um dos trabalhos da Roberta agora é fazer a ponte entre as escolas e os ônibus ofertados pelo SESC, que promoverá a recepção desses alunos a esta exposição, de agosto a dezembro deste ano.

Realizei contato com o setor responsável pela programação de artes visuais do SESC, e fui atendida pelas duas responsáveis da programação de artes visuais da unidade. Depois de algumas trocas de e-mails, combinei minha ida ao SESC para visitar a exposição “CRIA- Experiências de invenção”, que aconteceu em março de 2024. Com curadoria de Marconi Drummond, a exposição reuniu esculturas sonoras, fotografias,

jogos ancestrais, poesia visual, videoarte e intervenções gráficas, invenções dos artistas Bruno Rios, Cao Guimarães, Cássia Macieira, Guilherme Mansur, Guto Lacaz, O Grivo, Origem (Patrícia Sabino e Maurício Lima), Regina Silveira, Stela Barbieri, Warja Lavater, além dos fotógrafos José Medeiros, Otto Stupakoff e Thomaz Farkas e se apresenta assim:

> Imagine sentar-se numa cadeira e receber um banho de canto? Já passou pela cabeça escutar uma música que goteja? Acionar uma máquina onde você pode criar paisagens? E visitar um zoológico de bichos tipográficos? Essas são as experiências possíveis de serem vivenciadas na exposição “CRIA _experiências de invenção”. Seu propósito é permitir que o público, sobretudo as crianças, vivenciem um conjunto de obras de arte construídas com diferentes linguagens por meio de leituras polissensoriais. (SESC São Paulo, 2024).

Quem realizou a concepção do trabalho educativo dessa exposição foi outra empresa que presta esse serviço para o SESC, a AKA Projetos Culturais. A AKA é uma empresa que promove arte-educação e acessibilidade para espaços culturais.

Karen Montija, diretora da empresa, é Mestra em Acessibilidade Estética pela ECA (USP), Artista Visual pelo IA (UNESP) e Fotógrafa pelo Senac, e há mais de 10 anos, pesquisa acessibilidade e cria objetos mediadores, audiodescrições, ambientes interativos e ações interdisciplinares que medeiam Artes Visuais e Patrimônio Cultural – incluindo espaços sensoriais que atendem cegos, espetáculos teatrais e musicais para surdos e programas para pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Figura 9 - Entrada da exposição CRIA, no SESC Sorocaba

Fonte: Autor, 2024.

A visita aconteceu com um grupo de alunos do 9° ano de uma escola da rede estadual de Sorocaba. Esse grupo estava acompanhado por cerca de 4 professores, sendo que nenhum deles era professor de arte. A visita aconteceu no período da tarde e o grupo, ao chegar no SESC, foi recepcionado pelos educadores no ginásio da unidade. A estrutura de recepção e atendimento de grupos escolares no SESC Sorocaba é composta por estagiários de diversas áreas das humanidades, que são contratados pelo SESC. Quem os coordena é um funcionário da empresa contratada pela concepção do educativo da exposição, no caso da exposição CRIA, a empresa AKA. Os educadores se revezam para atender a demanda de todas as escolas visitantes. O SESC recebe 4 escolas por dia, de segunda a sexta.

No que se refere ao espaço expositivo, o lugar tinha um bom tamanho, porém não exatamente ideal para comportar todos os alunos dessa faixa etária, ficando um pouco incômodo para o público espontâneo que queira acessar a exposição. Além disso, eram dias muito quentes e a falta de ventilação atrapalhou um pouco a atenção dos alunos e educadores. Os educandos foram divididos em 2 subgrupos, sendo que o primeiro ficou no térreo e o segundo grupo subiu para o 1°andar, onde continuava a exposição. E assim eles se revezaram para que não se encontrassem todos no mesmo espaço.

Separar o grupo é uma estratégia comum dos educadores, pois assim eles podem atender a um número menor de alunos, facilitando a atenção e possibilitando um diálogo melhor. Eu acompanhei um dos grupos, o que ficou no térreo. Eles foram convidados a sentar-se com a educadora e ela fez algumas perguntas para eles como: se já tinham ido ao SESC e se já tinham visto alguma exposição lá. Pediu para que olhassem ao redor e respondessem o que viam ali. Os alunos se mostraram um pouco desinteressados nesse momento, sobretudo alguns meninos. Uma das obras da exposição, que era o vídeo de um grupo jogando futebol, ajudou a entabular uma conversa e prendeu-lhes mais a atenção.

Cabe aqui falarmos um pouco sobre as possibilidades de mediação. Coutinho (2009), ao falar sobre mediação, aponta que,

> “partindo do princípio freiriano de que a leitura é um ato de apropriação do conhecimento na interação do sujeito com o mundo, com seu meio social e cultural, por conseguinte a leitura e interpretação de uma produção do campo da arte é também um processo de construção de sentidos para sujeitos que a lêem”.

Nesse caso, trazer os visitantes para explorar a obra que traz símbolos importantes para juventude, como o futebol, pode ajudar o mediador a estar “situado ‘entre’ as obras e o público tem o papel de ativador de inter-relações”. (Casanova, 2004, p. 150). Para que ocorra uma boa mediação, o educador deve levar em conta não somente o assunto da exposição, mas o modo como os visitantes pensam e quais são as suas expectativas em relação à aprendizagem nesses espaços (Coutinho apud. Schauble, 2002). Em cada caso, portanto, segundo o público que aprecia a exposição, será feito um processo diferente de mediação. A questão que se coloca aqui é que, num

sistema como o do SESC, em que existe uma quantidade muito grande de escolas sendo atendidas, não há tempo para a equipe educativa realizar tais estudos. Muitas vezes as empresas ficam diante do binômio qualidade-quantidade, e nem sempre é simples e fácil encontrar um equilíbrio dinâmico e que atenda suas necessidades.

Depois dessa primeira parada, a educadora os convidou a passear pelas próximas salas. A vantagem da exposição é que ela possui uma série de obras polissensoriais, que convidam os espectadores a interagir. Obras com essa proposta aproximam o público e causam uma curiosidade que é aguçada pela possibilidade de interação. Esse era o caso de duas obras da artista Stela Barbieri, sendo a primeira delas a “Máquina de Paisagens” (2017),

> “(...) uma obra oficina onde as pessoas são convidadas a inventar uma paisagem em camadas com os materiais disponíveis: raízes de feltro, fios, sementes, funis, desenhos em acrílico, plantas, galhos secos, peões, cascas de árvore, ovos e cerâmica e madeira, entre outros”. (Barbieri, 2017)

Figura 10 - Obra “Máquina de paisagens”, 2017.

Fonte: Autor, 2024.

A outra obra é “Banho de canto” (2017),

> “(...) obra-oficina de autoria de Stela Barbieri, que é ativada em coparticipação com o público. Um banho sonoro, constituído de muitas vozes e múltiplas sonoridades, na qual a presença de um participante no centro da obra inspira o grupo em torno a cantar e tocar, desenhando movimentos circulares.” (Barbieri, 2017).

Figura 11 - Obra “Banho de Canto”, 2017.

Fonte: Autor, 2024.

Nessas duas obras, os alunos se detiveram por mais tempo e participaram com bastante entusiasmo. Na sequência, subiram para o segundo andar, viram mais algumas obras, porém não interativas, e começaram a demonstrar certa impaciência. Logo a educadora convidou-os a descer, se despediu agradecendo e os convidou para irem à

comedoria, onde lá poderiam comprar um lanche e sentar-se à mesa para comerem com seus colegas. Ademais, durante a exposição, havia alguns recursos autônomos que propunham ações e convidaram o público a interagir com eles e com as obras.

É um grande desafio mediar arte contemporânea para um público de adolescentes em ambiente escolar. Diversos fatores são cruciais para que a visita se torne uma experiência significativa para os alunos. No capítulo do livro *Estratégias de mediação e abordagem triangular*, Rejane Coutinho levanta algumas perguntas-chave para refletirmos sobre o processo de mediação, tais como:

> "Como garantir a articulação das três dimensões de leitura, produção e contextualização em um espaço tão curto de tempo? Como articular essas dimensões num percurso de visita a uma exposição? Como fazer que tal percurso de visita resulte numa Interação em que os sujeitos envolvidos se apropriem dos conhecimentos e sobretudo estabeleçam relações significativas com esses conhecimentos? Como fazer a visita, ao mesmo tempo ser prazerosa, desenvolver nos sujeitos o hábito de frequentação e aprofundar o conhecimento dele sobre arte? Como fazer a arte ter sentido na vida dos visitantes? (Coutinho, 2017, p.176,)

Para responder tais perguntas, é importante pensar em como a preparação dos alunos foi feita na escola. Os alunos estavam ávidos e curiosos, provocados pelo professor? Ou, até antes, será que o próprio professor teve acesso a esta exposição anteriormente e ele mesmo estava ávido e curioso? Iniciativas como a do SESC Sorocaba, como foi dito anteriormente, de oferecer uma formação para os professores, são essenciais nesse processo. Roberta nos relatou que para a formação da exposição da Nise da Silveira, 80 escolas foram convocadas, sendo que 1 representante de cada escola deveria comparecer. Nesse dia, 68 professoras estavam presentes, ou seja, uma porcentagem alta de 85%.

A probabilidade destes professores voltarem para suas escolas mais envolvidos e animados com a visita é maior. E maior ainda será a possibilidade que eles terão de engajar seus alunos. Roberta nos contou que nesta formação específica, em que ela inclusive esteve presente, foram apresentadas algumas formas de trabalhar os conteúdos da visita antes, durante e depois. Podemos pensar que se professores e alunos estiveram engajados e animados com a visita, antes e durante, o depois também

será provavelmente profícuo em atividades e ações como a retomada do conteúdo, produção de obras, exposições etc.

Novamente, a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa serve de inspiração quando propõe que o currículo escolar articule as dimensões da leitura das produções do campo da arte, sua produção e contextualização. Essas três dimensões podem ser aplicadas numa mediação museal. Pensando nisso, uma visita deve estar atenta a esses três processos para que o visitante tenha uma experiência mais significativa.

Na maioria das vezes, porém, museus e instituições culturais têm optado por formar uma equipe composta majoritariamente por estagiários das mais diversas áreas de humanidades, muitas vezes não ligadas à arte e à educação diretamente. Então, por mais que esses alunos de graduação sejam treinados, nem sempre conseguem construir um ambiente propício para a entrada dos três elementos propostos pela abordagem triangular.

Para aprimorar a experiência da visita, alguns elementos podem ser considerados: o uso de recursos elaborados pelos educadores para mediar as obras, a criação de um contexto que conecte a visita com o mundo e com as experiências do grupo, e a oportunidade de ouvir dos alunos como a exposição os impactou, além das relações e conexões que foram estabelecidas. Essas estratégias podem contribuir para tornar a visita mais significativa e enriquecedora.

No entanto, ao tentar desenvolver práticas que promovam experiências mais significativas, surgem dificuldades relacionadas à organização educacional da instituição. Em primeiro lugar, a equipe de educadores é frequentemente substituída. A cada exposição, uma nova equipe é contratada para atender às escolas, o que impede a continuidade das ações e a evolução das estratégias de atendimento ao público ao longo do tempo.

Em contrapartida, a contratação de empresas especializadas em arte-educação pelo SESC, juntamente com sua política de fornecimento de transporte, que é

crucial para ampliar o acesso à arte e à cultura para os alunos das escolas públicas de Sorocaba, confere ao SESC um grande valor e destaque no estado de São Paulo.

1.4 MASP

O interesse em escrever sobre o programa MASP Professores está relacionado ao desejo de compreender melhor o desenvolvimento histórico do setor educativo deste importante museu em São Paulo. O MASP, amplamente reconhecido internacionalmente, foi fundado em 1947 pelo empresário brasileiro Assis Chateaubriand e é considerado o primeiro museu moderno do Brasil. Para contextualizar o tema específico que abordarei, apresento um breve histórico do museu.

Entre 1947 e 1990, a diretoria foi assumida por Pietro Maria Bardi, que foi responsável em ajudar a construir o mais importante acervo de arte europeia do Hemisfério Sul. Hoje, a coleção reúne mais de 11 mil obras, incluindo pinturas, esculturas, objetos, fotografias e vestuários de diversos períodos, abrangendo a produção europeia, africana, asiática e das Américas.

Inicialmente estava instalado na Rua 7 de Abril, porém, em 1968, foi transferido para sua atual sede, na Avenida Paulista. Lá ele ganhou um novo prédio, projetado pela célebre arquiteta Lina Bo Bardi, conforme vemos abaixo no texto retirado do site do MASP:

> Utilizando como base vidro e concreto, Lina Bo Bardi criou uma arquitetura de superfícies ásperas e sem acabamentos luxuosos, que contempla leveza, transparência e suspensão. A esplanada sob o edifício, conhecida como “vão livre”, foi concebida para tornar uma praça para uso da população.

Outro elemento arrojado de seu projeto são os conhecidos cavaletes de cristal. As obras de arte foram retiradas da parede, como no tradicional modelo europeu de museu, e puderam ganhar o espaço. Dessa forma, o público ganhou uma forma mais próxima, livre e menos linear de conhecer o acervo do museu, criando seus próprios percursos e podendo também observar os versos dos trabalhos.

O museu realiza, ao longo do ano, além da exposição de seu acervo, uma ampla programação de exposições coletivas e individuais que se articulam em torno de eixos temáticos. Toda essa aproximação reflete a nova missão do museu, estabelecida em 2017. No site do museu, encontramos a seguinte apresentação:

> “O MASP, museu diverso, inclusivo e plural, tem a missão de estabelecer, de maneira crítica e criativa, diálogos entre passado e presente, culturas e territórios, a partir das artes visuais. Para tanto, deve ampliar, preservar, pesquisar e difundir seu acervo, bem como promover o encontro entre públicos e arte por meio de experiências transformadoras e acolhedoras”.

Desde 2016, o MASP tem organizado uma série de mostras e projetos em torno de diferentes histórias – Histórias da infância (2016), Histórias da sexualidade (2017), Histórias afro-atlânticas (2018), Histórias das mulheres, Histórias feministas (2019), Histórias da dança (2020), Histórias brasileiras (2022), Histórias Indígenas (2023) e Histórias da diversidade LGBTQIA+ (2024).

Retomando a experiência pessoal ligada ao educativo do MASP que relatei na introdução deste trabalho, quando eu ainda era estudante de graduação em Escultura, na Faculdade de Música e Belas Artes do Paraná, em Curitiba, e estagiava como mediadora nos museus da Fundação Cultural de Curitiba, recebemos na faculdade a palestra de um ex-aluno, o educador e artista plástico Fernando Burjato. Nessa palestra, lembro-me de forma muito viva, do quanto ele trazia empolgado a sua experiência como educador no MASP, em São Paulo, e que, diferentemente da realidade enfrentada nas instituições culturais da cidade, em que os mediadores eram estagiários, no MASP eles eram contratados com vagas efetivas de trabalho, e melhor remunerados.

Por mais que, depois da minha formatura, eu tivesse seguindo outros rumos na minha profissão, como trabalhar com oficinas na educação não-formal e mais tarde como professora de arte no ensino regular, nutri por muito tempo a vontade de voltar a trabalhar com mediação em museus. Em 2013, quando vim morar em São Paulo, os primeiros lugares em que busquei trabalho foram os museus de arte. Mas sabemos que não é fácil conseguir vagas tão facilmente, ainda mais concorrendo com profissionais que construíram seus currículos na capital, em instituições de renome. Não consegui uma vaga no MASP, mas consegui consumar meu sonho e acabei trabalhando durante

1 ano como educadora museal no MUBE. Pude ver a realidade que Burjato havia mencionado anos atrás: em São Paulo existiam, de fato, instituições que ofereciam vagas efetivas na educação museal.

Portanto, podemos perceber que o serviço educativo do MASP foi por muito tempo uma referência importante para educadores de todo o Brasil. Ao longo de sua trajetória como museu, diversos profissionais elaboraram programas fundamentais no desenvolvimento de seu setor educativo, contemplando também atividades para crianças e estudantes. Entre as contribuições, estiveram o Clube Infantil de Arte de Suzanna Rodrigues, entre 1948 e 1953; o Departamento de Difusão de Najma Burdmann, entre 1971 e 1983; e o Serviço Educativo de Paulo Portella Filho, entre 1997 e 2014.

Porém, o ano de 2015 foi um período de revisão da história e do papel da educação no MASP. O museu reformulou seu programa após uma reflexão que incluiu a realização, em junho daquele ano, do seminário “Políticas da Mediação". Nele apontou-se a necessidade de uma renovação que “transcendesse os departamentos especializados, diversificando e ampliando as possibilidades de mediação com os públicos do museu”. (p. 49 do relatório Anual de 2015). A própria nomenclatura “Serviço Educativo” foi revisada, com esse núcleo passando a se chamar “Mediação e Programas Públicos” e a englobar todas as atividades de formação, pesquisa e mediação.

No relatório do "Serviço Educativo", é mencionado que em 2015 o museu atendeu escolas e realizou atividades significativas para a construção do conhecimento em arte. A pesquisa revela que o museu recebia e orientava visitas agendadas para grupos escolares a partir de cinco anos, bem como para universitários e outros tipos de visitantes. As atividades eram planejadas de acordo com os interesses específicos de cada grupo, abordando temas relacionados ao museu, à sua coleção e às exposições temporárias.

A dissertação de mestrado de Lídice Romano de Moura (2007) apresenta um breve histórico do educativo antes do MASP e apresenta a figura de Suzana Rodrigues que criou, no museu, o Clube Infantil de Arte, um misto de ateliê com visitas ao museu e

acesso aos artistas expositores. O Museu de Arte de São Paulo, em seu ano de inauguração, 1947, contava com vários cursos: de História da Arte, Monitores para o Museu e Vitrinista e com o tempo foram abertos outros cursos.

Em seus primeiros anos, o MASP contratava interessados em trabalhar na recepção ao público. O curso de monitores para o museu foi criado especialmente pelo professor Pietro Maria Bardi, porque não havia pessoas especializadas em recepção ao público mas, segundo informações pesquisadas no próprio Museu, esta prática só aconteceu durante dois anos (1947 e 1948).

Ainda segundo Moura (2007), o trabalho iniciado por Suzana Rodrigues no MASP foi uma iniciativa quase que pioneira no país, que embora tenha durado pouco tempo sob sua orientação (aproximadamente 4 anos), teve uma grande repercussão. Entre suas concepções estavam a “Sala Suja”, uma espécie de ante-sala onde as crianças tinham total liberdade de pintura, sem qualquer restrição, utilizando-se de tintas naturais e comestíveis, e também a oportunidade de acompanhamento das montagens das exposições do Museu, onde as crianças tinham contato com os artistas expositores como: Alexander Calder, Lasar Segall e Maria Martins, entre outros.

Ela tinha, como proposta, desenvolver um processo de integração da arte com a educação que permitisse à criança, a partir do respeito do seu tempo real de aprendizagem e de interesse, vivenciar uma série de experiências significativas que favorecessem a suas descobertas no museu.

No ano do seu cinquentenário, foi implantado o Departamento de Arte e Educação, onde trabalharam, além do coordenador, artistas plásticos e educadores. Paulo Portella Filho coordenou e desenvolveu um trabalho de ação educativa no núcleo fundado anteriormente por Suzana Rodrigues. Nessa época, o serviço educativo oferecia aos grupos interessados duas modalidades de visita, no qual o grupo poderia escolher em função de seu tempo e interesses: a simples e a combinada com ateliê (Moura, 2015, p. 49).

Na visita simples, os grupos visitavam uma das exposições apresentadas no museu. Na combinada, além das exposições, os grupos realizavam atividades no ateliê do MASP. Orientados por uma equipe de artistas-educadores, eram incentivados a trabalhar tendo seus próprios interesses e habilidades como ponto de partida.

O ateliê possibilitava atividades como desenho, pintura, construção com materiais diversos, modelagem e monotipia, que se encerravam com uma breve atividade de jogo dramático. Além desse trabalho, oferecia uma assessoria ao professor, em que os professores ou responsáveis pelos grupos visitantes podiam solicitar um atendimento gratuito que os familiarizava com o trabalho do museu, suas especificidades, a coleção permanente e as mostras temporárias. A assessoria ao professor informava, orientava e encaminhava eventuais necessidades relacionadas ao MASP e previa acompanhamento na exposição de interesse. Em números, neste ano de 2015 foram atendidos, em 2015, um total de 2.142 alunos de escolas públicas e 2.574 de escolas particulares.

A partir de 2016, portanto, o MASP passa a não mais atender escolas em visitas agendadas e segue uma nova programação dentro do núcleo de Mediação e Programas Públicos. Em 2015, o núcleo se dividia por (1) Programas públicos; (2) Conteúdo; (3) Visitas de adultos; (4) Visitas de escolas; e (5) Residências, oficinas e pesquisa. Hoje o núcleo se ampliou e comporta ações dentro das seguintes categorias: (1) Publicações, (2) Agendamento de grupos, (3) Diálogos no acervo: (4) Oficinas; (5) Palestras; (6) Seminário; (7) Arte e descolonização; (8) MASP Professores; e (9) MASP Pesquisa.

1.4.1 Programa MASP Professores

O MASP Professores faz parte do amplo leque de ações que o museu oferece no seu núcleo de Mediação e Programas Públicos. Se denomina como um programa de encontros sobre arte, educação e esfera pública, voltado para a formação de educadores e interessados em geral. Cada edição procura aprofundar os temas propostos pelos ciclos expositivos do museu, tendo em vista os debates do campo pedagógico. As atividades são gratuitas, e acontecem em três sábados por semestre, online ou

presencialmente, com as palestras de pessoas convidadas sempre disponibilizadas no canal do MASP no YouTube e com tradução simultânea para Libras.

