



# **A potencialidade dos museus de artes na formação de professores**

*The potential of art museums in teacher education*

*El potencial de los museos de arte en la formación del  
profesorado*

CRISTINA CARVALHO <sup>a</sup>

MONIQUE GEWERC <sup>b</sup>

## Resumo

Partindo do pressuposto de que experiências com a Arte podem contribuir para a construção do simbólico, para a transformação do olhar, da atitude, do lugar do sujeito na sociedade, os museus de arte se configuram em espaços potentes para propiciar experiências sensíveis e contribuir para a autoria docente. O objetivo central da pesquisa parcialmente aqui apresentada é compreender se o que os museus da cidade do Rio de Janeiro oferecem aos professores contribui para sua formação estética e cultural. Para que o professor veja o museu como espaço de formação profissional e cultural, é necessário um convite do museu, um encorajamento aliado à liberdade para que o sujeito crie seus próprios significados. O instrumento metodológico utilizado para a produção dos dados aqui apresentados foi a entrevista semiestruturada. Foram entrevistados educadores museais de cinco museus da cidade do Rio de Janeiro. O texto traz uma reflexão sobre conceitos centrais da temática e um recorte das entrevistas que expressam a compreensão dos educadores sobre a concepção de educação museal e como se desenvolvem as atividades com professores nas instituições. O resultado parcial da pesquisa aponta que os museus de arte, apesar de seu histórico elitista, têm desenvolvido ações com professores em que a singularidade dos sujeitos visitantes, sua cultura, história e expectativas são consideradas em uma perspectiva dialógica,

---

<sup>a</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Doutora em Educação, e-mail: cristinacarvalho@puc-rio.br

<sup>b</sup> Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Mestre em Educação, e-mail: mgewerc50@gmail.com

participativa, crítica e democrática. A educação assume uma perspectiva integral e a visita ao museu é vista como uma experiência transformadora.

**Palavras-chave:** Formação cultural de professores. Museu de Artes. Experiência estética.

### *Abstract*

*Based on the assumption that experiences with Art can contribute to the construction of the symbolic, to the transformation of the look, the attitude, the subject's place in society, art museums are configured in powerful spaces to provide sensitive experiences and contribute to the teaching authorship. The central objective of the research partially presented here is to understand whether what the museums in the city of Rio de Janeiro offer to teachers contributes to their aesthetic and cultural formation. For the teacher to see the museum as a space for professional and cultural training, an invitation from the museum is needed, an encouragement coupled with freedom for the subject to create their own meanings. The methodological instrument used to produce the data presented here was the semi-structured interview. Museum educators from five museums in the city of Rio de Janeiro were interviewed. The text brings a reflection on central concepts of the theme and an excerpt from the interviews that express the understanding of educators about the concept of museum education and how the activities with teachers in institutions are developed. The partial result of the research indicates that art museums, despite their elitist history, have developed actions with teachers in which the uniqueness of visiting subjects, their culture, history and expectations are considered in a dialogical, participatory, critical and democratic perspective. Education takes an integral perspective and the visit to the museum is seen as a transformative experience.*

**Keywords:** Teachers cultural formation. Arts Museum. Aesthetic experience.

### *Resumen*

*Partiendo del supuesto de que las experiencias con el Arte pueden contribuir a la construcción de lo simbólico, a la transformación de la mirada, la actitud, el lugar del sujeto en la sociedad, los museos de arte se configuran en espacios poderosos para brindar experiencias sensibles y contribuir a la autoría docente. El objetivo central de la investigación que aquí se presenta parcialmente es entender si lo que los museos de la ciudad de Río de Janeiro ofrecen a los docentes contribuye a su formación estética y cultural. Para que el docente vea el museo como un espacio de formación profesional y cultural, se necesita una invitación del museo, un estímulo sumado a la libertad para que el sujeto cree sus propios significados. El instrumento metodológico utilizado para producir los datos aquí presentados fue la entrevista semiestructurada. Se entrevistó a educadores de museos de cinco museos de la ciudad de Río de Janeiro. El texto trae una reflexión sobre conceptos centrales del tema y un extracto de las entrevistas que expresan la comprensión de los educadores sobre el concepto de educación museística y cómo se desarrollan las actividades con los docentes en las instituciones. El resultado parcial de la investigación indica que los museos de arte, a pesar de su historia elitista, han desarrollado acciones con docentes en las que se considera la singularidad de los sujetos visitantes, su cultura, historia y expectativas desde una perspectiva dialógica, participativa, crítica y democrática. La*

*educación toma una perspectiva integral y la visita al museo se ve como una experiencia transformadora.*

**Palabras clave:** *Formación cultural de profesores. Museo de Artes. Experiencia estética.*

## Introdução

Diversas pesquisas têm constatado que a arte nas escolas tem sido reduzida a algo padronizado, alienado, desprovido de sentido, com objetivos de encantar os pais ou enfeitar os murais (MOURA, 2013; DUARTE JR., 2012; OSTETTO; SILVA, 2018). Mas, que subsídios têm recebido os professores para lidar com a corporeidade e as diferentes formas de expressão criativa que a criança precisa desenvolver? Que espaços culturais, artísticos e de fruição o professor tem a oportunidade de frequentar, onde possa também inspirar-se, conhecer-se, questionar e ampliar sua visão da realidade para que possa incorporar um fazer criativo a sua prática? Enquanto a formação de professores ainda se dá de maneira tradicional, calcada na linguagem verbal, as crianças com que se deparam na educação infantil são sensoriais e cinéticas (GUEDES; VIEIRA; SILVA, 2015). As práticas pedagógicas precisam considerar a criança imersa em seu contexto social e cultural, e contemplar cognição, afetividade e motricidade, pois a construção de conhecimento acontece com o corpo inteiro (PENA; TOLEDO; KRAMER, 2018, p. 2022).

Ao passarem por um processo formativo cujo eixo seja a dimensão estética, os professores modificam sua forma de se relacionar com o mundo e com as crianças no cotidiano da escola. Para Silva (2017), refletir sobre a dimensão estética na formação de professores significa “pensar a formação que contemple o ser por inteiro, sua mente e corpo, emoção e razão, escrita, voz e poesia de ser” (SILVA, 2017, p. 78).

No entanto, Ostetto (2019) alerta que, embora os documentos normativos incluam a dimensão estético-cultural, a presença da arte nos cursos de Pedagogia é insignificante e geralmente tem uma abordagem conteudista e instrumental. Nogueira (2018) afirma ter encontrado em suas pesquisas evidências de que a falta de hábito e de familiaridade, bem como o desconhecimento dos códigos, seriam as verdadeiras causas para o afastamento dos professores dos espaços culturais e não as justificativas comumente alegadas, como falta de tempo e dificuldades financeiras.

A aposta que se quer defender neste artigo é que, para além dos cursos de licenciatura, os museus, especificamente os museus de artes, assumam também este lugar de formação estética dentro da perspectiva aqui apresentada. Entretanto, para que o professor veja o museu como espaço de formação profissional e cultural, é necessário um convite inicial do museu e uma ação que crie no professor uma demanda para estar lá. As experiências proporcionadas na sequência pelo museu devem ser significativas e despertar no professor o desejo de voltar outras vezes. A cultura manifestada em suas diferentes linguagens, bem como a fruição estética, amplia o repertório do sujeito e expande sua visão de mundo. Porém, não basta a exposição, é preciso um encorajamento, aliado à liberdade para que o sujeito crie seus próprios significados.

O artigo traz um recorte de uma pesquisa de Doutorado em andamento que se insere no tema “Formação estética e cultural de professores”. A pergunta que moveu a pesquisa foi “O que os museus da cidade do Rio de Janeiro oferecem ao professor dos anos iniciais da educação básica?”. O intuito foi compreender de que maneira estes espaços educativos contribuem ou não para a formação estética e cultural dos docentes. Embora a investigação tenha lançado mão de diferentes recursos metodológicos na produção dos dados, para que o presente artigo não exceda a extensão proposta, serão apresentados elementos alcançados na revisão bibliográfica e nas entrevistas realizadas com os educadores museais das instituições investigadas.