O programa existe desde 2017 e podemos encontrar no site da MASP o registro dos encontros de todos estes anos anteriores. Em junho deste ano participei de um encontro proposto pelo programa, com o tema “Entre Medos, Amores e Afetos". Os convidados foram Mariana do Berimbau, Gabriel Pessoto e Fefa Lins, e o encontro foi dedicado a refletir sobre os sentimentos que constituem a subjetividade das identidades de pessoas LGBTQIA+: os medos, os amores e os afetos.

Em 2024, os encontros do MASP Professores são vinculados ao ciclo Histórias da diversidade LGBTQIA+ e o seu objetivo é proporcionar o diálogo de profissionais da educação com artistas, curadores, intelectuais, professores e ativistas LGBTQIA+. Além das palestras e conferências, também acontece o laboratório de práticas de mediação, com o objetivo de instrumentalizar o público do programa em suas visitas em grupo ao MASP e em suas ações didáticas/de mediação na sala de aula ou outros contextos educacionais.

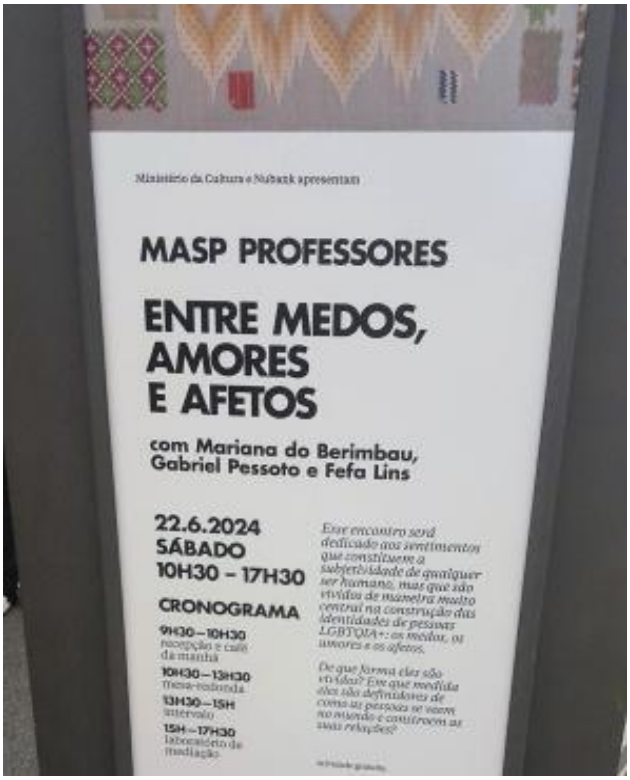
Em primeiro lugar, pode-se considerar de suma importância a presença de uma programação que aborda esse tema, e ainda voltada para escolas e professores. Poucas escolas trazem esse debate e a construção de saber de práticas dentro de seu currículo. Portanto, o MASP, como uma instituição de arte e cultura importante na cidade, cumpre um papel relevante. Em segundo lugar, o tratamento institucional dado ao evento foi muito cuidadoso. Logo ao chegar no MASP, encontrei uma placa escrita “MASP Professores”, sinalizando uma entrada especial, que não passava pelas bilheterias.

Figura 12 - Placa na entrada no museu

Fonte: Autor, 2024.

A atividade do dia apresentava o seguinte cronograma: 9h30-10h30: recepção e café da manhã; 10h30-13h30: mesa-redonda; 13h30-15h: intervalo e das 15h-17h30: laboratório de mediação. Além de assistir a mesa-redonda e me interessar pelo tema, meu interesse principal era entender as propostas do Laboratório de Mediação, que descreverei a seguir. Segundo a explicação encontrada no site do MASP, o objetivo é instrumentalizar o público participante do programa em suas visitas em grupo ao MASP e em suas ações didáticas e de mediação na sala de aula ou em outros contextos educacionais.

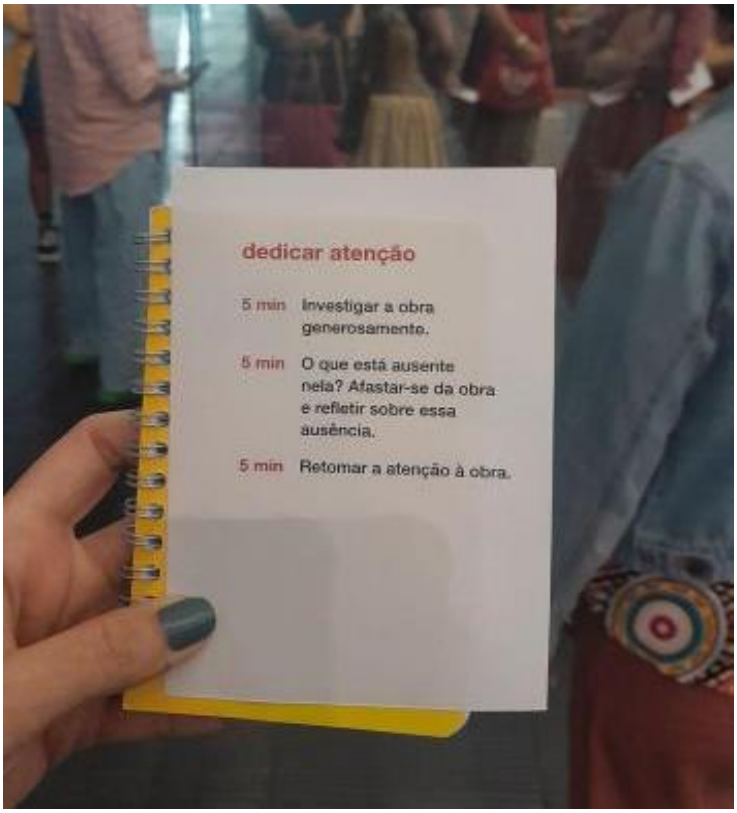
Figura 13 - Totem com a programação na entrada do auditório.



Fonte: Autor, 2024.

Depois do intervalo para o almoço, o laboratório começou. Primeiramente, nos foi proposta uma atividade prática, que chamaram de “Dedicar Atenção”. O objetivo era explorar uma obra do Acervo em transformação, no caso a “A Bailarina”, do Degas. A proposta consistia em: (1) 5 min. - Investigar a obra generosamente; 2) 5 min. - O que está ausente nela? Afastar-se da obra e refletir sobre essa ausência; e 3) 5 min. - Retomar a atenção à obra. Depois desse tempo, devíamos voltar ao auditório e conversar sobre a experiência. Nós ganhamos pulseiras que, além de permitir a entrada no Acervo em transformação, servia de acesso para as outras exposições temporárias que estavam acontecendo no Museu.

Figura 14 - Proposta educativa MASP Professores



Fonte: Autor, 2024.

Ao retornarmos ao auditório, ambas as educadoras nos receberam com algumas perguntas, mostrando interesse em aprofundar as discussões. Após compartilharmos nossas experiências específicas, elas esclareceram o funcionamento das atividades que realizam no museu. Elas são responsáveis pelo que o museu denomina "acolhimento" para as escolas públicas agendadas, com uma duração de até 30 minutos.

O objetivo desse acolhimento é criar um ambiente receptivo e falar um pouco sobre o museu, apresentando algumas regras de circulação dentro dos espaços e provocando o olhar para algum ponto específico relacionado ao museu e/ou as obras de arte. Na sequência, o grupo parte para a visita autonomamente junto dos próprios educadores da escola. Elas também pesquisam possibilidades didáticas de realizar a visita ao acervo em transformação, que compartilham com os educadores interessados.

Foi apresentado o conteúdo formulado pela pesquisadora Luciana Conrado Martins, no seu texto “Que público é esse? Formação de público de museus e centros culturais”, escrito em 2013 e financiado pelo Instituto Votorantim por meio do Programa de Ação Cultural da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo. Foi uma grata surpresa para mim, como professora de arte e pesquisadora do campo da educação museal, conhecer mais uma referência bibliográfica na área, pois, como as autoras mesmo afirmam, existe muito pouco escrito sobre o assunto em língua portuguesa.

O recorte feito pelas educadoras do MASP foi sobre os diferentes tipos de abordagens que podem ser escolhidas ao se realizar uma visita educativa. Em muitos museus e centros culturais existe a ideia de um visitante “leigo”, que desconhece de assuntos ligados à arte. Nesses casos, o educador tem a tarefa de transmitir informações ligadas às obras expostas e aos artistas e a visita acontece de uma forma passiva, em que há pouco diálogo e interlocução.

Em outros casos, a equipe educativa tem uma visão diferente sobre o público, valorizando seus saberes e vivências e construindo uma visita que leve em conta o saber de cada sujeito, saberes esses que podem ir muito além de um conhecimento teórico sobre o assunto, caso em que é necessário dialogar com esse conhecimento para construir uma boa visitação.

Para Martins (1992), essas visitas seguem um modelo participativo, capazes de gerar um verdadeiro diálogo entre o educador e o visitante. Para conseguir construir esse tipo de visita, o educador deve ter uma formação sobre os conteúdos específicos da exposição, assim como sobre a pedagogia museal. As visitas, portanto, foram categorizadas como a “Visita-palestra”, a “Discussão dirigida” e a “Descoberta orientada”. Resumidamente, podemos dizer que a Visita-palestra é focada, sobretudo, na fala do educador, que transmite informações e tem pouco diálogo com seu público. A ideia é poder apresentar o espaço expositivo como um todo, dessa forma as visitas são mais rápidas perpassam a totalidade da exposição e/ou do espaço.

Já na Discussão dirigida, o objetivo principal é o diálogo com os participantes, mas as propostas ainda são gestadas e encaminhadas pelo educador. Ele cria um

espaço de escuta e discussão durante a visita, dando lugar para que todos possam participar. E, por fim, na Descoberta Orientada, temos a possibilidade de uma visita que oferece aos visitantes ferramentas e atividades estruturadas para que eles mesmos definam seu percurso na exposição. Um problema, uma hipótese ou um desafio possíveis de serem resolvidos podem ser o “gatilho” para iniciar a visita, dependendo do interesse do público.

As educadoras do museu compartilharam conosco três atividades desenvolvidas e voltadas para três públicos diferentes. A primeira chamada “Criançada”, voltada para o público infantil, traz a reflexão de como as crianças são retratadas pelos artistas nas obras do acervo, e propõe a atividade de identificar as crianças nas obras e responder algumas perguntas como: Elas parecem com a gente? Que roupas estão usando? Estão brincando? etc. Outra chamada “Animalção”, que sugere perceber se existem animais retratados na exposição, e como eles estão retratados. Já a atividade voltada para o ensino fundamental, especificamente aos 6° e 7° anos, volta-se para a escultura e a fotografia, sugerindo que os visitantes busquem esculturas e realizem fotografias delas, brincando de buscar outras luzes, pontos de vistas etc.

A partir da experiência relatada, o MASP, por meio do núcleo de Mediação e Programas Públicos, realiza um esforço em ofertar ao público interessado em arte, sejam visitantes ou pessoas no ramo da educação, ações formativas e que contribuem tanto para o enriquecimento de repertório em arte, quanto pode instrumentalizar os professores dentro de seu trabalho com os alunos, tanto no antes, quanto no durante e depois das visitas.

As três instituições culturais estudadas, a saber, a Pinacoteca do Estado de São Paulo, o SESC Sorocaba e o Programa MASP Professores, desempenham papéis essenciais na educação proporcionada pelos museus às escolas visitantes. Cada uma dessas instituições oferece contribuições únicas que enriquecem a experiência educativa, apresentando abordagens distintas e complementares.

A Pinacoteca do Estado de São Paulo, com sua extensa coleção e programação variada, proporciona uma base sólida para a exploração de temas

artísticos e culturais. Seus programas educativos são cuidadosamente elaborados para engajar os alunos de forma profunda, promovendo uma compreensão mais abrangente da arte e sua história. As visitas são organizadas para facilitar o contato direto com as obras e fomentar discussões críticas, ajudando os estudantes a desenvolver habilidades analíticas e interpretativas.

O SESC Sorocaba, com seu foco na educação e na integração cultural, oferece uma abordagem prática e interativa em vários campos. Seus programas são ajustados para atender às necessidades específicas dos grupos escolares, incentivando uma aprendizagem ativa por meio de atividades participativas, sem falar dos cursos, workshops e oficinas artísticas que oferece.

O Programa MASP Professores destaca-se pela sua ênfase na formação contínua dos educadores e na criação de experiências educativas que conectam diretamente a arte ao currículo escolar. O programa investe na capacitação dos professores, permitindo que eles atuem como mediadores mais eficazes entre os museus e seus alunos.

Juntas, essas instituições fornecem um suporte abrangente para o ensino da arte nas escolas, oferecendo experiências enriquecedoras que vão além da simples visita ao museu. Elas promovem uma integração constante entre o conteúdo artístico e as práticas pedagógicas, contribuindo de forma significativa para a formação cultural e crítica dos alunos.

2 DESDE A ESCOLA

> “Não se alfabetiza fazendo apenas as crianças juntarem as letras, há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa. A leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal”
> Ana Mae Barbosa

Para o componente de arte, é um grande privilégio ter o museu como um lugar parceiro na realização de visitas com grupos de alunos. Porém, só a visita em si não é garantia de que tal experiência será proveitosa ou significativa para enriquecer os aprendizados em arte dos alunos. A forma como os professores de arte trabalham os conteúdos específicos de cada exposição em sala de aula é um diferencial para que a visita cultural agregue e transforme o olhar de seus alunos.

Como referência teórica importante para este propósito, retomamos a abordagem triangular, proposta criada por Ana Mae Barbosa, que surgiu segundo as palavras da autora “(...) no esforço dialogal entre o discurso pós-moderno global e o processo consciente de diferenciação cultural também pós-moderno” (Barbosa, 2000).

Vale destacar que a proposta foi sistematizada primeiramente no contexto de um museu, no MAC, Museu de Arte Contemporânea da USP (1987/1993), e cujo processo se iniciou no Festival de Inverno de Campos do Jordão, em 1983. Ana Mae Barbosa criou o serviço educativo do MAC, sendo diretora do Serviço Educativo do museu entre os anos de 1963 e 1971.

Ana Mae, começa um programa de arte-educação no MAC, combinando trabalho prático com história da arte e leitura de obras de arte. A proposta utilizada para a leitura de uma obra variava de acordo com o conhecimento anterior de cada professor, podendo ser estética, semiológica, iconológica, princípios da Gestalt etc. Sua concepção de história da arte não é linear, mas pretende contextualizar a obra de arte no tempo e

explorar suas circunstâncias. “(...) Em lugar de estarmos preocupados em mostrar a evolução das formas artísticas através dos tempos, pretendemos mostrar que a arte não está isolada de nosso cotidiano, de nossa história pessoal” (Barbosa, 2020).

Desse modo, a proposta triangular, que suporta três eixos principais, que são: leitura da obra de arte, fazer artístico e contextualização, está presente desde a década de 80 como umas das principais bibliografias em todos os cursos de formação para educadores. Para a autora (Barbosa, 2000, p. 36), um currículo que interligasse o fazer artístico, a análise da obra de arte e a contextualização estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento, estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura.

A leitura de imagens é parte importante do processo, mas ela estará deslocada de significado se estiver longe de outros elementos importantes e constitutivos do currículo adotado pela escola e apropriada pela equipe do segmento de série, e na ponta pelo professor de arte. O educador de arte tem que estar preocupado com a “nutrição estética” na sala de aula, como um

> modo de gerar o abastecimento dos sentidos, movendo o saber sensível pelo oferecimento aos aprendizes de objetos culturais como imagens de obras de arte, música, um fragmento de um texto poético ou de um texto teórico, um livro de história, um objeto do cotidiano ou um vídeo dentre outras formas culturais (Martins *et al*, 2008, p. 39).

No livro *A imagem no ensino da arte*, de Ana Mae, encontramos ideias e subsídios importantes para a prática de ensino de arte, que auxiliam no preparo dos alunos para as visitas. Segundo a autora, a produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação de imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca (Barbosa, 2000, p. 35).

É essencial, portanto, ensiná-los a "ler" imagens. Ao analisar obras de arte, os alunos aprendem a entender a gramática visual e as imagens estáticas. E, ao estudar

cinema e televisão, eles aprendem a interpretar as imagens em movimento, algo cada vez mais importante no nosso mundo, cheio de imagens virtuais e rápidas.

Ainda neste livro, Ana Mae traz bons exemplos de como encaminhar o conteúdo de leitura de imagens na sala de aula, por exemplo, com o método comparativo de Edmund Feldman (Barbosa, 2000, p. 46), ou o método multipropósito, conhecido como *Teatching Throught Art,* de Robert Saunders (Barbosa, 2002, p. 53). Para Edmund Feldman, há sempre uma proposição de trabalho prático que se segue à leitura dos elementos da obra de arte. Ele nunca propõe a leitura de uma única obra de arte, mas sempre coloca duas ou mais obras para que o estudante tire conclusões da leitura comparada de problemas visuais propostos de maneira similar ou diferentemente nas várias obras.

Por exemplo, para a leitura do espaço arquitetônico e decorativo, nos faz comparar uma sala projetada por “Lukas Samaras, com os interiores da Hanna House, de Frank Loyd Rght, e da Villa Shodan, de Le Corbusier, acrescentando ainda um interior de uma casa americana dos fins do século XIX caracteristicamente vitoriana.” (Barbosa, 2002, p. 53)

Já no método multipropositório, Robert Saunder, em seu livro *Teatching Throught Art* (1974), considera os *slides* um recurso menos poderoso que uma boa reprodução em papel. A homogeneização das dimensões de todas as obras operadas pelos slides que devem ser vistos de luz apagada diminuindo a intensidade da relação professor/aluno são os argumentos para preferir as reproduções, o mais próximo possível ao tamanho e à textura das obras originais (Barbosa, 2002, p. 53).

Barbosa (2012) também cita a pesquisadora Monique Brière, do Canadá, que é autora de uma coleção de excelentes reproduções acompanhadas de livros para professor. É composto por 30 reproduções e um livro para o professor, para cada série (primeira à sexta). O comparativismo domina o livro. Há uma parte teórica coerente e bem explicitada que ocupa um terço do livro e que precede as sugestões dos modos de operacionalizar a leitura de obras de arte reproduzidas de maneira a explorar o fazer

artístico, produzir conhecimento de história da arte e de estética e provocar o amadurecimento crítico.

O outro exemplo é o *Arttalk*, de Rasalind Ragans, prefaciado por Feldman, que foi seu professor e que exerce uma forte influência sobre a autora. O livro defende a ideia de que a arte é uma forma de comunicação que transcende fronteiras culturais e linguísticas, capaz de expressar ideias e sentimentos que vão além da simples descrição ou narração de histórias. Para Ragans, a arte possui a capacidade única de transmitir significados profundos e emoções que não podem ser plenamente explicados através de palavras comuns. No livro, que apresenta um guia para o professor, a autora explica de maneira prosaica os componentes do DBAE *(Disciplined Basesd Art Education*), do *Getty Center*, da seguinte maneira:

> **Produção de Arte** é alegria. Quase todo mundo gosta de manipular material artístico.
> **Crítica da Arte** é um procedimento semelhante a montar um quebra-cabeças.
> **História da Arte** é complexo. Ela se relaciona com todos os aspectos da história dos seres humanos.
> **Estética** é um estranho novo mistério. Como professores, sempre temos lidado com ela mas não sabíamos seu nome.

Contudo, muitas das experiências formativas nas artes visuais consistem em aulas focadas nas práticas de ateliê, na aprendizagem do desenho e de técnicas pictóricas, e, principalmente, na execução de trabalhos manuais. O objetivo é desenvolver habilidades e adquirir critérios estéticos específicos.

Esse enfoque prático e manual, que também reflete razões sociológicas e culturais em países de tradição católica, onde ainda se acredita que o talento é um "dom" divino ou genético, contribuiu para que a arte fosse considerada na educação escolar como um saber informal ou uma habilidade funcional de pouca relevância. Isso contrastou com a visão de que a arte poderia ser um campo de conhecimento organizado, capaz de ajudar na interpretação do passado, da realidade presente e de nós mesmos (Hernandez, 2000, p. 39).

Ainda segundo Hernandez, essa visão foi defendida por alguns pedagogos do movimento da Escola Nova (desde Pestalozzi, Froebel, R. Steiner ao próprio Dewey),

que perseguiram uma educação estética do indivíduo como via de transformação da racionalidade tecnológica e industrial vigente. A essas visões, seguiu-se, depois do triunfo dos aliados da Segunda Guerra Mundial, uma concepção do ensino de arte baseado na necessidade de autoexpressão e liberdade individual que servisse de contraponto às experiências totalitárias vividas na Europa (fascismo, nazismo e stalinismo) e que favorecesse o ideal de um indivíduo democrático, respeitoso dos diferentes pontos de vista e portador dos valores que haviam triunfado na guerra (valores estadunidenses - Chomsky).

> As ideias sobre arte, desenvolvimento psicológico, liberdade e democracia, de autores como Lowenfeld, A. Stern e Read, sob o guarda-chuva da psicanálise, serviram de canalizadores de um enfoque de arte como favorecedora do desenvolvimento da imaginação e da criatividade diante da observação das travas do adulto, que não devia influir no potencial do menino e da menina. (Hernandez, 2000, p. 39).

De acordo com Hernandez (2000), houve uma revisão significativa dessas ideias na década de 1960. Esse processo começou com o seminário realizado na Universidade da Pensilvânia, em 1965, que marcou a transformação da arte na educação em um conjunto organizado de conhecimentos disciplinares, em vez de ser apenas experiências artísticas. Os participantes do seminário identificaram quatro áreas principais para o estudo da arte: estética, história da arte, crítica e produção (Hernandez, 2000, p. 39-40).

Essa teoria salienta o papel do conhecimento artístico na educação escolar, partindo de uma perspectiva psicológica, ou psicopedagógica, que exige um pensamento de ordem superior e a utilização de estratégias intelectuais como a análise, a inferência, o planejamento e a resolução de problemas ou formas de compreensão e interpretação etc. (Hernandez, 2000, p.41).