Enquanto instrumento de pesquisa qualitativa, as entrevistas permitem “mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos...” (DUARTE, 2004, p. 215) e compreender como cada um dos entrevistados percebe e confere significado à sua realidade. Atravessadas pela pandemia do Covid-19, as entrevistas com os educadores museais foram realizadas de maneira remota. O roteiro semiestruturado foi construído em conexão com os objetivos da pesquisa e buscou responder às seguintes questões: qual a concepção de educação que inspira as ações dos setores educativos? Que objetivos são declarados pelos museus para a formação que oferecem aos professores? As entrevistas ocorreram ao longo dos meses de agosto e outubro de 2020.

Foram entrevistados educadores museais responsáveis pelos setores educativos de cinco instituições da cidade do Rio de Janeiro. As entrevistas foram gravadas e transcritas mediante autorização através do termo de consentimento livre e esclarecido. Os nomes utilizados são fictícios no sentido de resguardar a privacidade dos entrevistados. A escolha do recorte do campo da investigação em museus de arte se dá em função da potencialidade das múltiplas linguagens no despertar do ser sensível e pela histórica desvalorização que as linguagens artísticas sofrem em detrimento da linguagem científica. A arte tem sido evocada como um caminho para expressar a pluralidade humana “na qual valores e saberes, tradições e experiências, sonhos e expectativas de diferentes indivíduos, grupos, povos ou nações se manifestam, formando um patrimônio cultural que precisa ser democratizado” (MOURA, 2013, p. 107). É esta pluralidade que define nossa condição humana e, no entanto, aceitar as diferenças tem se configurado em um difícil desafio que precisa ser enfrentado (KRAMER, 1998).

### **Conceitos balizadores: cultura, formação, experiências estéticas com a Arte**

Com o propósito de lançar luz sobre o viés conceitual de onde parte esta investigação, torna-se necessário esclarecer com quem a pesquisa dialoga. Ao abordar temas como formação estética e cultural de professores, as palavras formação, cultura, estética, experiência se fazem presentes e representam, cada uma, um universo. São conceitos amplos, polissêmicos, que podem soar de forma vaga e controversa. Convidamos então o leitor a trilhar o rumo demarcado pelas balizas que marcaram parte do caminho teórico percorrido com o propósito de estabelecer a interlocução com o campo da pesquisa.

O professor tem sido apontado como um “mediador de culturas: as da infância, as culturas próprias de cada comunidade e aquelas acumuladas pelo desenvolvimento humano nas ciências, nas artes, nas humanidades e nos quotidianos” (FOLQUE, 2018, p. 44). A afirmação da autora indica que existem múltiplas culturas e reforça a importância de um enriquecimento cultural durante a formação docente.

Mas de que concepção de cultura a autora parte? A palavra cultura vem tendo seu significado modificado, questionado e debatido intensamente nos últimos 200 anos.

Segundo Cuche (1999), a noção de cultura pode ser definida como um “conjunto de práticas (sociais, econômicas, políticas, religiosas, etc.) de uma coletividade particular ou de um grupo de indivíduos” (CUCHE, 1999, p. 13). Complementando esta definição, Da Matta (1981) afirma que esse conjunto de práticas seria como um código, um mapa que esta coletividade constrói de maneira dinâmica e se serve para classificar o mundo e os sujeitos que nele vivem. Este mapa a que se refere o antropólogo é aludido por Duarte Jr. (2012), para quem o processo de construção de conhecimento no homem é contínuo e vai criando esta espécie de mapa ou guia que é transmitido através das gerações. O mundo adquire significado a partir da construção de sentidos que passam pelo sensível (capacidade de sentir, perceber) e pelo inteligível (produto da inteligência simbólica) (DUARTE JR., 2012).