Quando um estudante realiza uma atividade vinculada ao conhecimento artístico, ele potencia uma habilidade manual, desenvolve pelo menos um dos sentidos (a audição, a visão, o tato) e expande sua mente, mas, também, e, sobretudo, delineia e fortalece sua identidade em relação às capacidades de discernir, valorizar e interpretar, compreender, representar, imaginar etc., o que lhe cerca e a si mesmo.

Segundo Coutinho (2009), o movimento da arte-educação no Brasil vem trabalhando em busca de diminuir o abismo entre o campo da arte e da educação, universos conflituosos e até mesmo de difícil interpenetração.

> “(...) De um ensino exclusivamente voltado para o desenvolvimento de habilidades artísticas, estamos passando para um ensino articulado que a arte como conhecimento, como expressão e cultura deve ser considerada em seu contexto de origem e de recepção com suas vinculações sociais, econômicas e políticas (Coutinho, 2009, p. 172)

Para entendermos um pouco como chegamos a pautar e realizar as visitas culturais, é necessário entender o histórico do ensino da arte no país. A base de pesquisa foi o material desenvolvido por Ana Mae Barbosa e Rejane Coutinho para os Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio da SEESP, Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, de 2011.

Segundo as autoras, como sabemos, a primeira institucionalização sistemática do ensino de arte foi a Missão Francesa, com o modelo neoclássico. Os integrantes da Missão Francesa chegaram em 1816 e eram membros do Instituto de França, que havia sido aberto em 1795 para substituir as velhas academias de arte suprimidas pela Revolução Francesa.

Joachim Le Breton (1760-1819), chefe da Missão Francesa, criada por decreto de D. João VI em 1816, teve a incumbência de criar uma Escola de Ciências, Artes e Ofícios com um ensino da arte de cunho mais popular do que a orientação seguida no Instituto de França onde ele ensinava. Para tanto, ele tinha a ideia de fundir as belas artes e as indústrias. Pelos planos de Le Breton, nossa escola de arte seria uma entidade que não perderia de vista o equilíbrio entre educação popular e educação da burguesia.

Entretanto, quando aquela escola começou a funcionar em 1826 sob o nome de Escola Imperial das Belas-Artes, não só o nome havia sido trocado, mas, principalmente, sua perspectiva de atuação educacional, tornando-se o lugar de convergência de uma elite cultural que se formava no país para movimentar a corte, dificultando, assim, o acesso das camadas populares à produção artística (Barbosa; Coutinho, 2011, p. 6).

Até 1870, pouco se contestou do modelo de ensino da arte da Academia Imperial das Belas Artes, que foi em parte utilizado pela escola secundária. Nas escolas secundárias particulares, imperava a cópia de retratos de pessoas importantes, de santos e a cópia de estampas, em geral europeias, representando paisagens desconhecidas aos nossos olhos acostumados ao meio ambiente tropical. Dessa forma, os alunos passaram a valorizar esteticamente a natureza europeia em detrimento da nossa, que julgavam mais rústica, em contraste (Barbosa; Coutinho, 2011, p. 8).

Ainda segundo as autoras, em 1870 vemos que a inserção do desenho nas escolas primárias e secundárias surge de uma crítica dos liberais, que eram profissionais urbanos que possuíam um letramento e que eram a favor de valores como um sistema de educação livre do controle religioso,

> Contrários ao uso da arte na escola como adorno cultural, alguns liberais a partir de 1870, e principalmente na década de 1880, defenderam a idéia de que uma educação popular para o trabalho deveria ser o principal objetivo da arte na escola e iniciaram uma campanha para tornar o desenho obrigatório no ensino primário e secundário. Devemos aos liberais o início do ensino do desenho industrial na escola, isto é, do que hoje conhecemos como design. (Barbosa; Coutinho, 2011, p. 11).

Os principais temas educacionais discutidos eram a alfabetização e a preparação para o trabalho. A necessidade de um ensino do desenho apropriado era referida como um importante aspecto da preparação para o trabalho industrial. A Semana de 22, que introduziu o Brasil no Modernismo, não repercutiu de imediato no ensino da arte. Quando, a partir de 1927, o ensino da arte volta a ser objeto de discussões, isto se deu principalmente à modernização educacional.

Vale ressaltar, mesmo assim, a importância desse grande acontecimento para o ensino de artes no Brasil. A Semana de 22, também conhecida como a Semana de Arte Moderna de 1922, foi um marco cultural significativo no Brasil. Realizada em São Paulo, de 11 a 18 de fevereiro de 1922, essa semana reuniu artistas, escritores, músicos e intelectuais que buscavam renovar as expressões artísticas brasileiras, rompendo com as tradições acadêmicas e buscando uma identidade cultural mais autêntica e moderna.

A Semana de Arte Moderna representou uma ruptura com padrões baseados nos moldes acadêmicos europeus, que tinham um foco forte no academicismo e nas técnicas tradicionais, introduzindo novas formas de expressão, como o cubismo, o expressionismo, o futurismo, entre outras correntes vanguardistas da época.

Artistas participantes da Semana de 22, como Anita Malfatti, Di Cavalcanti, Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral, entre outros, não apenas apresentaram novas ideias estéticas, mas também questionaram os temas abordados na arte brasileira até então. Eles buscaram retratar aspectos da realidade nacional, como a cultura popular, o folclore, a diversidade étnica e cultural do país, em contraste com as representações idealizadas e estrangeirizadas predominantes até então.

O impacto dessa renovação artística no ensino de arte foi gradual, mas significativo. Instituições de ensino começaram a incorporar essas novas tendências em seus currículos, promovendo uma abordagem mais experimental e menos conservadora no ensino da arte.

As autoras afirmam que, com a crise político-social contestatória da oligarquia e a tentativa de instauração de um regime mais democrático, uma reflexão sobre o papel social da educação aflora novamente. Desta vez é a educação primária e a escola que se tornam o centro das atenções reformistas através do movimento que ficou conhecido pelo nome de “Escola Nova”. Defendia-se, então, o mesmo princípio liberal de arte integrada no currículo, ou melhor, de arte na escola para todos. Entretanto, enquanto os liberais tinham como objetivo o ensino dos aspectos técnicos do desenho para preparar para o trabalho, a “Escola Nova” defendia a ideia da arte como instrumento mobilizador da capacidade de criar ligações entre a imaginação e a inteligência (Barbosa; Coutinho, 2011, p. 12-14).

Os pressupostos teóricos para a valorização da arte na “Escola Nova” foram principalmente inspirados em John Dewey e defendidos por seu ex-aluno Anísio Teixeira e incorporados às Reformas Educacionais do Distrito Federal, de Fernando Azevedo, de Atílio Vivacqua, no Espírito Santo, de Carneiro Leão, em Pernambuco, e Francisco Campos, em Minas Gerais.

Algumas experiências como as de Mário de Andrade, criando ateliês para crianças nos Parques Infantis e na Biblioteca Infantil, quando exerceu a função equivalente à de Secretário de Cultura de São Paulo em 1936, ou as classes de arte de Anita Malfatti na Escola Americana, hoje Mackenzie, ou a criação de Escolas de Arte para crianças bem dotadas em arte pelo Jornal “A Tarde em São Paulo”, foram mudanças significativas cuja disseminação foi interrompida pelo golpe de Estado que instituiu a ditadura do Estado Novo (Barbosa; Coutinho, 2011, p. 16).

Na toada da evolução para ideias mais progressistas e modernas sobre o ensino da arte no Brasil, retomo John Dewey e a grande influência de seus escritos na arte-educação no Brasil. Nereo Sampaio, um professor de desenho da Escola Normal do Rio de Janeiro, foi o principal divulgador do pensamento estético de Dewey nesta fase. Ele defendeu sua tese de cátedra, intitulada “Desenho espontâneo das crianças: considerações sobre sua metodologia”, em que enunciava o chamado método espontâneo-reflexivo para o ensino da arte, apontando como pressuposto teórico as ideias de Dewey expressas em *A Escola e a sociedade* (1974).

Neste livro, Dewey recomenda a estimulação dos impulsos naturais da criança para o desenho através dos processos mentais de reconhecimento e reflexão. Nereo Sampaio declarava que seu método consistia em deixar a criança se expressar livremente, desenhando de memória e depois fazê-la analisar visualmente o objeto desenhado para, em seguida, executar um segundo desenho integrando, neste último, elementos observados do objeto real.

> Vejamos em resumo o pensamento de Dewey e a orientação que indicou. Diz ele: “é comum vermos nas crianças o desejo de se expressarem pelo desenho e pela cor. Se nos limitarmos ao condescender com esse instinto, deixando que atue indefinidamente, não há procedimento mais acidental. É necessário, mediante a crítica, as sugestões e as perguntas, excitar a consciência do que fez e do que deve fazer, porque o resultado será satisfatório. Por exemplo, o desenho das árvores é convencional: uma linha vertical e os ramos em retas inclinadas sobre a vertical de um e outro lado. Levemos a criança a observar as árvores para compará-las com os desenhos feitos e, assim, examinarem concisamente as condições de representação do seu trabalho. Então, desenhará árvores observadas e não convencionais, porque a observação obriga ao trabalho combinado da memória e imaginação, produzindo expressões gráficas de árvores reais. (Barbosa; Coutinho, 2011, apud SAMPAIO, 1929, p. 16-17).

Segundo Barbosa e Coutinho (2011), a Reforma Educacional de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, em 1929, recebeu direta influência do trabalho e das ideias de Nereo Sampaio, e cristalizou, através da recomendação metodológica explícita, o desenho espontâneo, seguido de apreciação naturalista, que vem sendo praticado em nossas escolas até hoje.

Noêmia Varela, criadora da Escolinha de Arte do Recife e, posteriormente, diretora técnica da Escolinha de Arte do Brasil, por meio dos Cursos Intensivos de Arte/Educação que organizou no Rio, foi a grande influenciadora do ensino da arte em direção ao desenvolvimento da criatividade, que caracterizou o modernismo em arte-educação. Esse movimento foi caracterizado por sua atuação independente do sistema de educação pública, buscando explorar novos caminhos para a arte-educação. Um dos principais princípios era estimular a liberdade de expressão no ensino da arte, enfatizando como a arte desempenha um papel fundamental na educação e no desenvolvimento integral das pessoas.

O foco na liberdade de expressão não se limitava apenas a permitir que os estudantes se expressassem livremente através da arte, mas também os incentivava a explorar suas identidades individuais e desenvolver habilidades críticas e reflexivas por meio da prática artística. Esse método inovador foi crucial para desafiar e ampliar os limites do que era tradicionalmente considerado educação artística, influenciando direções futuras tanto na prática quanto na teoria pedagógica nesse campo. Encontramos um texto com dados históricos no site Enciclopedia Cutural, do Itaú Cultural:

> “A Escolinha, que coloca o foco nas distintas expressões artísticas (dança, pintura, teatro, desenho, poesia etc.), funciona nas dependências da Biblioteca Castro Alves, do Instituto de Previdência e Assistência Social dos Servidores do Estado - Ipase, voltada fundamentalmente para o público infantil. O filósofo e teórico da arte Herbert Read (1893 - 1968) fornece as principais inspirações para a experiência, sistematizadas em sua obra *Education through Art* (1943)”. (Itaú Cultural, 2023)

Segundo Barbosa (1986), talvez a semente da crença na espontaneidade como única fonte de construção de imagens das crianças venha de uma interpretação simplificada da prática nas escolinhas nos anos de 1960, mas isso tem exacerbado como

uma forma de autoproteção pelos professores de arte deficientemente preparados pelas universidades.

No capítulo 1.4, as autoras dizem que a Ditadura Militar de 1964 conseguiu desmontar as escolas experimentais sem muito esforço. A partir daí, a prática de arte nas escolas públicas primárias foi dominada, em geral, pela sugestão de tema e por desenhos alusivos a comemorações cívicas, religiosas e outras festas. Por sorte, nos fins da década de1960 e início de 1970 (especialmente entre 1968 e 1972), em escolas especializadas em ensino de arte, começaram a ter lugar algumas experiências no sentido de relacionar os projetos de arte de classes de crianças e adolescentes com o desenvolvimento dos processos mentais envolvidos na criatividade, ou com uma teoria fenomenológica da percepção, ou ainda com o desenvolvimento da capacidade crítica ou da abstração e talvez mesmo com a análise dos elementos do desenho.

Em 1971, a Educação Artística se tornou componente obrigatório nos currículos de 1º e 2º graus e na universidade nos cursos de Educação Artística e Licenciatura em artes plásticas, criados em 1973.

> Hoje pode parecer estranho que uma ditadura tenha tornado obrigatório o ensino da arte nas escolas públicas. Contudo, tratava-se de um mascaramento humanístico para uma lei extremamente tecnicista, a 5692, que pretendia profissionalizar os jovens na escola média. Como as escolas continuaram pobres, sem laboratórios que se assemelhassem aos que eram operados nas indústrias, os resultados para aumentar a empregabilidade dos jovens foram nulos. (Barbosa; Coutinho, 2011, p. 28).

Em 1971, com a reformulação da LDB (Lei nº 5692/1971), em plena ditadura civil-militar, o ensino da arte tornou-se obrigatório nas chamadas escolas de 1º e 2º Grau (BARBOSA, 1988). A Reforma Educacional de 1971, instaurada pelo governo militar de Emílio de Médici, estabeleceu um novo conceito de ensino de arte: a prática da polivalência. Segundo esta reforma, as artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam ser ensinadas conjuntamente por um mesmo professor da primeira à oitava séries do primeiro grau.

Segundo as autoras, em 1973, foram criados os cursos de licenciatura em Educação Artística com duração de dois anos (licenciatura curta) para preparar esses

professores polivalentes. Após este curso, o professor poderia continuar seus estudos em direção à licenciatura plena, com habilitação específica em artes plásticas, desenho, artes cênicas ou música. Educação Artística foi a nomenclatura que passou a designar o ensino polivalente de artes plásticas, música e teatro.

Para Barbosa (1988, p. 17) a formação polivalente do professor de artes é uma deturpação do princípio de interdisciplinaridade:

> [...] batizado entre nós de polivalência, uma colagem amorfa de diferentes sistemas semióticos. Esta abordagem projeta no professor-estudante um conceito equivocado de arte, ligado à ideia de nonsense ou totalidade superficial - uma espécie de grande torta de vegetais e frutas mal misturados e assados cuja receita transmitem a seus alunos." (Barbosa, 2018. p. 17).

Dança, teatro e música poucas vezes são de fato inseridos nos currículos das escolas como disciplinas, herança de uma história de muitos equívocos e preconceitos e falta de estímulos para o desenvolvimento cultural da população brasileira.

Um exemplo de sucesso quantitativo, em que se estendeu a um maior número de professores as perplexidades antes discutidas por um pequeno grupo, foi o 1º Encontro Latino-Americano de Arte-Educação que reuniu cerca de quatro mil professores no Rio de Janeiro (1977). Neste encontro, ficou demonstrada a ausência e a carência de pesquisas sobre o ensino da arte:

> A Semana de Arte e Ensino fortificou politicamente os arte/educadores e já em 1982/1983 foi criada na Pós-Graduação em Artes a linha de pesquisa em arte/educação na Universidade de São Paulo constando de doutorado, mestrado e especialização, com a orientação de Ana Mae Barbosa. Em breve duas brilhantes ex-alunas, Maria Heloisa de Toledo Ferraz e Regina Machado integraram a equipe, tendo a última assumido também o curso de especialização. (Barbosa, 2018. p. 17).

A partir do crescimento do interesse e da participação de mais professores, começaram a surgir mais profissionais interessados nos estudos em arte, inclusive buscando referências internacionais. Muitas destas pesquisas analisam problemas interrelacionados com a Proposta Triangular. Como já foi dito, a Proposta Triangular foi sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. A pós-modernidade em arte-educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua

decodificação e interpretações na sala de aula junto com a já conquistada expressividade.

As autoras do material em análise fazem um paralelo, afirmando que, na Inglaterra, essa pós-modernidade foi manifesta nos *Critical Studies*; nos Estados Unidos a mais forte manifestação foi o DBAE, o *Disciplined Based Art Education*, baseado nas disciplinas: estética, história e crítica, e em uma ação, o fazer artístico. Os *Critical Studies* são a manifestação pós-moderna inglesa no ensino da arte, como o DBAE é a manifestação norte-americana, e a Proposta Triangular a manifestação pós-moderna brasileira, respondendo às nossas necessidades, especialmente a de ler o mundo criticamente. (Barbosa, 2018, p.31).

Para as autoras (Barbosa, 2018, p. 46), no século XX, a conhecida virada linguística também repercutiu no campo do ensino da arte. O conceito de arte como linguagem deu lugar a propostas formativas e programas centrados mais na ideia de comunicação do que no objeto artístico ou no sujeito criador.

Até agora foram apresentados alguns autores importantes que elucidam conceitos e práticas significativas para o ensino de arte na escola e como chegamos ao que hoje se aproxima do ensino que praticamos em alguns contextos e territórios no Brasil. Todo esse trabalho no campo da arte-educação preparou gradativamente o que praticamos hoje como um dos elementos mais potentes, senão centrais, em muitos currículos de arte: a visita cultural, seja no museu de arte ou em centros culturais.

Quando pensamos nessas saídas, encontramos ecos nos comentários das "aulas-passeio" de Freinet, visão semelhante à que experimenta o aluno ao ir ao museu:

> A aula passeio constituía para mim uma tábua de salvação. Em vez de me postar, sonolento, diante de um quadro de leitura, no começo da aula da tarde, partia com as crianças, pelos campos que circundam a aldeia. Ao atravessarmos as ruas, parávamos para admirar o ferreiro, o marceneiro ou o tecelão, cujos gestos metódicos e seguros nos inspiraram o desejo de os imitar. (Freinet, 1979, p. 23).

O termo passeio costuma ser evitado quando se trata das visitas ao museu, pois está associado a um momento de puro lazer. De fato, os professores, quando levam

seus alunos para o museu, querem que a experiência vá muito além de um passeio, desejam que seja um encontro significativo, que conjuga um conjunto de intenções, explícitas e implícitas, como momentos de aprendizagem.

Mas o conceito das aulas-passeio é colocado aqui, sob a voz de Freinet, para trazer também a ideia de que a escola deveria proporcionar aos seus alunos momentos de lazer. A saída para estudo de campo, ou uma visita ao museu, também ganha significado para os alunos no “entre”, naquele espaço que é uma fresta, como no transporte, na hora do lanche, na conversa nos corredores com os colegas.

Célestin Freinet foi um educador francês, que buscava estabelecer um sistema educacional democrático que eliminasse as contradições sociais. Ele via a escola tradicional como restritiva, oposta à descoberta, ao interesse e ao prazer da criança. Seu principal objetivo era criar uma escola acessível.

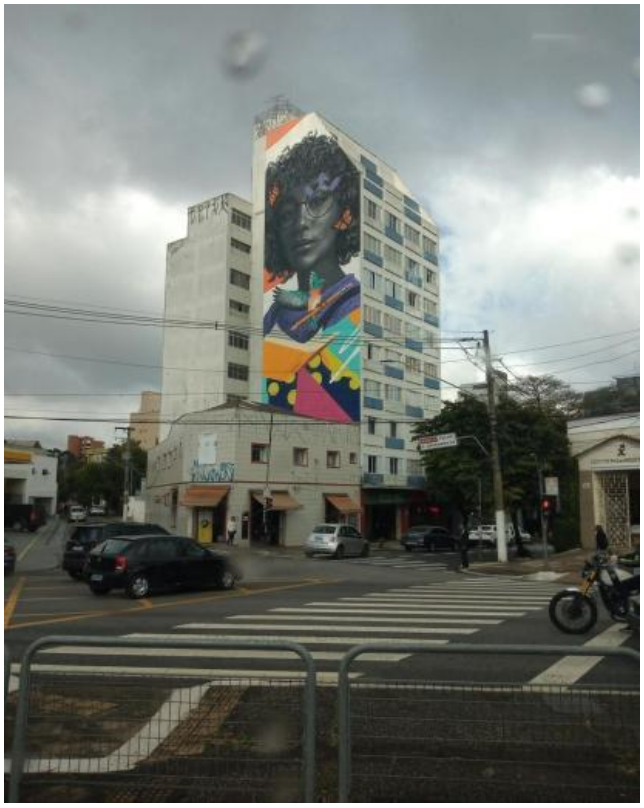
Segundo matéria encontrada no site do Instituto Singularidades, algumas das principais técnicas da pedagogia de Freinet são referências importantes para o currículo de escolas no Brasil, como: desenho livre, o texto livre, as aulas-passeio (ou estudos de campo, como são conhecidos hoje), a correspondência interescolar, o jornal, o livro da vida (diário e coletivo), o dicionário dos pequenos, o caderno circular para os professores, etc.

Em 1940, Freinet foi preso e enviado para o campo de concentração de Var, em território francês, onde sua saúde se degradou ainda mais. Enquanto estava detido, ensinava seus companheiros e, fora dali, sua esposa batalhava por sua liberdade. Ao sair do campo, o pedagogo incorporou-se ao movimento da Resistência Francesa, que lutava contra a ocupação dos nazistas na França. Esta experiência lhe deu ânimo para sua próxima iniciativa: a criação do ICEM, uma cooperativa de professores, da qual fizeram parte mais de 20 mil pessoas, na cidade de Vence, onde viveria até seus últimos dias.

A ativação dos sentidos estéticos para uma visita cultural começa em sala de aula e continua pelo caminho, quando os alunos observam a cidade com a intenção de ler as

imagens que nela se apresentam. Foram muitas as lembranças que surgiram de colegas durante o curso Seminários de Pesquisa I, quando apresentei minha pesquisa para a professora Carminda Mendes André e o grupo de colegas, em 2022. Eles relataram sobre a empolgação do dia da visita, sobre o lanche que as famílias preparavam para os alunos levarem, sobre as músicas cantadas nos ônibus. Isso tudo são memórias que agregam no julgamento da experiência como um todo, pois fazem da visita um momento de experiência e convivência, temas caros quando pensamos em arte e processo artístico, sobretudo na arte contemporânea.

Figura 15 - Foto de prédio grafitado, tirada de dentro do ônibus que levava alunos à exposição “Portinari para todos”, em 2022.



Fonte: Autor, 2022.

2.1 A experiência da visita cultural na voz dos professores

A investigação que realizei me incentivou a examinar as vivências de profissionais das artes visuais que estão sempre em processo de aprendizado e à procura das

melhores abordagens para motivar seus alunos. Decidi entrevistar professores da rede pública devido à falta de políticas públicas e de estímulo para visitas culturais nesse setor. Também reconheço a relevância de estudos acadêmicos que visam minimizar esses desafios enfrentados pelas camadas mais carentes da sociedade.

Nesse cenário, pude conhecer o trabalho de dois professores da rede pública de ensino, irei chamá-los de Professor 1 e Professora 2, que me concederam entrevistas para a composição desta dissertação. A escolha de ambos se deu pelo fato de serem dois profissionais engajados especificamente nas visitas, e que buscam por oportunidades para levar seus alunos a exposições como forma de enriquecer a experiência de suas aprendizagens.

Ao conversar com os professores, ao observar a minha prática como arte educadora e nas conversas com outros arte-educadores, é quase unânime a vontade de proporcionar e participar de visitas culturais. Mas a realidade que se apresenta nem sempre é propícia para que ela aconteça, pois existem limitadores como a falta de transporte, o engajamento de outros professores, agenda etc.

Algumas questões mais específicas também emergem nesse cenário, como: as escolas preveem em seu currículo de arte um aprendizado extramuros? Elas propiciam momentos de investigação para o professor realizar formações para as exposições? No planejamento das aulas, o professor prevê trazer o conteúdo das exposições anteriormente à visita? Os professores conseguem ter tempo para buscar e analisar esses materiais que são ofertados pelos museus?

2.1.1 O professor 1

O professor 1 foi meu colega do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas para o Ensino da Arte. Nós ingressamos no mesmo ano no programa de mestrado e fomos colegas em algumas disciplinas. Ele fez licenciatura na Belas Artes de São Paulo, na década de 1980, e, posteriormente, uma complementação em Pedagogia na União Bandeirante de Educação, a UNI-BAN. Cursou uma especialização em Arteterapia na UNESP e hoje é mestrando em artes pela UNESP. Hoje ele possui dois cargos na prefeitura, atuando em duas diferentes escolas como professor de arte. O interesse em entrevista-los veio do fato de ser um professor com experiência e que já teve muitas atuações diferenciadas no campo da arte-educação, o que pode trazer uma visão rica sobre o tema estudado.

Começou a lecionar em 1986, quando ainda era estudante. Seu primeiro trabalho foi na Escola-Oficina, um projeto da Secretaria da Educação do Estado e foi criado para atender meninos em situação de rua. A escola era situada no parque Dom Pedro, em São Paulo. Dessa forma, ingressou na carreira de professor da rede pública de ensino, e está lá até hoje.

As aulas de arte no espaço tinham um enfoque voltado para a expressão dos alunos e o desenvolvimento criativo. A escola tinha uma oficina e lá eram trabalhados conceitos artísticos em todas as linguagens da arte. Para além das disciplinas específicas que cada professor lecionava, eles ainda acompanhavam almoço, banho e momentos mais livres. O projeto Escola-oficina serviu de base para o governador Orestes Quércia[7] criar a Secretaria do Menor, uma atitude pioneira e anterior à publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente, elevada a nível federal em 1990. A socióloga Elisabete Roseli Ferrarezi fala sobre sua pesquisa de mestrado sobre a Secretaria do Menor em reportagem para a Folha de São Paulo:

> (...) A secretaria foi criada em 87, no governo Quércia, para instituir um novo paradigma na relação com crianças e adolescentes. Contrapondo-se a uma visão ”assistencialista-repressora", presente nas políticas governamentais na área desde 1964, a Secretaria do Menor nasceu com ideal humanista, de garantia de direitos". Pela nova mentalidade, em vez de prender meninos e

[7] O Político ocupou o cargo de governador de 1986 a 1991.

> meninas de rua, deve-se criar espaços onde eles possam se integrar à sociedade espontaneamente (como as casas abertas); no lugar de dar assistência, deve-se ensinar a criança a “andar com as próprias pernas". Tirou menores carentes e abandonados das ruas e empregou-os como aprendizes em empresas estatais, como a SABESP”.

Quando a Escola-Oficina fechou (ela durou de 1986 a 1989), ele trabalhou na Secretaria do Menor durante 8 anos, como vários de seus colegas. Como era uma secretaria nova, ela não tinha verba própria e, portanto, quem bancou a secretaria foram as estatais. Ele era funcionário da SABESP, mas com os benefícios da estatal. Como função, era educador de rua, trabalhando em diversos equipamentos, como a Casa Aberta, que atendia crianças e adolescentes em suas necessidades básicas vitais, como alimentação, saúde, realização de documentos e educação, ou a Casa Moradia, local que servia de moradia para pessoas em situação de vulnerabilidade social.

No Clube da Turma, outro lugar em que atuou, as crianças eram atendidas no contraturno escolar, com atividades de esportes, reforço, oficinas de arte e até mesmo atendimentos de saúde, como dentários. Em 1994 e encerrando sua atuação como funcionário da SABESP pela Secretaria do Menor, ele trabalhou numa creche, do berçário à educação infantil. Uma curiosidade foi que na creche somente 3 homens trabalhavam, reforçando o fato de que o campo da educação é dominado pelas mulheres.

A presença dos rapazes na creche foi muito importante para crianças, segundo seu relato, pois muitas delas não tinham uma figura masculina em suas famílias, ficando clara a importância da inserção dos homens na educação básica, campo esse designado às mulheres pela sociedade patriarcal. Vemos o reforço da ideia da mulher como cuidadora, como se a missão de educar e cuidar fosse exclusivamente feminina. Além disso, quando foi para a creche, sentiu um estranhamento, pois estava acostumado a trabalhar com meninos em situação de rua, mudando completamente de público “da água para o vinho”.

Ele também conta que, desde a década de 1980, já se discutia as questões de gênero na educação, porém pouca coisa mudou de lá para cá. De acordo com reportagem feita pela equipe da revista *Porvir* em agosto de 2022, consta no Censo da

Educação Básica de 2021 que, dos 595 mil professores que atuam na educação infantil (até os 5 anos de idade), somente 3,7% são do sexo masculino. Isso quer dizer que, para cada educador homem, há 27 mulheres atuando nesta etapa. Apesar do número estar crescendo, a taxa ainda é baixa.

Durante 5 anos, após a Secretaria do Menor, o professor 1 foi trabalhar em outras áreas, como o comércio, decepcionado pela baixa valorização salarial da profissão. Porém, em 2001, voltou para o magistério como professor contratado do estado, mesmo ano em que as aulas de arte voltaram para o ciclo 1 como obrigatórias. Nesse momento, ele deu aula em 3 escolas. Alguns anos depois, realizou um concurso público para professor e obteve seu primeiro cargo como efetivo.

Seu segundo cargo foi ocupado como professor coordenador de uma diretoria de ensino, trabalhando numa oficina pedagógica com a formação de professores, em Diadema. Em 2010, pede exoneração de um cargo da rede estadual, vendo melhores oportunidades de carreira na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. Meses depois, também resolveu renunciar ao segundo cargo do estado.

Nessa época, ele foi atuar no fundamental 2, em uma escola estadual em Santo Amaro, e lá está até hoje. Ele também atua em outra escola, no bairro Paraisópolis, há 3 anos. Nesta última escola, especialmente, ele pôde retomar seu trabalho junto a comunidades e resgatar projetos que fomentaram suas ideias como educador desde o começo de sua carreira, algo que lhe traz muita satisfação. Ele diz que o que lhe move é a sua capacidade de resistir no campo do ensino público.

Na época da Escola-Oficina, contou que as saídas não tinham o cunho de uma visita educativa e era mais parecido com o formato de um passeio. Para o público em situação de rua, a saída para um parque, pegar um ônibus e socializar era por si só algo muito formativo, situação que trazia muitos aprendizados, pois eram mal vistos no geral. Na preocupação de fazer os meninos entenderem como se comportar em lugares aos quais normalmente não têm acesso e de mostrar para a sociedade que aquele problema também está presente na própria sociedade, resistiram e seguiram insistindo em realizar as saídas.

Paulo Freire, na *Pedagogia do Oprimido* (2001), traz a ideia de que, para a classe dominadora, pessoas humanas são apenas eles, os outros são coisas. “Para eles, há só um direito – o seu direito de viverem em paz, ante o direito de sobreviverem, que talvez nem sequer reconheçam, mas somente admitam aos oprimidos. E isso ainda porque, afinal, é preciso que os oprimidos existam, para que eles existam e sejam “generosos” (Freire, 2005, p. 50).

Freire nos orienta a uma visão libertadora do modo como lemos e enxergamos o mundo, indicando o caminho de uma educação baseada na identidade de cada um e no reconhecimento de seus paradigmas, levando a uma atuação do professor para o exercício da democracia como contrapartida à educação instrumental e profissionalizante, que pouco leva em conta a voz e a autonomia dos alunos, sua emancipação e participação crítica e ativa no mundo. Em um trecho do livro *Pedagogia da autonomia* (1996), Freire escreve:

> (...) Quem forma e se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência. (Freire, 1996. p. 23).

Entretanto, o campo ideal é muito diferente do que podemos encontrar na realidade dentro do chão da escola. Muitas vezes são tantos alunos e demandas que se acaba por repetir o que já está escrito, o que já deu certo. O espaço para a inovação nem sempre é fomentado, por falta de tempo ou de interesse, dos professores ou da instituição. As aulas de artes na maioria das escolas acontecem somente uma vez por semana e em tempo de até 1h/ aula. Dessa forma, os projetos têm que ser pensados em muitas semanas para obter mais tempo de reflexão/produção, espaçando muito o contato dos alunos com o conteúdo. Além disso, muitas vezes não existem encontros com tempo significativo de fruição e discussão de ideias com os pares.

O professor 1, em sua atuação nas escolas de formação básica, sempre escutou sobre a importância dos estudantes terem acesso às instituições culturais, porém a elite cultural durante muito tempo dificultou esse acesso. Para exemplificar essa questão, ele lembra do episódio em que Hélio Oiticica, na inauguração da exposição “Opinião 65”, no

Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, em agosto de 1965, convida os integrantes da Mangueira para irem à exposição porque lá estava propondo uma performance com os Parangolés, as “anti obras de arte”, como o próprio Oiticica as definia. O trecho a seguir apresenta o que aconteceu na data:

> Tal evento resultou em conflito, pois a direção do museu não permitiu a entrada e a exibição dos passistas dentro de suas instalações e a apresentação se deu nos jardins do MAM-RJ. O ato foi aplaudido pelos críticos, jornalistas, artistas e parte do público que lotava as dependências. Os motivos alegados para o veto, apurados por jornais da época, foram o barulho dos pandeiros, tamborins e frigideiras. Este ato foi de grande importância, pois marcou o auge da dessacralização e a real tentativa de democratização da obra de arte, por meio da união da cultura popular com a erudita, firmando assim uma relativização cultural em que o samba conquista o sacrossanto espaço museal e este “desce” à quadra de samba. (Teixeira, 2017).

Dessa mesma forma, o professor relata que, em sua atuação profissional como educador de rua e professor de arte da rede pública, tanto do estado quanto do município, identificou, certas vezes, um certo mal-estar institucional e do público frequentador dos grandes espaços expositivos, quando estava junto de seus alunos mais vulneráveis.

Como professor, é um estado constante de romper barreiras para adentrar aos espaços culturais, por exemplo, até mesmo pelo fato de haver pagamento para entrar. Ari conta que durante um tempo a Bienal era paga, depois passou a ter um preço mais simbólico, para somente depois tornar-se gratuita. Os alunos queriam tomar uma Coca-Cola dentro do espaço e era caríssimo.

Em uma certa ocasião, quando trabalhou por um curto período em uma escola no Guarujá, o professor propôs uma vinda à Bienal para os alunos da antiga 7° e 8° série. Pela primeira vez, muitos desses alunos saíram da cidade. Na realidade, além de ver obras de arte, os alunos estavam interessados sobretudo na visita ao Parque Ibirapuera, apresentando enorme entusiasmo. Queriam andar de bicicleta, jogar futebol, e o professor teve que negociar muito com eles. Foram recebidos pelo educativo da Bienal.

2.1.2 A professora 2

Quando eu estava pesquisando sobre a parceria da rede estadual de educação de Sorocaba e o SESC Sorocaba, minha também colega do Grupo de estudos, Roberta Luz, me indicou a professora 2 como fonte para uma entrevista com uma profissional engajada nas visitas culturais na escola. Fiquei feliz com a indicação, entrei em contato com ela e marcamos uma conversa. Ela é residente de Sorocaba e cursou magistério em 1992. No primeiro ano de faculdade de artes, já começou a atuar como professora em uma escola pública da zona rural, aos 18 anos. Além de magistério, ela possui formação em pedagogia e artes visuais.

Durante alguns anos, trabalhou concomitantemente como professora regente de alfabetização e, por volta de 2004, ficou só como professora de artes. Permaneceu nesse posto até novembro do ano passado, quando por fim se aposentou, aos 52 anos. Quando questionada sobre a importância das saídas pedagógicas na educação em arte, ela disse que sempre gostou de levar as crianças para o mundo da imaginação. Ele nos deu um exemplo muito sensível:

> Nesse período aí, em 92, eu trabalhava numa escola de zona rural na cidade de Piedade. Uma prática comum era sair da escola e passear com as crianças pelo bairro, encontrando coisas interessantes pelo caminho. Uma vez encontramos uma pedra muito grande próxima à escola. Eu disse para eles que morava um duende dentro da Pedra e então pedi para todas as crianças que ficassem atrás da Pedra. Eu fiquei na frente da Pedra, peguei uma pedrinha no chão e falei para eles que todos eles tinham que fechar os olhos porque os duendes conversavam com a gente, mas eles não conversariam se alguém estivesse de olhos abertos. Falei para eles que quando contarmos até três, todo mundo daria três batidinhas na pedra e o duende responderia. Eles embarcaram. Então, quando todo mundo fechou os olhos, contamos até 3 juntos, aí eu raspei a Pedra, do outro lado, e eles ficaram fascinados. No dia seguinte eu cheguei para dar aula para os irmãos que estavam na sexta e sétima série, na época, e eles estavam muito bravos comigo porque eles passaram a tarde toda na pedra tentando conversar com o duende e ele não respondia.

Ela sempre valorizou as saídas, não só as exposições, mas todo e qualquer estudo de meio, que é como ela costuma chamar as saídas pedagógicas, inclusive as visitas culturais. Fez cursos na OSESP, a Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo, para poder levar seus alunos a este lugar magnífico da cidade. Ela conta que sempre valorizou ocupar a cidade e sair tanto com seus filhos, como com seus alunos, em sua atuação como mãe e professora. Em todo lugar que viaja, procura por museus e exposições. Quando voltava para a escola sempre comentava com os alunos que visitava “tal lugar”, conhecia “tal coisa” e mostrava as fotos do que via para eles.

Ela relatou outra situação que a deixou muito tocada e que aconteceu tempos atrás, com uma alunos da 2ª série do Ensino Fundamental:

> Um dia cheguei toda empolgada, contando para os alunos de uma exposição de arte contemporânea que tinha ido visitar em Sorocaba. Essa menina era uma excelente aluna, extremamente educada. Levantou a mão e pediu a palavra. Eu dei-lhe a palavra e, então, ela se virou muito séria e falou que essa história a deixava triste. Eu não entendi o porquê e pedi para que a aluna se explicasse. Então ela lhe disse: - Professora, por que você fala dessas coisas? Está mostrando lugares incríveis e maravilhosos, só que meus pais não me levam. Então eu lhe disse: Maria Eduarda, não tem problema, vamos fazer assim, você não está adorando me ouvir falar? Então, quando você chegar na sua casa, contando toda animada o que escutou da sua professora na escola, talvez eles fiquem com vontade de conhecer esses lugares também. Talvez nunca ninguém tenha mostrado esses lugares para eles, como eu estou mostrando para vocês. A culpa não é dos seus pais. Muitas vezes eles podem achar que museu é coisa velha, lugar chato. Sugeri para que a aluna procurasse imagens na internet para mostrar para seus pais, e afirmei que, com jeitinho, ela iria convencê-los.

Ela conta que o emprego do termo estudo do meio, para nomear as saídas ao museu, foi algo pelo qual ela brigou como coordenadora da escola que trabalhava até o último dia de trabalho. Afirma que a visita é muito mais que um passeio, que é sobretudo uma oportunidade de aprendizado, fora da escola. E que é um trabalho que começa muito antes da visita ao museu e se estende na escola, por isso é mais adequado usar a palavra estudo de meio.

Diante da questão, por onde começa e por onde termina o estudo do meio? Ela respondeu:

> Começa pelo emprego do termo estudo do meio. Você diminui o peso da atividade chamando de passeio, pois passeio é lazer, e a saída não é só lazer, curtição. Depois parte para uma proposta de trabalho, que é apresentada para os alunos como um estudo, mas de uma maneira incrível, diferente, muito prática. Depois se apresenta o espaço e tudo que o envolve, apresenta o artista e os trabalhos que estão expostos. Outro tópico é sobre o comportamento: desde o momento de sair da escola, que é necessário ir ao banheiro antes, como se comporta no ônibus, como vai se comportar no espaço, como ele vai ser recebido. Aquele é uma das perguntas inteligentes, né? A questão do respeito por ele, pelo próximo, pela organização.

Para a professora, o importante no dia é estar atento e aproveitar ao máximo. Ouvir mais e falar menos, porque, infelizmente, a única coisa ruim das visitas é que são muito curtas. Ela sugere que, durante as visitas, estejam imersos e atentos aos conteúdos e que prestem muita atenção nas informações que os monitores têm para passar, não interrompendo, porque, às vezes, são informações a que não terão acesso posteriormente. Dessa forma, quando voltarem para a escola, podem aprofundar os temas trabalhados na exposição.

Nos anos que atuou como coordenadora de uma escola, ela fez a proposta de realizar uma excursão de formatura para o Catavento Cultural, e conseguiu 3 ônibus. Nesse dia, conseguiu encaixar na mesma data o Catavento Cultural, Museu da Língua Portuguesa e Pinacoteca do Estado. Relata que foi bem cansativo, mas que valia a pena, pois era a oportunidade que muitos de seus alunos não teriam novamente tão cedo.

Em sua visão sobre a visita, pode-se perceber um senso de oportunidade naquela experiência, como algo valioso, raro, e, portanto, que não pode ser desperdiçado.

> É importante aproveitar toda a vivência, desde o trajeto, onde está indo e o que vai conhecer. Quando os alunos chegam em um lugar, eles já sabem tudo o que tem lá. Por exemplo, se vamos para o Catavento Cultural, eu já apresento pra eles até os roteiros que

> eles farão, sendo assim já sabem o que vão ver, como devem se comportar, até como pôr a mãozinha pra trás, que uma mão segura a outra, da existência das marcações no chão.

Ela relata que “nem tudo foram flores”, e que ela já passou por diversas situações difíceis e constrangedoras. Como o professor 1, ela também relata a dificuldade de engajar os outros professores nas visitas, inclusive a coordenadora da escola que trabalhou de 2016 até o ano passado, que se negava a empregar o termo estudo de meio, insistindo em falar o termo “passeio”. Conclui dizendo que alguém que deveria estar ensinando aos outros professores se negava a aprender, e como isso era desestimulante. Ela também já foi interrogada por um de seus colegas, por ter levado seus dois filhos em uma ida à sala São Paulo em um domingo, junto com sua turma. Ela não tinha escolha, ou levava seus filhos junto ou não levava ninguém, o que seria pior para todos.

Essa situação ilustra como as mulheres enfrentam desafios ao equilibrar a maternidade com a docência devido a expectativas exigentes desse mercado. Muitas vezes o trabalho que se leva para casa, para corrigir avaliações e preparar aulas, compete com as responsabilidades domésticas, exigindo tempo e energia. Barreiras como falta de creches e rigidez nos horários dificultam conciliar carreira e maternidade. Estigmas sociais persistem, com a maternidade vista como limitação à produtividade e ao comprometimento, podendo levar à discriminação.

Um outro fator limitante é o transporte. Ela relata que, até 2015, era possível levar os alunos no Catavento, porque a escola poderia cobrar dos alunos, mas agora é proibido pedir a arrecadação junto às famílias. Com a limitação de transporte, diferente de como ocorre nas escolas privadas, em que os professores escolhem as exposições que mais fazem sentido no currículo planejado, nas escolas públicas, são as grandes exposições como as Bienais, em que já sabe-se com antecedência suas datas, que estão disponíveis.

Ela cita que o Programa “Cultura é Currículo” foi importante, pois, além do transporte, havia verba para o lanche, oferecendo uma experiência integral e mais confortável. Mesmo que a visita oferecida à escola não fosse exatamente sobre o que

gostariam de ver naquele momento, eles não deixavam a oportunidade passar. Por exemplo, uma ida ao Museu da Energia, mesmo sendo super antigo, era caminho para passarem pela praça dos exageros, e depois pelo Museu Republicano, enriquecendo a saída com mais possibilidades. O programa Cultura é Currículo, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, tinha como objetivo “Democratizar o acesso de professores e alunos da rede pública estadual a equipamentos, bens e produções culturais que constituem patrimônio cultural da sociedade, tendo em vista uma formação plural e a inserção social.” (SEESP, 2017).

O Programa surge em 2008 como um piloto aplicado somente à capital paulista e após a Resolução 19, de 13-3-2009 (SEESP), tem sua legitimação enquanto programa que abrange a rede estadual de ensino. Suas atividades foram encerradas em 2014, por questões orçamentárias do Estado de São Paulo.