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

O século das Luzes traz uma mudança do significado da palavra cultura no seio da sociedade francesa que a aproxima da ideia moderna de cultura. Embora a palavra já existisse anteriormente com o sentido de cultivar a terra, a partir do século XVIII adota-se um sentido figurado e passa a designar o estado de quem é cultivado nas letras, nas artes e está relacionado com formação e educação do espírito. Guarda relação com o ideal iluminista de razão, progresso, em oposição à natureza. Cultura se constitui “na soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade ao longo de sua história” (CUCHE, 1999, p. 21). Junto à ideia de cultura, nasce a ideia de civilização. A primeira como signo de progresso individual e a segunda de progressos coletivos, ambas designando o abandono da ignorância rumo à racionalidade.

Carvalho (2009) aponta esse ideário iluminista como fonte de um recrudescimento, no século XX, da cisão entre alta cultura e cultura de massa, em que

cultura expressa uma evolução rumo a estágios civilizatórios mais avançados. Este ideário persiste e, quando questionadas se têm cultura, majoritariamente as pessoas atrelam o termo a títulos acadêmicos, viagens e acesso a bens da cultura de elite.

Aproximando-se do sentido apresentado inicialmente, Dalla Zen (2018) reitera que o conceito genérico de cultura vai de encontro à noção de que existe uma referência cultural única e defende que todas as práticas sociais que tenham um sentido para o grupo que as adota assumem uma dimensão cultural. Em consonância com a autora, a perspectiva de cultura que esta investigação deseja iluminar se refere a um conceito dinâmico, permeável, contextualizado historicamente, que defende a pluralidade desprovida de hierarquizações.

À noção de cultura agrega-se a de formação no binômio formação cultural. Como se entende formação na perspectiva da pesquisa? O sentido dado usualmente à palavra formação remete a ideias vinculadas à noção de *Bildung* (DALLA ZEN, 2017). O termo alemão *Bildung* significa cultura em um contexto formativo dinâmico e tem sido traduzido por formação cultural (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012; HERMANN, 2018; DALLA ZEN, 2017). A inspiração iluminista de *Bildung* se baseou no esclarecimento kantiano que argumenta que, através do uso da razão, o homem pode libertar-se da tutela alheia e agir com autonomia e liberdade, alcançando sua maioridade e contribuindo para uma sociedade justa e igualitária (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012). Dalla Zen (2017) enfatiza a nuance interpretativa da tradução que entende a formação “pelas transformações suscitadas pelo contato com o diferente” (DALLA ZEN, 2017, p. 84).

Na mesma direção, Hermann (2018) afirma que o conceito de *Bildung* se baseia nos princípios de autodeterminação e autonomia, através de um processo de refinamento do intelecto, de uma formação cultural. A educação pressupõe a liberdade para a criação de si mesmo, mediada pela relação com o mundo. No entanto, a expectativa de uma sociedade pacífica formada por sujeitos críticos e autônomos foi defraudada e, ao contrário, a sociedade moderna foi palco das maiores barbáries. A busca por explicações sobre a causa do fracasso dos projetos formativos propostos produziu respostas procedentes de distintas abordagens, entre elas, a histórico-cultural da Escola de Frankfurt, no início do século XX.

Conforme ressaltam Bandeira e Oliveira (2012), para Adorno e Horkheimer, expoentes do movimento, a formação cultural (*Bildung*) torna-se insustentável na medida em que a racionalidade instrumental ganha supremacia com o estabelecimento da lógica capitalista. Se o homem é formado no confronto de suas experiências por suas escolhas e ações, a crítica dos autores aponta que, na prática, a liberdade e independência do sujeito são anuladas por forças externas de ordem social, moral e econômica que colocam em questão sua soberania (HERMANN, 2018).

O “colapso da formação cultural”, denunciado por Adorno (2005, p. 2), se traduz em uma semiformação cujos bens culturais se encontram dissociados da subjetividade e da humanidade do sujeito. Para Zuin (2001), a debilitação da individualidade é resultado de uma universalização de gostos em que o indivíduo se transforma em “caixa de ressonância” do que é imposto. Sem o compromisso de contribuir para uma sociedade mais justa e humana, os produtos culturais oferecidos não contribuem para uma conexão com o outro e consigo mesmo e conferem a ilusão de tranquilidade de fazer parte de um coletivo. Ao oferecer produtos culturais que prescindem de reflexão e experiência, retira-se do sujeito sua capacidade criativa e da cultura seu potencial libertador.