Nos anos finais de sua atuação profissional, a única opção de saídas eram as exposições que Roberta ofertava, em nome da Diretoria da Educação de Sorocaba, por meio do SESC Sorocaba, espaço no qual acompanhou inúmeras visitas a exposições com seus alunos. A Diretoria de Educação, em parceria com o SESC, coloca em edital datas disponíveis para as escolas escolherem. Algumas escolas, como a da Lucilene, nunca demonstraram interesse, nesse caso a data era estipulada, podendo garantir a efetividade da visita.

Uma exposição que ficou muito marcada foi “Carolina de Jesus: um Brasil para os brasileiros”, que aconteceu na unidade em 2022. A professora relata que não conseguiu trabalhar muito questões ligadas a certos aspectos da literatura, por não ser adequado à faixa etária, mas trabalhou o poder da palavra e da luta da escritora pelo seu povo. Não pode trabalhar o conteúdo dos livros em si, por uma censura que a escola impôs, com medo da repercussão que poderia vir das famílias, o que a professora julgou hipócrita, pois sabe-se que eles assistem na televisão, nos filmes e nas séries conteúdos que poderiam gerar bem mais polêmicas.

O último fator limitante que apresenta é o fato de o currículo ser engessado, o que dificulta diretamente os estudos de meio. Por exemplo, a cada bimestre é trabalhada

uma linguagem artística diferente, portanto, ela não consegue trabalhar, após a visita, o conteúdo daquela artista visto na exposição, se naquele bimestre não estiver sendo trabalhado sobre aquela linguagem específica. A brecha era encaixar o conteúdo das visitas, nas “habilidades articuladoras” daquele bimestre, mas não podia prolongar-se muito tempo nelas, pois tinha que voltar às habilidades do bimestre.

Ela coloca que até existe a possibilidade de retomar o conteúdo no momento posterior, mas não é o ideal, pois ele esfria. O currículo engessado faz perder a fluência na educação. Faz perder por exemplo oportunidades regionais, como a Festa do Divino, por exemplo, manifestação cultural rica que inclusive poderia trazer abordagens de diversas linguagens artísticas juntas.

Infelizmente os sentimentos que acompanharam a professora, perto de sua aposentadoria, não foram positivos. Sentimentos e percepções esses que são compartilhados por muitos profissionais que hoje estão atuando no sistema público de educação. Nos seus 34 anos de docência, nunca sentiu seu trabalho como professora de arte realmente valorizado, e as mudanças que conseguiu empreender foram com muita insistência e luta. Em sua visão, os cursos de Educação Física e Arte sempre foram vistos como um trabalho de cuidador, estão lá para descontrair as crianças, enquanto o professor de referência está descansando um pouquinho para voltar a ensinar as crianças. É um tapa buraco.

Como professora de escola pública, alocada num sistema falido e corrompido, segundo palavras da própria professora, acumulou um desgaste enorme. Ela conta que sofria de muita pressão psicológica do diretor e coordenador da escola, pois, se eles não gostassem do seu trabalho, eles poderiam pedir sua transferência para outra escola.

> Você não pode brilhar e fazer brilhar, porque incomoda. A partir do momento que você começa a fazer a engrenagem rodar, você começa a mobilizar outros campos, e tem muitas pessoas que estão na zona de conforto e que ali querem ficar. Tem muitos professores ótimo e engajados, mas a maioria já perdeu as esperanças, estão no modo: fez o concurso, entrou e ficou e não fez nada mais para evoluir.O lugar da utopia na educação está falido no sistema público.

Olhando para trás, a professora se ressente de ter terminado sua carreira como professora da rede pública como a começou, sem ver políticas públicas e iniciativas que garantem as visitas culturais para seus alunos, com exceção do SESC Sorocaba. As dificuldades que enfrentava em sua carreira, quando começou, se deviam ao fato do lugar, uma escola rural, ser simples e distante. E hoje, mesmo trabalhando em bairros centrais de Sorocaba, num estado com mais condições de verba e com uma variedade de exposições e espaços culturais, não há o interesse em fomentar a educação pela arte por parte do governo.

Finaliza dizendo que a inspiração para contribuir para a formação de seus alunos surgiu das experiências enriquecedoras que teve durante suas visitas culturais. Ele desejava transmitir aos alunos o mesmo entusiasmo e brilho nos olhos que essas experiências lhe proporcionaram.

Em ambos os professores podemos perceber vontade em proporcionar aos seus alunos a oportunidade de sair da escola e conhecer espaços culturais pela cidade. Na visão deles, realizar essas saídas contribuem para um melhor aprendizado de seus alunos sobre a arte, os artistas em exposições e os espaços culturais da cidade, mas também como forma de apropriação dela, uma vez que ela faz parte da vida de todos nós e pode ser material para valiosos estudos.

Da mesma forma, as visitas também contribuem na qualidade da docência que executam, pois podem, através dos cursos ofertados aos professores pelos museus e centros culturais, aprender cada vez mais e fomentar suas carreiras docentes. Além disso, podem conhecer novos espaços, artistas e exposições, se conectar com pessoas e criar redes.

Ao longo da minha trajetória como professora de arte no ensino privado, tive a oportunidade de participar de muitas visitas e formações, e entrei em contato com inúmeros materiais de apoio às visitas, produzidos pelos museus e centros culturais.

Apresentarei uma pequena coleção de alguns desses materiais que tenho guardados de maneira muito especial. Em relação às visitas escolares, dentro das

escolas que trabalhei, sempre tivemos incentivos para desenvolver visitas significativas para os alunos, envolvendo todas as etapas, como o preparo, a visita em si e o trabalho de retorno à escola.

Idealmente, as visitas são inseridas no planejamento logo no começo do ano, com antecedência necessária para a organização das aulas e para o contato que deve ser feito com a instituição cultural e o museu. As reuniões de preparação para a visita que norteiam as escolhas pedagógicas para abordar aquele artista e obra específicos também se fazem muito importantes. Muitas vezes foram preparados materiais de suporte que os alunos poderiam utilizar durante as visitas e interagir com as obras.

Na visita, a presença do professor de arte é essencial para “mediar a mediação". Quer dizer que, mesmo que o professor não esteja sendo o protagonista da condução do grupo, ele pode trazer inferências pertinentes aos conteúdos e aprendizados que está trabalhando com seus alunos sobre aquele determinado tema. É importante que ele esteja ativo e engajado durante a visita. Ao mesmo tempo, é importante também que o professor respeite o espaço dos mediadores museais e aproveite a oportunidade de ele também ser conduzido no mar de novas ideias e propostas que surgem desse espaço particular.

No retorno à escola, temos debates sobre o que foi visto e descoberto na visita, as impressões que os alunos tiveram sempre são bem-vindas e trabalhadas de forma atenciosa. Depois, preparamos exposições sobre os trabalhos que foram desenvolvidos pelos alunos sobre o tema, além da exposição de fotos feitas durante a experiência. Dessa forma, divulga-se para a comunidade escolar esse trabalho como forma de apresentar e valorizar a atuação da Arte no percurso educativo dos alunos.

Ao olhar para a experiência que é vivida pelos professores da rede pública e privada, se notam algumas diferenças. Com relação aos recursos, a educação pública enfrenta desafios com verbas limitadas, resultando em infraestrutura precária, falta de materiais didáticos adequados e salários muitas vezes baixos para professores. Já a educação privada é financiada por mensalidades pagas pelas famílias dos estudantes.

Isso muitas vezes resulta em mais recursos disponíveis, infraestrutura mais bem equipada e mais investimento em tecnologia e materiais.

Outro fator condicionante é a gestão e a autonomia. As escolas públicas estão sujeitas às políticas e normas do governo, com menos autonomia para decisões administrativas e curriculares. Já nas privadas, se vê maior autonomia na definição de currículos, métodos pedagógicos e gestão financeira, o que pode permitir maior inovação educacional.

A educação pública procura assegurar que todos tenham acesso igualitário à educação, mesmo enfrentando dificuldades com falta de verbas e qualidade variável. Enquanto isso, a educação privada costuma ser vista como mais qualificada devido aos recursos financeiros extras, mas seu acesso é limitado pela necessidade de pagamento. Ambas têm papéis importantes no sistema educacional do Brasil, cada uma com suas vantagens e desafios específicos.

2.2 Planejamento da visita: o antes, durante e depois

Pelo que vimos até aqui, podemos perceber que, para propiciar uma visita cultural aos alunos, é necessário muito empenho por parte dos professores e das escolas. É necessário termos em conta um planejamento que contemple começo, meio e fim. Mas existe uma etapa que muitas vezes é negligenciada, mas que pode ser muito explorada por parte dos educadores e dos alunos: o caminho. Como exemplo procuro mapear alguns trabalhos importantes de arte urbana que podem surgir no percurso e apontá-los dentro do ônibus.

Quando chega o dia da visita ao museu, o aluno está curioso e atento pois não sabe exatamente o que vai encontrar, mesmo tendo uma preparação anterior à visita. Se bem orientado, pode ser instigado a encontrar pelo caminho pistas que podem ampliar sua percepção visual e sensorial, agregando camadas significativas de conteúdos que o ajudarão a alargar a experiência.

Antes de realizar uma visita cultural, é desejável que o professor se prepare, conheça a exposição que será futuramente visitada pelos seus alunos e estude os conteúdos importantes que serão abordados em sala de aula. Esses processos dependem de muitos fatores, como tempo e recursos.

O professor 1 conta que costuma realizar atividades de capacitação quando ofertadas pelo museu, além de consultar materiais de apoio ao professor. A busca por realizar as formações oferecidas pelos museus e centros culturais sempre foi uma constante também na carreira da Professora Lucilene, sobretudo na Sala São Paulo e na Bienal. Além disso, em sala de aula, contextualizam a exposição para que os seus alunos já tenham um aprendizado prévio do que irão conhecer na exposição – só assim a visita será significativa para eles.

“É comum ver o comportamento de desinteresse de outros grupos de alunos quando, ao contrário, não possuem um preparo”, relata. Para o professor, quando os alunos estão empoderados da visita e dos conteúdos, se sentem mais engajados e integrados na experiência. A visita prévia à exposição pode ajudar o professor a desenhar os caminhos na escrita de um projeto didático envolvendo aulas de ativação e aulas de retorno. Segundo Santana (2009), é importante observar quatro tópicos relevantes e imprescindíveis para um melhor aproveitamento dos alunos e qualidade das aulas.

> 1º- O educador precisa visitar a exposição para os alunos explorarem suas impressões pessoais”
>
> 2º- Escrever um projeto estabelecendo parcerias com outros professores e buscar apoio e patrocínio da direção e coordenação da escola
>
> 3º- Preparar os estudantes em sala de aula com os conteúdos a serem vistos e pesquisados.
>
> 4º- Informar com antecedência aos educadores da instituição, qual é o foco do projeto de sala.”

No livro “Mediação Cultural para professores andarilhos”, as autoras sugerem as seguintes perguntas relacionados preparo pré-visita, que professores devem refletir e tentar integrar em seus planejamentos:

> - Ela está relacionada com a proposta pedagógica da escola, com os conteúdos que estamos desenvolvendo?
>
> - Ela pode gerar novos modos de perceber e interpretar os conceitos e suas relações com o que será trabalhado posteriormente?
>
> - O interesse já foi despertado pela mídia e podemos aproveitá-lo?
>
> - É importante oferecer oportunidade de acesso ao patrimônio cultural?
>
> - A partir da visita poderemos trabalhar aspectos que não seriam tocados sem a observação mais sensível? (Picosque; Martins, 2012, p. 13).

Ainda que com muitas expectativas, entrar no museu ou instituto cultural sabendo o que expõe não garante que possamos aproveitar a visita para ampliar nossos conhecimentos. As informações são importantes, mas o importante também é nosso olhar e nosso corpo singular, o encontro entre nossas referências pessoais e sociais com o que nossos olhos veem, com o que nossos ouvidos ouvem, com que o nosso corpo sente (Picosque; Martins, 2012, p. 14). É a partir desse corpo individual e coletivo que participa e traz sua bagagem pessoal, que se faz a costura com o que é visto e experienciado no museu.

Ainda o professor 1 relatou que muitas vezes ele precisou convencer as escolas, apoiado nos textos teóricos, sobre a importância da visita ao museu, do ato de ver as obras ao vivo. Também relata a dificuldade de encontrar pares na escola, por exemplo, ao divulgar um curso de Rejane Coutinho no CCBB num sábado. Os colegas nem sequer apresentaram interesse, sobretudo por não ser um dia de trabalho remunerado. De fato, não é fácil trabalhar em dias extras, porém às vezes é necessário. Ele relembra as leituras que realizou de John Dewey, e da importância de se estar na frente de uma obra,

isso o toca e o faz buscar o encantamento diante de coisas que realiza e que contagiam e provocam os seus alunos.

Também encontramos no relato da professora 2 esse paralelo quando ela relata sobre ter dificuldade de encontrar parceiros, colegas de profissão, que fizessem esse trabalho com ela. A fala que está nas entrelinhas é: “eu quero que o salário caia na minha conta, eu venho, faço meu trabalho e vou embora. O que acontece fora daqui não é problema meu”. Diz que dentro da escola que atuou, existe uma competição às avessas, onde os professores que querem fazer um trabalho diferenciado são criticados, pois revelam a acomodação predominante do corpo docente. Para ilustrar essa situação, ela foi “alinhada” na PEI onde eu trabalhava[8], pois foi à Bienal fazer uma pré-visita, em um dia em que os professores deveriam fazer uma reposição de aula no sábado, e que, segundo ela, não teriam nada para fazer na escola.

Outro aspecto importante é a ocupação dos espaços públicos da cidade e o desafio que a periferia tem que enfrentar nos quesitos de acesso e mobilidade. Muitos alunos só ficam na comunidade, como na escola Prestes Maia, escola em que o professor 1 atua, e as saídas são uma forma de fazê-los conhecer e se apropriar da cidade. Ao sair da comunidade, o aluno começa a perceber que os prédios são outros, que tão pertinho dali já muda a paisagem, as pessoas, os muros.

Ora, se olhamos para definição de cidade, segundo Lefebvre (2001), sendo a projeção de uma sociedade sobre um local, podemos afirmar que o conjunto das diferentes realidades sociais presentes na cidade, sendo ela uma sociedade pós-industrial e de enfoque capitalista, expõe o desafio que é inserir os alunos de periferia nas “partes” da cidade dominadas pela burguesia, começando pelo próprio acesso ao transporte e das questões de inserção no meios culturais restritos das altas classes.

Organizar uma saída possui inúmeros elementos de organização: o preparo do professor por meio de suas formações, autorizações, transporte, alimentação, educativo

[8] Ser “alinhado” significa ser chamado pelo seu superior, no caso, a coordenadora ou diretora da escola, e levar uma advertência por algum comportamento ou ação inadequada.

que receba bem os alunos, isso para que a experiência possa ir além de um simples passeio.

Para o professor 1, é preciso tomar cuidado para não valorizar excessivamente uma instituição grande que traz somente artistas renomados, pois, em contrapartida, existem muitos outros artistas que estão lutando por um lugar no mercado da arte, que estão expondo num centro cultural de bairro e com uma obra muito interessante, trazendo temáticas pertinentes às questões da vida e do cotidiano dos próprios alunos. A ideia é a de não perpetuar só um tipo de arte que está em evidência, colocando-os ainda mais em evidência, e deixando passar a oportunidade de conhecer artistas da própria comunidade.

Ele trouxe um exemplo de que, certas vezes, para conseguir fazer a inscrição da escola para o educativo, era necessário entrar no site e realizar a inscrição em uma hora determinada. A demanda era tanta que ele muitas e muitas vezes não conseguia inscrever sua escola. Ao conversar com colegas sobre o ocorrido, muitas vezes descobria que a maioria das vagas preenchidas dessa forma eram das escolas particulares. Ou seja, parecia que o processo era democrático, porém não era.

O professor 1 arrisca dizer que existia um preconceito institucional, racial e de classe social das instituições, no sentido de preferirem alunos brancos ricos a alunos negros e periféricos, e como essa realidade tem se transformado. Ele lembra de uma exposição sobre a negritude que aconteceu no SESC Belenzinho, negros falando de negros, indígenas falando de indígenas.

Também as instituições mais renomadas estão tendo essa preocupação de trazer artistas diversos, que saem do cânone. É só observar o trabalho de curadoria que grandes instituições como MASP, a Pinacoteca, o Itaú Cultural e o próprio SESC vêm realizando nos últimos anos. O MASP, em 2018, dedicou uma série de exposições dentro do eixo Histórias afro-atlânticas; a Pinacoteca, em 2021, com a exposição Enciclopédia Negra, exposição com 103 obras realizadas por artistas contemporâneos para um livro homônimo de autoria dos pesquisadores Flávio Gomes e Lilia M. Schwarcz e do artista Jaime Lauriano, publicado em março de 2021 pela Companhia das Letras.

Outra iniciativa para dar voz a esse tema foi tomada pelo Itaú Cultural, que recentemente, em 2023, com a mostra Memórias ancestrais, apresentou oito obras, entre curtas e longas-metragens, que “valorizam saberes ancestrais, inspiram transformações e transbordam a importância de honrar o passado para viver o futuro”, como encontramos no site da instituição. (Itaú Cultural, 2023)

Muitas vezes existe somente uma verba de ônibus por escola, porém vários outros componentes querem levar os alunos para realizar visitas, e nem sempre o de artes é priorizado. Muitas vezes a concorrência é desleal e, por exemplo, uma visita a um Parque Aquático é preferível do que ir à Bienal. Nesse sentido, o professor faz uma observação pertinente sobre a importância de realizar visitas com alunos dos anos finais do ciclo fundamental 2, pois no ensino médio muito provavelmente não terão mais essa oportunidade via escola.

Em uma ocasião, levou seus alunos do 9° ano à II Bienal de Graffiti, no Palácio das Nações, dentro do Ibirapuera. Como forma de ativação da visita, foram trabalhados grandes nomes do graffiti em sala de aula. Os alunos realizaram pesquisas sobre os artistas e suas obras e uma delas, que chamou muito a atenção dos alunos, foi a “Monalisa funk”, do artista Tars.

Figura 16 - Monalisa funk, do artista Tars.

Fonte: Veja, 2015.

Os alunos logo perguntaram se existia a possibilidade de realizar uma Monalisa na parede da escola, utilizando spray e *stickers*. No processo de criação do trabalho na parede, depois de realizarem o contorno do corpo, a escola questionou o professor e alegou que o desenho incitava a sexualidade de alguns alunos menores, que chegaram até a se esfregar e lamber a parede. Só um detalhe: não havia nenhum traço que demarcava as partes do corpo, como seios e vagina, era somente o contorno.

O professor então viu como a arte tem a capacidade de provocar mudanças e que deveríamos entender que tudo que acontece lá tem um potencial educativo. Assim, ele propôs que fosse trabalhado na escola a questão da sexualidade e higiene (lamber a parede pode trazer bactérias). O problema foi levado aos alunos, que resolveram a questão de modo muito simples, colocando duas tarjas pretas cobrindo as imaginárias partes íntimas não pintadas. A pintura ficou muitos anos no muro da escola. Foi

significativa, sobretudo, a capacidade do professor de mostrar para a gestão da escola que se tratava de um processo.

Os alunos se apropriaram da obra, pois também reconheceram o processo, e não deixaram a obra se apagar. Ao contrário, a escola era citada pela comunidade como aquela em que tinha a tal Monalisa.

Para concluir o capítulo, percebemos que, para proporcionar uma visita cultural enriquecedora, os professores e escolas devem se empenhar em um planejamento detalhado. O professor deve preparar-se bem, conhecendo a exposição e os conteúdos relevantes, e realizar uma visita prévia para planejar adequadamente a experiência. A formação oferecida pelos museus e centros culturais é crucial, como evidenciado pelos relatos dos professores Ari e Lucilene, que destacam a importância de preparações e formações adicionais para garantir uma visita significativa.

Além disso, o planejamento deve considerar a relação da visita com a proposta pedagógica da escola e a relevância cultural do patrimônio. A integração entre as experiências pessoais dos alunos e as exposições culturais são importantes para se obter uma aprendizagem profunda. Os desafios também incluem convencer colegas e instituições da importância dessas atividades e superar a resistência à participação extra, como observado pelos professores em suas experiências.

Finalmente, a questão do acesso à cultura para alunos de periferia é um desafio importante, refletindo as desigualdades sociais e a necessidade de ampliar o horizonte cultural desses estudantes, muitas vezes limitados ao seu contexto local.

3 INICIATIVAS QUE CRIAM PONTES ENTRE O MUSEU E A ESCOLA

> A cognição humana é cubista. Para conhecer profundamente é preciso ver o fato, a ideia, o objeto, o problema de vários pontos de vista ao mesmo tempo, isto é do ponto de vista da linguagem discursiva, científica e representacional (a da imagem, dos gestos, dos sons).
> Ana Mae Barbosa.

Diante das questões e cenários apresentados, podemos entender que a visita escolar ao museu é um campo vasto de estudo e pesquisa, mas ainda com muito a ser sistematizado e explorado. Como professora de artes e ex-educadora museal, percebo que ainda é necessário muito trabalho no sentido de integrar nossas práticas às propostas efetivas de transformação da aprendizagem dos nossos alunos. São esforços que também passam por um estudo e análise da prática de mediação das exposições via educadores museais e nossas escolhas curriculares e metodológicas em sala de aula.

Neste capítulo, analisaremos alguns materiais didáticos de exposições e cursos de formação, produzidos por museus e centros culturais da cidade de São Paulo. Serão analisados o do Centro Cultural Banco do Brasil e da Fundação Bienal, espaços que mantêm há muitos anos uma produção permanente e constante, que tem formado professores com qualidade e consistência.

Vamos também explorar o trabalho da ArteEducação Produções, empresa que fomenta a pesquisa em educação museal há 23 anos. Fundado pela artista/educadora Ana Amália é composto por educadores, produtores culturais e artistas, e vem desenvolvendo projetos educativos, artísticos e de mediação cultural.

Para comemorar essa data, a AEP lançou 3 livros que contam partes dessa história, para os quais foram ouvidos tanto participantes diretos do AEP quanto

colaboradores e parceiros. Um grande feito para a pesquisa em arte-educação, que ganha mais uma produção esmerada sobre o tema.

Ao final, também apresentarei alguns materiais educativos produzidos por museus nacionais e internacionais, que fazem parte de uma coleção que venho construindo há alguns anos.

3.1 Centro Cultural do Banco do Brasil

Para falar sobre o início do programa educativo do CCBB, precisamos falar sobre Ana Amália Barbosa, convidada para criar o serviço educativo do CCBB, que o fez, juntamente com Rejane Coutinho e Sofia Fan, ambas colegas que ministravam com ela o curso de aperfeiçoamento em Arte-Educação, coordenado por Ana Mae Barbosa e alicerçado na Abordagem Triangular desde 2000 no Núcleo de Apoio à Cultura e Extensão da Arte na Educação (NACE/NUPAE) da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). (Barbosa, 2022, p. 13).

Um ano após assumir essa função, sofreu um AVC no tronco que a deixou praticamente sem movimento e sem fala. Sua memória e cognição, no entanto, ficaram preservadas. Ana Amália teve muito apoio de sua família e isso foi essencial para que, anos mais tarde, defendesse sua tese de doutorado, sob orientação de Regina Machado, 10 anos após seu AVC.

Sobre o início do educativo, Ana Mae, que escreveu um capítulo do 1° livro comemorativo da AEP, conta:

> Ana Amália organizou o grupo inicial do educativo com os professores, alunos excepcionais do curso e colegas com quem já havia trabalhado. Do grupo inicial, até hoje trabalham na coordenadoria e consultoria do AEP os ex-estudantes e agora doutores Rejane Coutinho, José Minerini Neto, Guilherme Nakashato, o mestre Moacyr Simplício e a admirável administradora Edna Onodera, que influenciaram e influenciam até hoje na formação de especialistas mestres e doutores na área de mediação cultural. (Barbosa, 2022, p. 27).

Barbosa (2022) aponta que na exposição de Alex Flemming, “Corpo Coletivo”, (2001), na qual atuou como curadora, implementou o conceito de curadoria dialogal, muito diferente da “curadoria ditatorial”,

> (…) apelidada de curadoria crítica e diferente também da curadoria múltipla, que apenas divide em feudos uma exposição. A designação Curadoria Crítica, que vem sendo usada ultimamente, além de ser redundante–todo curador é necessariamente crítico–esconde a ditadura dos curadores sob a máscara reafirmativa do intelectualismo.
>
> Divergindo de qualquer forma de ditadura, buscamos conscientemente e pós-colonialisticamente o diálogo entre: artista, curadora, assistente de curadoria, produtora e coordenação educacional. [Alex (o artista); Ana Mae (curadora); Henrique Luz (assistente de curadoria), Sofia Fan (produção), Ana Amália e Rejane (educação)]. Discutimos todos os aspectos da exposição conjuntamente, de modo que peculiaridades do design do espaço, escolhas, ênfases, conceitos e propostas de mediação com o público foram definidos em conjunto com a participação, embora menos frequente, da simpática e eficiente equipe do Centro Cultural do Banco do Brasil-SP” (Barbosa, 2022, p. 27).

O processo de organização da exposição se deu por uma pesquisa feita com os passageiros do Metrô, na Estação Sumaré do Metrô de São Paulo, sobre a recepção da obra pública de Alex Flemming lá instalada. Foram mais de trinta horas de gravação, que serviram de guia para as discussões do grupo curatorial.

> A Curadoria Dialogal permitiu que, ao terminar as conversas da equipe em conjunto, tivéssemos prontas as etapas do projeto ao mesmo tempo: elaboração do conceito, escolha das obras, design expositivo, mapa de produção, determinação do conteúdo do catálogo. (Barbosa, 2022, p. 34).

É importante destacar que houve atitude pioneira de convidar os arte educadores para escreverem no catálogo da exposição. Outro aspecto importante de valorização do educativo foi a produção do material educacional impresso para professores, baseado na Pedagogia Cultural e na Pedagogia questionadora, que foi muito bem concebido conceitualmente e de design gráfico de Vicente Gil, professor da FAU-USP.

No capítulo 85, Sueli Yamauti, uma das educadoras do AEP, relata que as coordenadoras Ana Amália e Rejane Coutinho, para apoiar os professores das escolas que frequentavam diariamente o CCBB em diferentes horários, forneciam subsídios, tanto de escolas públicas quanto privadas, e levavam centenas de estudantes para ver

as exposições. Isso incluiu a organização de encontros onde conteúdos e materiais foram disponibilizados antecipadamente para as visitas.

Essa iniciativa não só aumentou as oportunidades de aprendizado dos estudantes durante as visitas, mas também permitiu que os professores explorassem melhor os temas apresentados. Como resultado, foram produzidos materiais ricos, incluindo a publicação de livros que continuam sendo uma fonte para compartilhar essa experiência até hoje.

Dentre muitos programas que a AEP realizou no CCBB, destaca-se o programa “Diálogos e reflexões para educadores”, que foi uma encomenda do CCBB a partir do ano de 2003, quando o programa passou a ser independente das ações educativas do museu. Vale lembrar que o Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo já vem querendo aproximar os alunos da arte há mais de duas décadas. Um dos projetos, dentre as ações do CCBB, em parceria com profissionais de grande destaque, foi o “Projeto Professor: encontros no centro”.

> “Foi a primeira iniciativa especialmente voltada para os educadores implementada pela instituição. Pela demanda dos professores, os encontros passaram a acompanhar sistematicamente o calendário das exposições em cartaz a partir daquele ano” (Barbosa *et al.,* 2005, p. 14).

Tendo como referência o material desenvolvido para uma exposição de Alex Flemming, chamada “Corpo Coletivo”, passou-se a produzir um material gráfico de boa qualidade, com encartes especialmente concebidos para cada uma das exposições que, ao final do ano, formam um conjunto disposto em uma caixa especialmente desenhada para acomodá-los.

No livro “Artes Visuais: da exposição à sala de aula”, podemos conhecer a pesquisa encomendada pelo CCBB acerca do uso dos materiais distribuídos aos professores. Pode-se perceber que o impacto é bastante positivo, sobretudo nos âmbitos do engajamento dos professores com seu trabalho e no desenvolvimento dos alunos.

O programa D&R contou, além dos impressos de qualidade, com demanda de registros dos professores de suas aulas, encontros com especialistas e a visita quinzenal

de um agente de campo “que conversaria e verificar as condições de trabalho na escola para intermediar algum problema surgido e recolher os trabalhos de alunos ou estimular os professores a enviá-los para La Fabbrica[9], além de observar e descrever os processos nas turmas alvo.” (Barbosa *et al.,* 2005, p. 19).

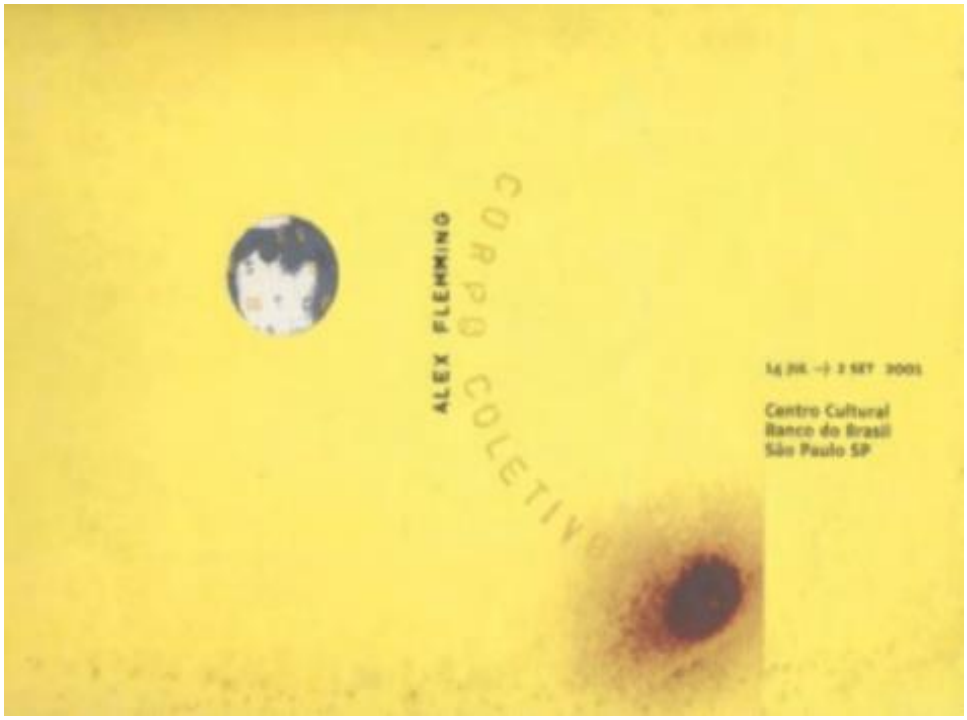
Ainda no livro comemorativo de 20 anos da AEP, sobre a atuação no CCBB, no capítulo 9, Guilherme Nakashato fala da preocupação desde sempre que tiveram de formar a formação para professores um braço forte de atuação, inspirados nos encontros que aconteciam no MAM e em outros museus.

> “Os encontros foram se tornando conhecidos, com especial relevância para o material que oferecíamos para os professores: um material de boa qualidade, não só boa qualidade gráfica, com bom design, mas com um conteúdo que era fruto do que nós pesquisávamos para as exposições” (Barbosa, 2022, p. 135).

Ele explica que a proposta pedagógica, que marca todos esses materiais e os encontros, é a questão reflexiva. Todos os materiais têm perguntas, ou seja, não são apenas uma exposição das pesquisas que realizavam.

[9] Empresa que realizou a pesquisa quantitativa.

Figura 17 - Caixa do material educativo para professores da exposição Alex Flemming: Corpo Coletivo

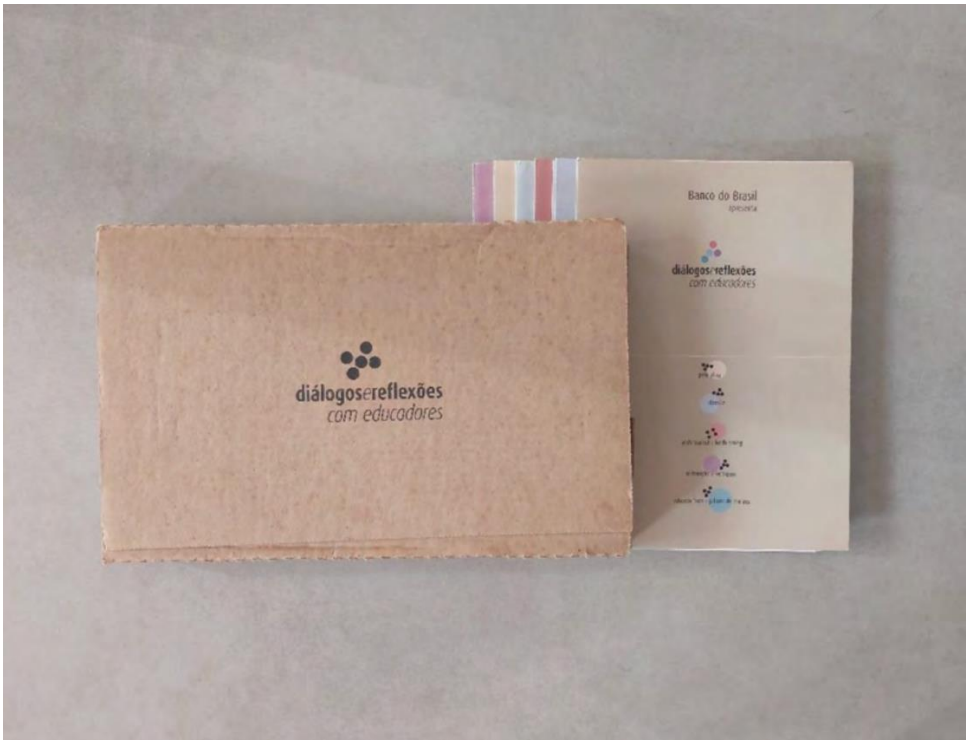


Fonte: Barbosa, 2022.

Pode-se concluir que o CCBB, com sua atuação comprometida e sua parceria com a AEP, de 2001 a 2009, produziu um significativo incremento ao campo da educação museal e na relação do museu com a escola e seus professores. Segundo Nakashato, o D&R funcionava como uma atualização e um processo de reflexão desses professores sobre o campo das artes, uma formação continuada. “Tivemos muitos professores que viraram fãs de carteirinha, estavam sempre juntos e nos conheciam, faziam propaganda, chamavam outros professores e traziam outras pessoas para participar” (Barbosa, 2022, p. 136).

Ele acredita que isso se deu pelo fato de que o material que confeccionavam era de muita qualidade, e que os professores buscavam participar dos encontros para não perderem sua coleção de encartes, que compunham uma caixinha. A caixinha dos encartes do material para professores virou uma marca, criada pelo designer Vicente Gil. O formato era interessante por ser uma caixinha, por ter fascículos e por ser colecionável.

Figura 18 - Primeira caixa com encartes feitas para o projeto Diálogos e reflexões com Educadores- D&R, com design de Vicente Gil e Nasha, 2002.



Fonte: Barbosa, 2022.

O cuidado com a formação foi um diferencial que se refletiu no material produzido. A equipe realizou extensa pesquisa, analisando materiais de diversas instituições para identificar abordagens desejáveis e indesejáveis. Observou-se uma tendência nas instituições de fornecer passos detalhados para implementação em sala de aula, mas optou-se por não seguir esse caminho. Inspirados pela abordagem de Jacques Rancière[10], que valoriza a inteligência dos professores, presumiu-se que todos eram capazes de pesquisa e colaboração, segundo o educador.

Isso se destacou no material ao apresentar exposições com perguntas e questões, ao invés de propor atividades específicas para sala de aula. Embora no primeiro material, em 2001, tenha havido uma sugestão para os professores realizarem atividades com os alunos durante a exposição de Alex Flemming, a partir de 2003, nos

[10] Rancière é um filósofo francês, autor do livro “O espectador emancipado” (São Paulo: Martins Fontes, 2012) que debate a recepção da arte e a importância ética e política da posição do espectador.

Diálogos e Reflexões, a ênfase foi colocada na capacidade dos professores de criar suas próprias metodologias e propostas educacionais, ao invés de prescrever como as exposições deveriam ser utilizadas em sala de aula.

Vale ainda trazer o depoimento do Prof°Dr° Pio Santana, que traz no capítulo 10 deste livro um relato muito comovente de sua participação no programa D&R, que aconteceu em 2003. Ele sempre foi um profissional muito engajado no campo da arte-educação e relata que sempre participou de muitas formações, dentre as quais se destacam as que aconteceram no MASP, no MAM, no Instituto Tomie Ohtake e no Itaú Cultural.

Mas seu caminho de descoberta de conhecimento acerca do ensino de arte na relação entre museu e escola ganhou mais potência e motivação no D&R, encorajando-o a mostrar alguns de seus trabalhos em seminários promovidos pelo CCBB/ SP.

O professor apresentou em 2004 um seminário, em um evento de arte-educação promovido pelo CCBB, chamado “A mediação no museu e os resultados na sala de aula”. Essa apresentação foi tão importante que recebeu o convite de Ana Mae e Rejane Coutinho para transformá-la em texto e publicá-lo no livro *Arte/educação como Mediação cultural e social*[11]. Trechos desse artigo são citados no capítulo 2 desta dissertação, como referência ao preparo do professor antes da visita escolar. Como Santana conta no artigo, o texto se refere à exposição “Morte das Casas”, do artista brasileiro Nuno Ramos, e o uso em sala de aula do material educativo fornecido pelo D&R.

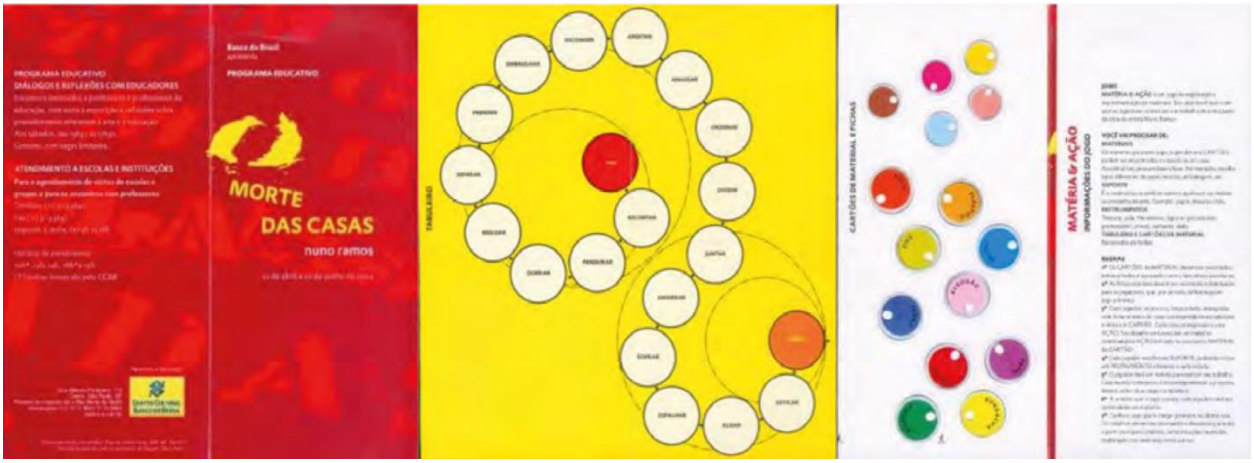
> Entre os materiais havia um folder que trazia uma proposta de jogo para sala de aula, com o título Matéria & Ação, de autoria da equipe do Arteducação Produções. Era e é um jogo de tabuleiro, acompanhado de um dado de jogo convencional para ativá-lo. A ideia de Matéria & Ação é buscar promover a exploração e experimentação de materiais diferenciados do campo tradicional da arte, tais como areia, fios, plástico, metal, algodão, terra, papel, tecido, madeira e borracha. (Santana, 2022, p. 150).

A experiência com a utilização do jogo em sala de aula o inspirou a criar seu próprio jogo: “Território contemporâneo em jogo: uma proposta lúdica para o ensino da arte”,

[11] Organizado por Ana Mae Barbosa e Rejane Galvão Coutinho, publicado em 2006, pela editora UNESP.

que se tornou o título de sua dissertação de mestrado, defendida em 2009, orientada pela Professora Dra. Rejane Galvão Coutinho. O jogo, segundo Santana (2022, p. 152), permite ao aluno o contato com os meios artísticos da arte contemporânea, seus suportes, materialidades e temáticas. Ele propõe diferentes modos de produção artística, indica a imersão no campo de circulação da arte e o exercício da mediação de conhecimento, valorizando o protagonismo do aluno e seu contexto local.

Figura 19 - Folder do “Jogo Matéria e Ação”: a capa, o tabuleiro, cartões circulares indicando os materiais a serem usados no trabalho e as fichas menores que indicam o início do jogo



Fonte: Barbosa, 2022.

3.2 Bienal Internacional de São Paulo

Como alguém que nasceu no Sul, na cidade de Curitiba, e que lá morou até os 28 anos, participei por duas vezes de “bate-voltas” para vir a São Paulo visitar a Bienal. Essa era uma prática recorrente na faculdade de arte que estudei. Não só eu, mas muitos de meus colegas esperávamos ansiosamente para ter essa oportunidade. Algumas vezes conseguimos encaixar uma visita ao MASP, caso a fila para entrar no museu não estivesse muito grande (visto que vínhamos normalmente aos sábados).

Acredito que muitos estados limítrofes à São Paulo realizam esse tipo de excursão, pois, mesmo sendo dispendioso em tempo e dinheiro, vale muito a pena.

Quando mudei para viver em São Paulo, tinha certeza de que, como estudante de artes, estava fazendo a escolha certa! Que privilégio morar numa capital cultural e poder ter acesso a todos os museus e centros culturais que povoaram minha formação artística!

A Bienal de São Paulo, oficialmente conhecida como Bienal Internacional de São Paulo, é sem dúvida uma das exposições mais significativas do país e atrai muitos visitantes, a cada dois anos. Criada em 1951 por iniciativa do empresário Ciccillo Matarazzo, a Bienal tinha como objetivo promover o diálogo entre artistas brasileiros e internacionais, além de trazer o que havia de mais recente na arte contemporânea mundial para o Brasil.

Ao longo dos anos, a Bienal de São Paulo se consolidou como um evento bienal de relevância global, reunindo artistas de todos os continentes e abordando uma diversidade de expressões artísticas, desde pintura e escultura até instalações, vídeo arte e performances. A cada edição, um tema é escolhido para orientar as exposições, garantindo que o evento permaneça relevante e atualizado nas discussões sobre arte contemporânea.

O site da Fundação Bienal é muito bem estruturado e lá é possível encontrar informações históricas sobre a Bienal e ter acesso a uma série de materiais educativos, publicações, cartazes de cada bienal. São apresentados seus pressupostos básicos como sendo: compromisso com as artes visuais; formação de público; preservação da memória; diálogo com campos de pensamento e conhecimento; fomento à arte brasileira; produção e circulação de conteúdo; autonomia e independência e aposta na economia criativa.