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

Em contraposição ao verniz epidérmico da semiformação que não conecta o sujeito consigo mesmo, a formação se constitui em transformação da própria



subjetividade em um processo continuado, mediado, reflexivo e crítico de experiências com as culturas e a Arte.

A menção da palavra “experiência” merece um olhar detido por sua presença constante, tanto na revisão de literatura sobre a formação estética de professores como nas entrevistas realizadas para a elaboração desta pesquisa com os educadores museais. Quando indagados sobre os referenciais teóricos que fundamentam as ações educativas das instituições investigadas no estudo, três, entre as cinco, incluíram o autor Jorge Larrosa explicitamente em função de seus textos sobre o conceito de experiência. Nesse sentido, fez-se ainda mais pertinente colocar uma lupa sobre esta palavra para cotejar com as propostas oferecidas pelos museus investigados no contexto da pesquisa aqui apresentada. O conceito de experiência trazido por Larrosa (2002; 2011) é o do acontecimento que transforma a subjetividade daquele que a vive.

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

Dentre as razões que o autor aponta para que a experiência seja cada vez mais rara estão o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo e o excesso de atividades. O volume gigantesco de informações que recebemos constantemente criou a sensação de ser uma obrigação ter uma “opinião supostamente própria e às vezes supostamente crítica sobre tudo o que se passa” (LARROSA, 2011, p. 20). Ao mesmo tempo, vivemos em uma sociedade veloz, onde tudo se passa de maneira fugaz, instantânea, desconectada. A obsessão pela novidade caracteriza o mundo moderno impulsionada pela indústria cultural e a economia do entretenimento (COHEN-GEWERC, 2013; ADORNO, 2005; ZUIN, 2001). Finalmente, ao procurar incessantemente o que fazer em uma atitude de hiperatividade, o homem moderno não para e, portanto, não se deixa afetar: passa pelos acontecimentos, mas os acontecimentos não passam por ele.

Em contraposição, o sujeito da experiência se define por alguém que se expõe, que se abre, que é disponível e disposto a correr riscos, um sujeito que se permite vulnerável ao imprevisível, que se ofereça pausas contemplativas. Quantos de nós

estamos abertos a viver experiências, atentos e expostos? Larrosa (2011) descreve uma predisposição, uma atitude frente à vida, uma forma de estar no mundo. Entretanto, se a linguagem racional, os saberes oriundos das ciências positivistas não têm, segundo o autor, propiciado verdadeiramente uma aprendizagem pela experiência, que linguagem seria adequada?

Em educação dominamos muito bem as linguagens da teoria, ou da prática, ou da crítica. A linguagem da educação está cheia de fórmulas provenientes da economia, da gestão, das ciências positivistas, de saberes que fazem tudo calculável, identificável, compreensível, mensurável, manipulável. Mas talvez nos falte uma língua para a experiência. Uma língua que esteja atravessada de paixão, de incerteza, de singularidade. Uma língua com sensibilidade, com corpo. Uma língua também atravessada de exterioridade, de alteridade. Uma língua alterada e alterável. Uma língua com imaginário, com metáforas, com relatos. Qual seria essa língua? (LARROSA, 2011, p. 26).

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

## **Professores e formação estética**

Em um mundo em que o consumismo e a superexcitação das crianças (e adultos) é constante, a arte tem o papel fundamental de permitir uma pausa nessa instigação à dispersão e contribuir para a construção do simbólico, para a transformação do olhar, da atitude, do lugar do sujeito na sociedade. A arte desestabiliza um cotidiano funcional com hábitos de consumo compulsivo e aporta questões que habitam no interno do sujeito, mas que no caos psíquico cotidiano se tornam inacessíveis. As diferentes linguagens artísticas permitem o contato consigo mesmo, com o outro e com o mundo, evocam nossa relação ambígua com a alteridade e, para além de nossas obrigações mundanas, nos reconectam com questões que nos assombram (MEIRIEU, 2014).

No encontro das considerações dos teóricos apresentadas neste tópico, cabe questionar o papel das experiências com a arte na formação humana e de que maneira museus de arte podem se posicionar nesse sentido.

Propiciar experiências estéticas durante a formação de professores é uma posição defendida por diferentes teóricos e pesquisadores do campo da educação (CARVALHO, 2001, 2005; OSTETTO, 2012, 2019; MOURA, 2013; PERISSÉ,

2014). A revisão de literatura apontou a formação estética dos professores relacionada a uma formação que envolva a dimensão sensível, a criatividade, o corpo, as emoções e, de modo geral, destacou a pobreza de experiências estéticas vividas pelos docentes durante a formação. Em que consistem essas experiências estéticas? Quais linguagens estão envolvidas? Qual a sua importância? Pereira (2011) apresenta sua ideia de experiência estética e explica o que compreende por atitude estética.

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

Para o autor, a experiência estética se inicia quando, em vez de querer dominar a realidade, nomeando, classificando, definindo ou compreendendo através da razão, o sujeito se deixa envolver e afetar ao mesmo tempo em que afeta e interfere, abrindo um leque de novas possibilidades de onde resulta algo de novo. Para Perissé (2014), a experiência estética se estabelece no encontro do sujeito com a obra de arte, partindo de uma postura ativa problematizadora, filosófica, em que estabelece um diálogo com o autor e consigo mesmo ao examinar, refletir e observar os efeitos que esse encontro causa em sua sensibilidade.

Nota-se que não se trata de didatizar o ensino da arte, mas de compreender melhor, por meio de suas manifestações, a condição humana em sua complexidade, contradições e possibilidades. A arte (auto)forma na medida em que dialoga com a nossa consciência e nos convida a agir criativamente. Formar-se pela arte é deixar-se afetar com mais intensidade pelos sentidos. Formar-se esteticamente é ampliar o olhar sensível na busca de novos sentidos para a vida através de roteiros e não rotinas (PERISSÉ, 2014).

A profissão docente tem como marca e exigência formativa ser intercultural, ética, política e estética. Nesse sentido, é necessário que, ao longo da formação, o futuro professor possa acessar seu ser integral, acionando corpo, alma e espírito em um processo de fertilização dos sentidos (OSTETTO, 2019). A autora considera que a formação estética se realiza por meio da ampliação do repertório artístico-cultural e de instigações sensíveis, e ressalta que o contato com artistas e suas obras pode ajudar

a romper o automatismo no fazer do professor e contribuir, por meio da nutrição de sentimentos e emoções, para a autoria docente. Entretanto, este contato precisa ser ativo.

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

A proposta da autora encontra eco em Kramer (1998), para quem a formação cultural do professor através da arte contribui para a formação de “seres humanos críticos, imbuídos de uma ética e de vontade de agir em prol da justiça, da solidariedade e de um espírito de coletividade” (p. 23). Para a autora, uma formação cultural é base para uma educação humanizada, uma vez que no contato e partilha das diferentes culturas os sujeitos estabelecem relações e se vinculam. Experiências com distintas culturas permitem que o sujeito relativize os valores da sociedade em que vive e reflita sobre o papel que lhe cabe desempenhar.

Não obstante, Ostetto e Leite (2012) afirmam que a relação entre produção artística e cultural e as instituições de ensino é conflituosa por princípio e justificam essa afirmação explicando que na arte a transgressão é a base do trabalho, mas nas instituições de ensino a base é a normatização. A frequência a espetáculos, exposições, filmes, teatro, ou seja, vivências fora do espaço acadêmico, precisa fazer parte do percurso formativo do professor. “É o deslocamento para espaços de cultura e arte que permitem às professoras (re)aprenderem a olhar e a escutar atentamente as crianças” (OSTETTO; SILVA, 2018, p. 200). Alcançar a alteridade da criança requer um mergulho e reconhecimento da própria subjetividade do professor. Nesse sentido, os museus de arte se configuram em espaço privilegiado para a formação ética, política e estética do professor. Mas sob que condições?