O que influenciou minha escolha nesta pesquisa ao falar sobre as formações e materiais educativos da Bienal foi o fato de possuir um dos educativos mais potentes do país. Ninguém menos que Stela Barbieri, figura importante no campo da educação artística e cultural no Brasil, esteve à frente da curadoria do educativo da Bienal por 6 anos, participando de três bienais e duas mostras especiais. Além disso, também foi diretora da Ação Educativa do Instituto Tomie Ohtake (2002–14), foi conselheira da Fundação Calouste Gulbekian, em Portugal. Iniciou o trabalho na 29ª Bienal de Arte,

quando implementou o educativo permanente da Fundação Bienal. Além da realização das atividades de formação e das dinâmicas que antecederam os eventos, e da eficiência do Educativo durante as Bienais, Stela também coordenou a publicação dos Materiais Educativos referentes a cada edição e exposição. Como curadora, também realizou seminários como o Seminário “Arte em Tempo”, que resgatou e teceu um histórico dos educativos da Fundação Bienal até o ano de 2013, com participação de pessoas importantes nesse processo ao longo dos anos.

A importância do educativo permanente da Bienal foi descrito por Elaine Fontana em um capítulo do livro “História da Educação Museal Brasileira” (2024). Nele, a autora afirma que, há 13 anos, a bienal possui uma equipe educativa fixa, ainda que recebesse uma nova equipe curatorial e educacional temporária a cada mostra. Esse fato reflete diretamente na qualidade das atividades propostas e dos materiais produzidos, algo que também acontece na Pinacoteca de São Paulo, por exemplo.

> A presença de uma equipe permanente responsável pela organização de uma rotina de pesquisa e reflexão de experiências, de maneira análoga aos museus, traz uma série de mudanças complexas. Uma das transformações mais notáveis é a capacidade de integrar-se com o conteúdo institucional existente, utilizando o acervo de aprendizados como base para aprofundamento, enquanto simultaneamente renova esse acúmulo a cada exposição. (Fontana, 2024, p. 170).

Neste artigo, Fontana traz algumas experiências bem-sucedidas do educativo permanente, como na 30ª Bienal, cujo título “Na iminência das poéticas”, com um olhar para o educativo que traz a dimensão do tensionamento, tornando visíveis os campos poéticos, segundo palavras de Barbieri, presentes no material educativo, segundo Fontana. Em consonância com a visão de Luiz Pérez-Oramas, curador desta edição, nesse período foi criado um formato de oficina que foi além dos materiais artísticos tradicionais de estúdio e sala de aula. As atividades não se restringiram a esses materiais, por serem inspiradas nos elementos conceituais das obras expostas. Além disso, houve uma exploração do potencial prático de pesquisa na arte através desses elementos. (Fontana, 2024, p. 171).

A Bienal oferece cursos extensivos com educadores e programas de visitação, além de métodos para apreciação estética que enfatizam a acessibilidade, entre outros aspectos cruciais. Esses cursos, mencionados como fundamentais pelos professores entrevistados, desempenham um papel significativo em sua prática educativa, inspirando-se nos museus como referência central.

Outro exemplo de destaque, ainda em Fontana, foi na 33ª Bienal, em que um espaço para crianças e bebês foi instalado no andar térreo do pavilhão da Bienal. Essa ação foi inspirada no programa para bebês e mães puérperas do Museu Lasar Segall, o MLS, cuja atuação sensível e atenta às necessidades de seus diversos públicos ganhou reconhecimento internacional. Esse reconhecimento veio através de sua classificação como uma das cinco melhores práticas pelo Comitê para Educação e Ação Cultural (CECA) do Conselho Internacional de Museus (ICOM) em 2014.

Por fim, apresentamos dois exemplos de materiais educativos produzidos pela Fundação Bienal e diferentes entre si. O primeiro é o material educativo da 30ª da Bienal, disponível para *download* no seu site. Nele, temos, nos moldes dos materiais construídos pela AEP quando na frente do educativo do CCBB, um esmero gráfico aliado a uma proposta reflexiva e indagadora, tanto para professores, como para os mais diversos públicos interessados em um aprofundamento das temáticas levantadas na exposição.

Figura 20 - Material educativo da mostra 30xbienal

Fonte: Bienal, 2024.

Nele encontramos 6 cadernos, 49 fichas de artistas, 23 pistas educativas, 1 linha do tempo do Educativo Bienal. Os cadernos são divididos por assuntos, definidos pela curadoria geral e educacional, sendo: “Caderno do professor”, “Onde termina uma forma? Onde começa uma forma?”, “Quantos mundos existem no vermelho? Quantos vermelhos existem no mundo?”, “Como a arte se apropria do mundo? Como o mundo se apropria da arte?”, “Quais os tempos da memória? Quais os espaços da memória?”, “Como o mundo fala? Quais as linguagens da arte?”.

O material foi focado em proporcionar experiências educativas profundas e interativas, promovendo a reflexão crítica e uma compreensão acessível da arte contemporânea. Buscou também estimular um diálogo inclusivo e criativo, explorando questões contemporâneas e através das obras expostas. Esta Bienal teve a curadoria de Paulo Venâncio Filho e foi particularmente comemorada por se tratar do marco numeral de três décadas do evento.

Segundo notícias veiculadas na época no próprio site da 30ª Bienal, curado por Stela Barbieri, o Educativo Bienal contou com ações especiais que remontam à evolução do processo educativo ao longo das últimas décadas. Entre 24 de abril e 28 de setembro, o Educativo promoveu um ciclo de nove encontros sobre Arte Contemporânea Brasileira no Lounge Bienal, com a proposta de refletir sobre os conceitos, artistas e obras da exposição. O curso de 30 horas também contou com Ações Poéticas e foi destinado a professores e educadores sociais.

O outro material que quero destacar é a sua mais recente publicação, produzida pelo educativo da 35ª Bienal, cujo nome foi “Coreografias do impossível”. O livro teve 10.000 exemplares e foi lançado em 3 volumes:

— Volume 1: “Aqui, numa coreografia de retornos, dançar é inscrever no tempo”, cujo título é uma frase de autoria de Leda Maria Martins.

— Volume 2: “Meu modo de pensar é um pensar coletivo, antes de estar em mim, já esteve nelas”, cujo título é uma composição de frases de autoria de Rosana Paulino registradas durante a visita da equipe de Educação ao seu ateliê em março de 2023.

— Volume 3 – “Caminhar através da dança, através da esquiva e de seus saberes, seguimos aprendendo”, cujo título é uma composição de frases de autoria de Sandra Benites, Regina Aparecida Pereira e Diane Lima.

Figura 21 - Capas dos três volumes das publicações educativas da 35° Bienal Internacional de São Paulo

Fonte: Bienal, 2024.

Segundo escreveu Andrea Pinheiro, presidente da Fundação Bienal, no prefácio do 3º volume, os três volumes marcam temporalidades distintas e que se complementam, chamados movimentos. Segundo ela, os dois primeiros volumes serviram como ferramentas fundamentais para o curso de formação de mediadores e para as ações de difusão e mediação realizadas antes da abertura e ao longo do evento. Eles proporcionaram um instrumental valioso para educadores, estudantes e todos aqueles interessados em participar ativamente do debate sobre a arte contemporânea. O terceiro movimento, por sua vez, é singular em sua abordagem, pois se concentra nas experiências advindas do próprio trabalho na 35ª Bienal.

Além da distribuição gratuita de um material de alta qualidade, todos os volumes foram muito bem pensados graficamente e contém um design impecável. Vale destacar a acessibilidade do material, que também está disponível para *download*. No primeiro volume, pode-se ler como primeiro texto, uma introdução sobre as concepções da publicação, escrita a muitas mãos pela equipe de Educativo da 35ª bienal. Sobre o design, assim foi descrito:

> A equipe do design da Bienal coreografou conosco todas essas citações, desejos e contornos que agora estão disponíveis para você voltear. Imaginou como seria percorrer os elementos das páginas. Segurar e folhear este livro. Participantes da construção das publicações educativas das Bienais, as designers também se nutrem da intensidade de referências e trocas de cada edição da mostra. (Bienal de São Paulo, p. 21, 2023).

Os três volumes da série são diamantes a serem lapidados, com o perdão da metáfora, porém me explico. Na minha experiência com o material, para começar, ele é tão sofisticado e de bom gosto em matéria de concepção gráfica que, de fato, é um livro-objeto que leva o leitor a explorá-lo como um objeto, como bem descreveu o texto acima. Ao começar as leituras, pode-se perceber que se trata de um conteúdo de excelência, raro, como um diamante.

O que acontece é que o brilho intenso do diamante pode ofuscar os olhos. Essa metáfora de ofuscação se refere à natureza erudita dos textos, que pode causar estranhamento e até afastamento por parte de professores que não estão acostumados com o universo acadêmico.

Porém, lapidar um diamante traz riqueza. Num primeiro momento, em meio a rotina massacrante do dia a dia, ao folhear o livro, não tive tempo de explorá-lo devidamente, mas ao revisitá-lo, para a escrita da dissertação, tive a certeza de que era uma joia rara. O trecho abaixo, também escrito na introdução da 1ª edição, demonstra a sua pertinência:

> A possibilidade de uma educação plural encontra, nos diversos espaços educacionais, a impossibilidade fomentada pelo racismo estrutural. E este material não só busca celebrar os vinte anos da Lei 10.639/03 — que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira —,8 como também procura coreografá-la com outros parâmetros pedagógicos, os quais potencializam esta publicação enquanto ferramenta de trabalho que aspira à construção de uma educação emancipatória pautada pelos valores da diversidade, por ações antidiscriminatórias, pelo exercício da democracia e pelo antirracismo. Tudo isso para que todas as pessoas atingidas pelas violências do racismo, da LGBTQIA++fobia e de todo tipo de exclusão e preconceito tenham a sua existência reconhecida e saibam que são valiosas. (Bienal de São Paulo, p. 20, 2023).

Poderia falar muito mais sobre a publicação educativa da 35ª bienal e, ainda assim, não faria jus à experiência de, de fato, lê-la, experimentá-la, vê-la, folheá-la. Mas

gostaria, ainda, antes de encerrar esse trecho, de falar sobre o relato do educador Renato Lopes. Foi através desse relato que descobri o programa Bienal nas Escolas. Nele, o educador conta uma proposta de deslocamento, que foi ir ao encontro de uma turma de nono ano da EE. Antônio Pereira Lima, em Parelheiros, no extremo sul da cidade de São Paulo.

O plano da atividade era o de incentivar a turma a imaginar uma realidade para além daquela em que se encontravam naquele momento e nomear os obstáculos ou as impossibilidades para criar outras realidades, isso por meio de duas perguntas disparadoras: Como imaginar o possível? Como nomear o impossível?

No relato do educador, foi uma experiência de interação com os alunos, na qual ele, como responsável pela atividade, trabalhou em conjunto com as professoras da escola que acompanhavam o evento. Juntos, adaptaram as perguntas para que os alunos pudessem compreender e se engajar nas questões discutidas. Além disso, os alunos tiveram a oportunidade de expressar seus medos através dos momentos de silêncio. Numa espécie de placar, além da Vergonha e da Distância, o Medo e o Dinheiro eram candidatos a silenciadores dos sonhos daqueles jovens.

O relato de Lopes termina com algumas questões surgidas no encontro que nos lembram da importância de nos mantermos porosos ao olhar dos alunos:

> Quando se vai a outro território, a intenção é criar laços ou, apenas, romper fronteiras? Um projeto busca ser múltiplo, variado ou apenas maior, mais conhecido? Como realizar deslocamentos na dimensão espacial e, ao mesmo tempo, acolher e criar vínculos que deslocam também os afetos e o discurso sobre nossa realidade comum? (Lopes, 2023, p. 47).

3.3 Outros materiais educativos

Como citado anteriormente, desde o começo de minha trajetória profissional como arte-educadora, tive interesse e curiosidade sobre os materiais educativos produzidos por instituições culturais. O olhar para esse tipo de dispositivo sempre esteve atrelado ao intuito de aperfeiçoar minhas práticas educativas em sala de aula.

Quando visito uma exposição de arte, e consigo ter acesso a algum material impresso, é quase certo que ele estará junto nas próximas aulas com meus alunos. Trazer materiais impressos e fazê-los circular pela sala de aula é uma prática que auxilia no interesse dos alunos pelo tema. Valorizo a busca do tato numa era em que quase tudo está partindo para o digital.

Nas próximas páginas, portanto, apresento imagens de alguns dos principais materiais colecionados, sobretudo saindo de São Paulo e abrangendo outras cidades e países, em datas entre 2006 e 2024. A seleção foi feita com o critério principal de demonstrar a preocupação que cada uma das instituições culturais apresenta em fornecer estratégias diversificadas para que visitantes das mais diversas origens, sejam de escolas, grupos diversos ou oriundos de visitação espontânea, possam se aproximar do campo das artes e aprender com ele.

3.3.1 Material da Coleção “O Olhar Aprendiz”

O material apresentado trata-se do volume n. º1, intitulado “Joaquín Torres García Aladdin & Universalismo Construtivo- Atividade dos estudantes”, produzido pelo Museu Oscar Niemeyer em 2007. Cada título desta coleção do NAE-MOM (Núcleo de Ação Educativa do MOM), traz uma cartilha de atividades para estudantes e um caderno de orientação para professores. O Museu Oscar Niemeyer, também conhecido como Museu do Olho, é um museu de arte localizado na cidade de Curitiba, capital do estado do Paraná e foi projetado pelo grande arquiteto Oscar Niemeyer.

Figura 22 - Material Coleção “O Olhar Aprendiz” - n.º1- Joaquín Torres García Aladdin & Universalismo Construtivo- Atividade dos estudantes. Museu Oscar Niemeyer, 2007.

Fonte: Autor, 2007.

3.3.2 Atividades educativas do Museu Quai Branly

O Museu Quai Branly possui um acervo dedicado a obras de arte e civilizações da Ásia, América, África e Oceania, e oferece um extenso “cardápio” de opções educativas para todos os tipos de grupos e faixas etárias. O material compreende ações que aconteceram nos anos de 2011 e 2012. O museu oferece ao público escolar visitas guiadas contando com 5 diferentes percursos e 10 oficinas artísticas, adaptados a cada faixa etária.

Também oferecem "Visitas Contadas", em que contos, músicas e pequenos jogos somam-se a recursos de mediação e ações pedagógicas especiais, como conferências com especialistas, espetáculos e concursos de jornais escolares. Para a investigação e preparação para as visitas, contam com fichas de percursos, dossiê pedagógicos por exposição, dossiês pedagógicos multimídia, midiateca, etc. Por fim, o material de divulgação ainda mostra como agendar as visitas, oferecendo dicas e informações práticas.

Figura 23 - Material de divulgação das atividades educativas do Museu Quai Branly, em Paris, 2011.

Fonte: Autor, 2011

3.3.3 Material educativo da exposição do artista “Ron Mueck” na Fundação Cartier para a Arte Contemporânea.

A Fundação Cartier para a arte contemporânea fica na cidade de Paris e possui um edifício icônico, projetado pelo arquiteto Jean Nouvel. Ele também criou o Instituto do Mundo Árabe e o Museu Quai Branly, situados na mesma cidade. Para a ocasião da exposição do artista Ron Mueck, em 2013, a fundação apresenta um programa voltado para todas as idades, apresentando um texto comentando para cada uma das obras expostas e aspectos importantes da biografia do artista. Na ocasião, exibiu um documentário sobre o artista inglês, dirigido por Gautier Deblonde.

Também divulga as publicações que estão à venda na livraria, como catálogo e livros de colorir para crianças e, por fim, uma gama de atividades programadas para crianças de 7 a 12 anos, como percursos em família, percursos no jardim, oficinas criativas envolvendo diversas linguagens e técnicas, como *paper toy*, esculturas, modelagem em argila, contos e lendas e foto-montagem. O Guia de atividades para crianças foi oferecido no formato de um folder, para retirada gratuita a qualquer visitante do museu, e, pelo que pude perceber visitando outros museus na Europa, se trata de uma prática comum.

Figura 24 - Programa e guia de atividades para crianças, da exposição “Ron Mueck”. Fundação Cartier para a Arte Contemporânea, 2013.

Fonte: Autor, 2013.

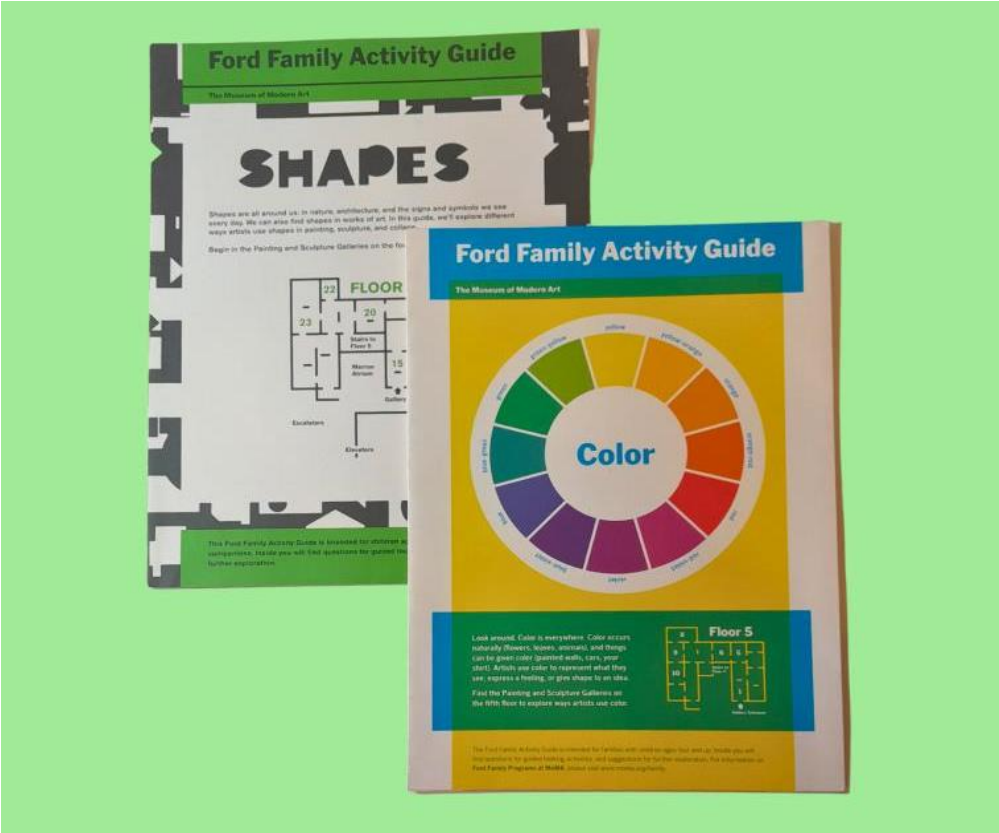
3.3.4 Guia de atividade para a família do Museu de Arte Moderna de Nova York

O MOMA é um dos museus mais prestigiados do mundo e, desde a sua fundação, possui um caráter educacional muito forte. Segundo Barbosa (2011), uma das preocupações do MOMA foi vencer o abismo entre a estética apresentada nos museus de arte e a estética do meio ambiente cotidiano, de que se alimentava a visão de milhões de trabalhadores, classe que eles queriam conquistar para o museu.

Nestes dois encartes, chamados “Guia de formas e cores”, de 2006, o museu convida os visitantes a procurarem aspectos relacionados a formas e cores em algumas

obras presentes no acervo, sendo obras de artistas de renome como Matisse, Georges-Pierre, Ernst Ludwig e Mark Rothko.

Figura 25 - Guia de atividade para a família do Museu de Arte Moderna de Nova York (MOMA). Guia de formas e cores, 2006.



Fonte: Autor, 2006.

3.3.5 Material educativo da exposição “Quase Circo” da artista Carmela Gross

A exposição da artista Carmela Gross integra uma série de projetos expositivos sediados no SESC Pompéia em 2024, que possui o intuito de revisitar produções históricas de nomes decisivos para a compreensão da arte brasileira. No folder da exposição, em formato A2, há textos de apresentação do SESC e do Curador, Paulo Miyada, além de textos com uma breve explicação de cada obra, e ainda conta com um

cartaz no verso. Já no folder do educativo, também em formato A2, há uma série de propostas reflexivas e práticas, destinadas ao visitante para poder explorar as obras ludicamente.

O SESC apresenta um número muito grande de visitantes espontâneo, devido ao fato de a unidade apresentar, próximo da área expositiva, uma série de outras atividades e ambientes, voltados para toda a família. Dessa forma, foi uma maneira bem-sucedida de aproximar o público da exposição, produzindo um material atrativo e de fácil interação.

Imagem 26 - Folder do educativo da exposição “Quase Circo” da artista Carmela Gross. SESC Pompéia, 2024.

Fonte: Autor. 2024.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro.
Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.
Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.
Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.
Paulo Freire

As visitas escolares a museus de arte no Brasil têm uma história interessante e evolutiva, refletindo mudanças na educação artística e nas políticas culturais ao longo do tempo. Para que uma prática de arte na escola possa ser consistente, é necessária muita mobilização, planejamento e serviço.

Como forma de superar os desafios apresentados como obstáculos para o desenvolvimento das visitas ao museu, sobretudo nas escolas públicas e mais afastadas dos centros de cultura hegemônicos, é necessário e urgente que as administrações públicas das cidades e dos estados pautem a necessidade de programas públicos e incentivos a essa prática. Um bom exemplo foi o caso do programa “Cultura é Currículo”, que proveu transporte e alimentação para inúmeras escolas entre os anos de 2008 e 2014.

Os museus e instituições culturais também poderiam disponibilizar ônibus e lanche para as escolas públicas, destinados ao transporte dos alunos para excursões culturais. Foi possível perceber que anteriormente os museus, como a Pinacoteca, possuíam maiores condições de oferecer transporte para os alunos, em parceria com órgão públicos, e que tais ações infelizmente foram sendo descontinuadas pelos atuais governos.

Mas para isso acontecer, é necessária a consciência da importância da arte como forma de aprendizagem global. É necessário entender que ver e estudar arte não só

instrumentaliza os alunos para fazer arte, mas os ajudam a entender o mundo, visto que a arte é a expressão da condição humana, por meio do olhar do artista. Só assim esses lugares passarão a investir mais verbas em cultura e educação.