## **A potencialidade dos museus de artes na formação de professores**

O lugar do museu como espaço reservado a uma elite vem sendo questionado, assumindo seu papel social e educativo na sociedade.

E, por ser o museu espaço de pesquisa, conservação, exposição e educação (POULOT, 2013), sua função é central na difusão e ampliação cultural e seu espaço indispensável na democratização do patrimônio da humanidade (CARVALHO; GEWERC, 2019, p. 430).

Para Kramer e Carvalho (2012), museu não é espaço de ensinar cultura. O princípio educativo do museu se estabelece quando se torna espaço de socialização da cultura e resgate da história.

Partindo desse pressuposto e prosseguindo a interlocução com os teóricos que fundamentam a investigação, apresentamos um recorte dos dados produzidos até o momento. Para fins da presente pesquisa foram selecionadas cinco instituições: o Museu Nacional de Belas Artes (MNBA), a Casa museu Eva Klabin (CMEK), o Instituto Casa Roberto Marinho (ICRM), o Museu de Arte do Rio (MAR) e o Instituto Moreira Salles (IMS). Os três primeiros por terem declarado oferecer atividades específicas para professores de educação infantil, o MAR por sua reconhecida preocupação com a formação através da Escola do Olhar e o Instituto Moreira Salles pela regularidade com que oferece atividades para professores. Este recorte não significa que as outras instituições deixem de oferecer um trabalho voltado para professores com qualidade e dedicação, apenas atende à conveniência da pesquisa em função do tempo e das possibilidades de otimização na produção dos dados.

### *Os museus da pesquisa*

O MAR foi inaugurado em março de 2013 e situa-se na zona central da cidade, precisamente na Praça Mauá, uma região de forte simbolismo histórico. O conjunto arquitetônico é composto por dois prédios de diferentes estilos: o Palacete Dom João VI tem estilo eclético e abriga as salas de exposição do museu. Esta edificação foi interligada ao prédio vizinho, de estilo modernista, que anteriormente serviu de terminal rodoviário. Este prédio abriga a Escola do Olhar, espaço dedicado às formações, especialmente de professores. O acervo do MAR é composto por obras

de arte contemporânea e históricas, bem como objetos que representam o patrimônio cultural da cidade.

O acervo do MNBA tem sua origem ligada à chegada da família real portuguesa ao Rio de Janeiro em 1808. O Museu conta com uma vasta coleção de arte brasileira do século XIX, entre pinturas, desenhos, gravuras, esculturas, objetos, documentos e livros. O prédio de arquitetura eclética data de 1908 e foi projetado para sediar a Escola Nacional de Belas Artes, que ali funcionou até 1976. O museu foi fundado em 1937 dividindo o espaço com a Escola e, a partir de 2003, passou a ocupar todo o edifício. O prédio foi tombado em 1973 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Em 2009 o MNBA foi incorporado pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM), autarquia vinculada ao Ministério da Cultura.

O acervo da CMEK é composto predominantemente por arte clássica e é marcado por seu ecletismo. Abrange pinturas, esculturas, mobiliário, tapetes, prataria e objetos de arte decorativa que atravessam quase cinco mil anos de história. Viúva de um casamento sem filhos, Eva Klabin (1903-1991) dedicou a vida ao colecionismo. Em 1952, Eva e o marido adquiriram uma casa de estilo normando construída na primeira metade do século XX na Zona Sul do Rio de Janeiro, às margens da Lagoa Rodrigo de Freitas, onde residiu até sua morte. Os últimos anos de sua vida foram dedicados à criação da Fundação que levaria seu nome. O projeto se concretizou em 1990 e abriu as portas oficialmente ao público em 1995.

De arquitetura inspirada em um solar colonial pernambucano do século XVII, o ICRM se situa no bairro do Cosme Velho, Zona Sul carioca, em uma encosta coberta pela Floresta da Tijuca, a maior floresta urbana do mundo. Os jardins foram projetados pelo arquiteto e paisagista Roberto Burle Marx. Apesar de o foco principal ser a arte moderna brasileira, ao longo dos anos a coleção foi acrescida de algumas peças de artistas estrangeiros. O Instituto foi aberto ao público em abril de 2018 com os objetivos de expor, educar e preservar, desenvolvendo atividades culturais.