As adversidades vividas pela classe docente no Brasil vão muito além de conseguir meios de levar seus alunos ao museu. Como vimos nos depoimentos, tanto Ari, quanto Lucilene, sentiam-se sozinhos na tarefa de mobilizar as visitas, e isso se deve também ao desânimo que assola professores mal remunerados e que encontram condições precárias de trabalho no ensino público. Como aponta Orloski (2019), há uma necessidade de uma consciência política dos professores quanto ao seu papel para fazer frente a governos oportunistas, que produzem um discurso quando veem professores se esforçando sobremaneira para conseguir mobilizar inúmeros elementos ao seu redor, atribuindo-lhes toda a responsabilidade de lidar com situações desfavoráveis, sem que elas sejam resolvidas pelas políticas públicas.

> Geralmente, no mês de outubro, em razão do Dia dos Professores, reportagens especiais sobre eles no Brasil costumam ser transmitidas por diversas emissoras de televisão, e o tom geral de boa parte delas enfoca na *beleza* dessa profissão, tão importante e *injustamente* desvalorizada. O maior problema é que o caráter emocional utilizado reforça a ideia de fazer por amor e não por dinheiro, ou seja, aceitando e contribuindo para a manutenção da desvalorização da classe profissional. (Orloski, 2019, p. 217)

O que sabemos é que todo professor deveria usufruir de ao menos uma infraestrutura mínima para exercer seu trabalho e ter uma remuneração digna. O autor ainda nos faz refletir que todo professor deve exercer seu ofício com prazer, mas não podemos aceitar que seja só por prazer. Essa ideia de dom inato atrelado ao exercício da profissão de educador é muito arraigada na sociedade, uma discussão antiga que traz muitos pontos a serem tratados pelas políticas públicas na educação brasileira. (Orloski, 2019, p. 218).

Por parte da escola, não é incomum que a visita ao museu caia no esquecimento e seja atropelada pelos conteúdos a serem trabalhados e que não dialogam com o que foi visto na exposição. Nessa lógica, a visita é tida somente como um passeio, um momento de folga para os professores e descanso da rotina escolar para os alunos. É

certo que a parte “passeio” da visita também é importante, no sentido de encarar a visita também como um momento de alegria, ludicidade e descontração. Mas reduzir as visitas somente a isso é um desperdício de oportunidade pedagógica e criativa.

Assim, o professor se questiona: a exposição de arte potencializa o aprendizado dos conteúdos mobilizados pelo professor? Os conteúdos trabalhados na sala de aula criam pontes com as obras vistas e a experiência no museu? Como realizar um trabalho no retorno instigante e significativo? Os trabalhos realizados poderão ser expostos? Afinal, qual a relevância da experiência da visita escolar ao museu ou instituição cultural reverbera no ensino de arte?

Para tentar responder às nossas questões, vale retomar a experiência da AEP no CCBB, descrita no capítulo 1. Em sua promissora atuação no campo da educação museal, em 2003, o CCBB encomendou uma pesquisa acerca do uso dos materiais distribuídos aos professores no contexto de seu programa “Diálogos e Reflexões com Educadores”. A análise de diversos depoimentos de professores que participaram da pesquisa está presente no livro *Artes visuais, da exposição à sala de aula* (2005).

Os organizadores da pesquisa, que representavam a AEP e a La Fabbrica, decidiram ter como foco de pesquisa os professores da 5ª série do ensino fundamental, por ser uma série de transição que passa de se ter professor polivalente para um sistema de um conjunto de professores especialistas.

Foi solicitado aos grupos de professores envolvidos na pesquisa que fizessem o planejamento e o registro escrito de suas aulas. Para estimular a produção de registros, foram programados seis encontros de Registros com uma educadora, que também ficou à disposição para comunicação via e-mail durante todo aquele ano.

Esses professores deveriam também receber a visita quinzenal de uma gente de campo, que conversaria e verificaria as condições de trabalho na escola, para intermediar algum problema surgido e recolher trabalhos de alunos ou estimular os professores a enviá-los. As coordenadoras da pesquisa tiveram o cuidado de enviar uma gente de campo não especialista em arte-educação, para evitar interferências.

Os grupos de professores participaram do ciclo de formações sobre 4 exposições que aconteceram em 2004: “Arte da África”, “Nuno Ramos, Morte das Casas”, “Rosana Palazyan, O lugar do sonho” e “Antoni Tápies”. A pesquisa foi dividida em quatro grupos, sendo que o grupo 1 recebeu o material Diálogos & Reflexões (Material D&R), constituído de textos e imagens em transparências, e tiveram garantido para os seus alunos da 5ª série o transporte com ônibus para a visita mediada pelos educadores do CCBB e lanche na ocasião da visita. Ainda participaram dos encontros Diálogos & Reflexões (Encontros D&R) com professores. O grupo 2 teve as mesmas condições do G1, porém tiveram que agendar por conta própria a visita de seus alunos às exposições, sem dispor de transporte.

Ao grupo 3, foi garantido o Material D&R e a participação no encontro D&R, e ao grupo 4 só foi entregue o material D&R. Muitos foram os impactos decorrentes das diferenças entre cada um dos grupos, mas o que chamou atenção das pesquisadoras é que, dos 70 professores participantes inicialmente inscritos, somente 6 desistiram durante o processo e 32 (45%) enviaram trabalhos de seus alunos para serem analisados no final do ano. Para elas, um número expressivo para uma pesquisa participativa, com total autonomia dos professores no que diz respeito ao uso do material distribuído e o envio de material dos alunos.

Elas ainda relatam que houve uma clara diferença entre o engajamento do G1 e do G2, enquanto no G1 todos os professores enviaram trabalhos de seus alunos, no G2 somente uma professora enviou trabalhos de todas as exposições. No G2, com razão, houve reclamações da dificuldade em conseguir transporte para os alunos irem ao CCBB e da dificuldade em agendar suas visitas. O mesmo problema ocorreu com os grupos G3 e G4. Isso reforça a importância da oferta de ônibus pelas instituições culturais para as visitas às exposições.

Surpreendentemente, no G3, dos 20 professores participantes, 6 enviaram trabalhos de alunos. Tendo em vista que o G1 e o G2 tiveram mais apoio e acompanhamento, as pesquisadoras consideraram o resultado positivo e perceberam

que houve uma resposta significativa às demandas da pesquisa nos grupos G3 e G4, e que a qualidade dos trabalhos enviados foi boa.

Percebeu-se uma dificuldade geral de corresponder à demanda dos registros de planos de aula para a pesquisa, por conta das jornadas duplas e triplas, e das condições de trabalho que exigem participação em outros projetos da escola. Além disso, revelaram ter dificuldade em escrever sobre o processo de trabalho. Esses fatos não são surpreendentes visto a quantidade de trabalho extraclasse que os professores devem realizar, entre preparar aulas e corrigir avaliações.

As pesquisadoras também concluíram que a apropriação dos materiais D&R tiveram impacto significativo em sala de aula. O material foi usado tanto para preparar os alunos para as visitas quanto para desenvolver as atividades subsequentes. Elas notaram melhora expressiva na qualidade dos trabalhos dos alunos, além de uma maior diversificação de materiais e repertório na sala de aula, propostas mais inclusivas e voltadas para o contexto de vida dos alunos e uma discussão sobre arte, principalmente arte contemporânea, que chega a levantar problemas estéticos e filosóficos.

Por fim, podemos considerar que uma pesquisa como essa demonstra a preocupação de uma instituição cultural, no caso o CCBB, com a qualidade e extensão de suas ações voltadas para os professores, traduzida em ações práticas como a idealização e o financiamento da pesquisa, orientados por uma equipe de arte-educação especializada e um grupo proponente de ações educativas que avaliou e refletiu sobre suas proposições.

Segundo o documento, os resultados quantitativos e as análises qualitativas demonstraram que os conteúdos das exposições do ano 2004 do CCBB passaram efetivamente a fazer parte do currículo das turmas de professores engajados na pesquisa (Barbosa; Coutinho, 2005, p. 210).

Segundo as autoras, a pesquisa descrita acima foi inédita, e vale muito a pena observar esse trabalho por completo, que contém ainda muitos depoimentos de professores e imagens com os trabalhos dos alunos. Demonstra que diversos fatores

contribuem para podermos ver de fato o resultado das visitas aplicadas à sala de aula, como acesso, tempo, disponibilidade de transporte, interesse do professor, previsão no currículo etc.

Sobre o olhar da pesquisa para os relatos dos professores, encontramos ecos no pensamento de Dewey, citado por Orlosky, quando diz que a dimensão estética da experiência é justamente o olhar para ela mesma, ou seja, um processo de leitura e fruição da própria experiência, no decorrer e após seu acontecimento, com ênfase no processo ativo e consciente dessa vivência.

Depois que o transporte e o agendamento estiverem garantidos, podemos elencar cinco pontos que podem indicar um modo de explorar a oportunidade da visita a uma exposição de arte de uma forma significativa e potente. Esses cinco pontos não são lineares, mas dizem respeito sobretudo ao que devemos valorizar no processo de preparação de nossas excursões extramuros, tendo em conta que elas começam antes de sairmos da escola, e continuam na volta.

O primeiro ponto é a preparação da visita na escola. Durante esse trabalho de pesquisa, pudemos conhecer algumas instituições engajadas em instrumentalizar os professores nesta tarefa, propondo encontros de formação e disponibilizando materiais incríveis. Em parceria com outros professores e coordenadores, são articuladas atividades, sendo propostas aulas de aproximação sobre o artista, suas obras e o espaço a ser visitado, além da produção de recursos que podem ser utilizados como auxiliares na mediação.

O segundo passo é a visita em si e os cuidados necessários para que ela aconteça em sua máxima potência, mobilizados em uma parceria entre museu e escola. Os professores estão presentes na visita e demonstram interesse pelas propostas dirigidas pela equipe de ação educativa dos espaços visitados. As atividades propostas devem ser lúdicas e divertidas, com jogos educativos que ajudam no desenvolvimento das crianças.

É importante garantir que os alunos se divirtam e tenham momentos de relaxamento durante a visita, permitindo exploração livre e descanso. As atividades devem ser específicas para o ambiente do museu, incluindo observação e estimulação da curiosidade. Visitas aos museus devem atender a objetivos pedagógicos variados, promovendo aprendizagens diferenciadas além da simples memorização de fatos.

O terceiro ponto são as trocas, que envolvem a escuta do aluno, tanto durante as aulas preliminares à visita, quanto na visita e depois. A comunicação entre professores e alunos e uma escuta ativa aproxima os alunos e ajuda a desmistificar a exposição de arte como um lugar intocável e de difícil penetração por parte dos alunos.

O quarto ponto é a criação. Significa abrir espaço no ateliê ou na sala de aula para os alunos poderem experimentar materiais e técnicas a partir do que foi visto e abordado nas etapas anteriores ou a realização de oficinas artísticas no espaço expositivo, o que é algo desejável, como aponta Ana Mae:

> Uma pesquisa que está para ser analisada, demonstra que o processo de mediação mais eficiente se dá nos lugares de arte, isto é, em museus e exposições. Crianças de sete ou oito anos quando desenham dentro dos museus, após verem uma exposição, rompem com o esquema (linha de base abaixo e céu acima) mais frequentemente do que quando desenham na escola de volta desta visita. (Barbosa; Coutinho, 2008, p.14).

Seja produzindo no museu ou na escola, o espaço para a criação faz parte do componente de arte na escola e espelha a abordagem triangular de Ana Mae, que aponta a importância da contextualização, da apreciação e da prática como pilares da arte-educação.

O último ponto sugerido é a exposição dos trabalhos na escola. Expor abre um novo olhar para a produção individual e coletiva do aluno, olhar este alimentado pelo que foi visto na exposição. Uma atividade interessante poderia ser propor aos alunos que fizessem o papel de curadores, de forma criativa, própria e diversa. Para os alunos mais velhos, pode-se explorar inclusive um olhar crítico ao que foi visto no museu, e a exposição na escola pode refletir tais análises.

Paulo Freire consagra na contemporaneidade a ideia de que ninguém aprende sozinho e ninguém ensina nada a ninguém; aprendemos uns com os outros mediatizados pelo mundo (Freire, 2008, p. 13). A arte tem muita importância na mediação entre os seres humanos e o mundo, e o lugar experimental dessa mediação é o museu.

Num contexto pessoal, realizar esta pesquisa aprofundou muito meu olhar para a importância das visitas culturais no meu contexto específico como professora de arte e como frequentadora de exposições. As visitas, sendo bem planejadas e exploradas, tornam as relações de ensino-aprendizagem potentes e entusiasmantes. Com certeza me sinto uma professora bem mais engajada em realizar visitas e explorar suas potencialidades, entendendo com mais profundidade os programas dos museus e instituições parceiras e lançando mão de ferramentas que aperfeiçoam os percursos.

Ao longo da história, as visitas escolares a museus de arte e instituições culturais no Brasil evoluíram de experiências simples de contemplação para programas educativos mais integrados e inclusivos, refletindo o reconhecimento crescente da importância da educação artística no desenvolvimento cultural e intelectual dos estudantes.

O objetivo da parceria entre museus e escolas é encontrar um denominador comum (Martins, 2006). No entanto, essa relação pode enfrentar conflitos e diferenças, pois tanto escolas quanto museus têm concepções e métodos de trabalho distintos. O diálogo entre essas duas partes é crucial para estabelecer uma colaboração eficaz entre elas.

As visitas culturais desempenham um papel importante na formação cultural e educacional dos estudantes, permitindo-lhes desenvolver habilidades críticas, criativas e interpretativas. No entanto, há desafios a serem superados, como a necessidade de maior integração dessas visitas com os currículos escolares, a capacitação contínua de educadores e a garantia de que todos os estudantes tenham acesso igualitário a essas oportunidades educativas.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Marcelo Mattos. **100 anos da Pinacoteca**: a formação de um acervo. São Paulo, Pinacoteca, Secretaria de Estado da Cultura, Governo do Estado de São Paulo, 2005.

BARBIERI, Stela. **Texto da obra Máquina de Paisagens.** 2017. Disponível em: https://stelabarbieri.com.br/CRIA-2022-2023, Acesso em ago. 2024.

BARBOSA, Ana Amália Tavares Bastos**. Arteeducação Produções:** co-memorar 20 anos. São Paulo: AEP Serviços Culturais, 2022. *E-book*

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

BARBOSA, Ana Mae *et al.* **Artes visuais:** da exposição à sala de aula. São Paulo: EDUSP, 2005.

BARBOSA, A.M.; COUTINHO, Rejane. (orgs.). **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p.13-22.

BARBOSA, A. M.; COUTINHO; Rejane. **Ensino da arte no Brasil:** Aspectos históricos e metodológicos. São Paulo: Unesp/Redefor, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2015.

Inspirações na Educação: conheça Celestin Freinet**.** In: Blog do Instituto Singularidades**.** Disponível em: https://blog.institutosingularidades.edu.br/inspiracoes-na-educacao-conheca-celestin-freinet/. Acesso em ago. 2024.

BORDIEU, Pierre. **A Distinção:** Crítica Social do Julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2014.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela Arte:** os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: EDUSP: Zouk, 2003.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 1998.

CLARK, Lygia. **Acervo- Citação.** São Paulo, 1968**.** Disponível em: https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/59279/nos-somos-os-propositores. Acesso em 12 de ago. 2024.

CHIOVATTO, Mila Milene. **Plano de educação do Núcleo de Ação educativa da Pinacoteca de São Paulo**. São Paulo: [s.n], 2018.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2008.

COUTINHO, Rejane Galvão. Abordagem Triangular em processos de mediação cultural, **15ª Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 9, p. 1-16, 2022.

DESVALLÉES, André. A Museologia e os museus: mudanças de conceitos**. Cadernos Museológicos**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 12-21, 1989.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GRAÇA, Eduardo. Expansão da Pinacoteca cria corredor cultural no Centro de SP e pode contribuir para revitalização da área. **Jornal Extra,** São Paulo. Disponível em: https://extra.globo.com/noticias/brasil/expansao-da-pinacoteca-cria-corredor-cultural-no-centro-de-sp-pode-contribuir-para-revitalizacao-da-area-25641465.html. Acesso em jan. 2023.

EXPANSÃO da Pinacoteca cria corredor cultural no Centro de SP e pode contribuir para revitalização da área. **Jornal Extra**, 2023. Disponível em: https://exame.com/casual/expansao-da-pinacoteca-cria-corredor-cultural-no-centro-de-sp/. Acesso em jan. 2023.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa**.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

FREINET, Elise. **O Itinerário de Célestin Freinet:** a livre expressão na pedagogia Freinet. Rio de Janeiro: RJ-Francisco Alves, 1979.

FUNDAÇÃO BIENAL**.** 1 fotografia. 2013. Disponível em: https://bienal.org.br/download-material-educativo-30-x-bienal/. Acesso em 20 de nov. 2024.

FONTANA, Elaine. **O que os museus e a Bienal de São Paulo compartilham a partir de seus educativos permanentes?** In: História da Educação Museal Brasileira. São Paulo: ICOM-CECA, 2024. *E-book*

GRINSPUM, Denise. **Educação para o patrimônio:** museu de arte e escola– responsabilidade compartilhada na formação de públicos. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

HERNANDEZ, Fernando. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Armed, 2000.

ICOM. Nova definição de museu. Disponível em https://www.icom.org.br/?page_id=2776. Acesso em 24 nov. 2024.

Itaú Cultural**. Mostra "Memórias ancestrais" e série "Coleção antirracista" estreiam na IC Play.** Disponível em: https://www.itaucultural.org.br/secoes/icplay/mostra-memorias-ancestrais-e-serie-colecao-antirracista-estreiam-na-ic-play. Acesso em ago. 2024.

Itaú Cultural. **Escolinha de Arte do Brasil (EAB).** Disponível em: https://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao209047/escolinha-de-arte-do-brasil-eab. Acesso em ago. 2024

JAHN, Alena Rizzi Marmo. **O museu que nunca fecha:** a exposição virtual digital como um meio de ação educativa. Tese (doutorado). Escola de comunicação e Artes da Universidade da cidade de São Paulo. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/002806350. Acesso em jan. 2024.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

LOPES, Renato. **Gesto: Bienal nas escolas.** In: Caminhar através da dança, da esquiva e de seus saberes, seguimos aprendendo: publicação educativa a 35° Bienal Internacional de São Paulo: coreografias do impossível. São Paulo: Bienal de São Paulo, 2024.

MASP. **Sobre o edifício do MASP**. Disponível em https://masp.org.br/sobre. Acesso em ago. 2024.

MARTINS, Luciana Conrado. **A relação museu/escola:** teoria e prática educacionais nas visitas escolares ao Museu de Zoologia da USP**.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MARTINS, Luciana Conrado. **A constituição da educação em museus:** o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas, ciências e tecnologia. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MARTINS, Luciana *et al*. **Que público é esse?** formação de públicos de museus e centros culturais. São Paulo: Percebe, 2013.

MENDONÇA, Edgar Süssekind de. **A extensão cultural nos museus**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.

MOURA, Lídice Romano de. **Arte e Educação:** uma experiência de formação de educadores mediadores. Dissertação (Mestrado em Artes). IA- UNESP. Disponível em: https://www.ia.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/programas/artes/dissertacoeseteses/lidicemoura.pdf. Acesso em 25 de abr. 2024.

ORLOSKI, Erick. **Diálogos e reflexões com educadores: a instituição cultural como potencialidade na formação docente**. In: Arte Educação como mediação cultural e social. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

PAIVA, Yolanda Moreira S. **Pedagogia Freinet:** seus princípios e práticas. Campinas: Papirus, 1996.

PICOSQUE, Gisa. MARTINS, Mirian Celeste (orgs). **Mediação cultural para professores andarilhos da cultura.** São Paulo: Intermeios, 2012.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. **Olho Vivo:** arte-Educação na Exposição Labirinto da Moda: Uma Aventura Infantil. 2000. Tese (Doutorado). Escola de Comunicações e Artes. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/001079564. Acesso em jan. 2024.

ROSSETTI, Fernando. Socióloga mostra falha na Secretaria do Menor. **Folha de São Paulo**, São Paulo: 1995. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/10/10/cotidiano/22.html. Acesso em jan. 2024.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker F. **A aula passeio transformando-se em aula de descobertas.** Campina: Papirus, 1996.

SANTANA. Pio. **A mediação no museu e os resultados na sala de aula.** In: Arte Educação como mediação cultural e social. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

SESC São Paulo**. Texto de apresentação da Exposição Cria.** Disponível em: https://www.sescsp.org.br/cria/. Acesso em ago. 2024.

SILVA, Maurício André da; COSTA, Andrea Fernandes (orgs). **História da educação museal no Brasil** São Paulo: ICOM-CECA, 2024. *E-book*

SOUZA, Cinara Barbosa de. **O dispositivo da Curadoria:** entre seleção, conceito e plataforma. Tese (doutorado). Universidade de Brasília, UNB, Brasília, 2013.

TEIXEIRA, Amanda Gatinho. Um olhar sobre a poética do Parangolés de Hélio Oiticica. Arteriais, **Revista do ppgartes**, Paraíba, n°4, p. 51 a 59. 2017. Disponível em: https://encurtador.com.br/EHLV6. Acesso em 23 dez. 2023.

VEJA. 1 fotografia. 2015. Disponível em: https://vejasp.abril.com.br/cidades/mona-lisa-funk-tars-sao-paulo. Acesso em 20 de nov. 2024.

ZAPPA, Carol. Educação Infantil começa a ganhar mais homens. **Porvir:** Inovações em educação, São Paulo, 10 de agosto de 2022. Disponível em: https://porvir.org/educacao-infantil-comeca-a-ganhar-mais-professores-homens/#:~:text=De%20acordo%20com%20o%20Censo,27%20mulheres%20atuando%20nesta%20etapa. Acesso em 22 nov. 2024.