A casa que abriga o IMS do Rio de Janeiro é de arquitetura modernista e serviu de residência para a família de mesmo nome a partir de 1951. Situada no bairro da Gávea, Zona Sul do Rio de Janeiro, assim como a Casa Roberto Marinho, está posicionada às margens da Floresta da Tijuca e teve seus jardins projetados pelo

mesmo paisagista, Roberto Burle Marx. Tanto o jardim como a casa são tombados pelo Patrimônio Histórico Municipal e constituem parte do acervo do Instituto. A Casa abriu suas portas para o público em 1999. Seu acervo conta com imagens na área de fotografia, iconografia, itens de Literatura e Música.

### *O que os museus investigados oferecem aos professores?*

Em continuidade à proposta do artigo, o texto traz extratos das entrevistas em diálogo com a revisão teórica apresentada anteriormente. Foram entrevistados os responsáveis pelos setores educativos das instituições investigadas. É necessário destacar que o campo da educação museal no Brasil vem se construindo recentemente e que mesmo o próprio conceito de museu vem se modificando ao longo do tempo. No ano de 2018, decorrente de um processo iniciado pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) em 2010, foi lançada a Política Nacional de Educação Museal (PNEM). Fruto de um trabalho de interlocução entre museus de todo o país e seus educadores, foi publicado o Caderno da PNEM (2018). Ao tomar um dos objetivos da educação museal presente no documento citado, é possível verificar o destaque dado a uma formação humana e integral.

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

Uma das primeiras indagações nas entrevistas diz respeito à concepção de educação que sustenta as ações educativas. Rosane, da Casa Roberto Marinho, afirma não acreditar que uma ação educativa deve estar centrada no acervo do museu, mas sim no público.

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

O depoimento de Rosane encontra ressonância tanto no documento da PNEM (IBRAM, 2018) como em Castro (2015, p. 182), que, ao discorrer sobre as dimensões e objetivos da educação museal, postula “o incentivo à apropriação cultural, dos espaços, do conhecimento e da própria ideia de museu e o cultivo do sentimento de pertencimento entre os seus diferentes públicos”. A autora ressalta, ainda, que os processos educativos vividos no museu não estão desconectados de outros que o sujeito vive ao longo da vida e é parte de uma educação integrada voltada para uma formação humana. Formar-se, na perspectiva de uma formação humana, é aprender a se vincular com o outro. É aquela que acontece entre dois sujeitos e pressupõe um tempo de encontro e escuta para estabelecimento do diálogo (PENA; TOLEDO; KRAMER, 2018). Este aspecto enfatiza a relevância da mediação.

Claudio, da Casa Museu Eva Klabin, considera o trabalho educativo do museu como de abertura, de exploração do potencial do espaço museal. A preocupação central nas ações educativas da instituição, segundo o entrevistado, é fugir de um padrão propedêutico e levar provocações que estabeleçam diálogos com todos os públicos, “fazendo com que entendam que aquele espaço é um espaço para todo mundo”, um espaço de inclusão.

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

Eu acredito que se eu vou trabalhar com um outro ser humano, eu preciso dar o direito a esse ser humano de pensar, de falar, de colocar a sua opinião, de trazer as suas



experiências de vida pra dentro desse espaço. [...] Nosso trabalho aqui é de mediação, porque nós acreditamos na autonomia do pensamento, da reflexão, do diálogo, do discurso e do respeito ao outro (Claudio, CMEK, entrevista outubro/2020).

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

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

A entrevistada frisa que existem as narrativas produzidas pelo museu, pelo educador museal e, também, as que o público traz. É neste campo de interlocução que se produz o conhecimento, no encontro do saber institucional com os saberes dos sujeitos.

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

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

O entendimento de Solange guarda afinidade com o conceito de experiência descrito por Larrosa (2011), abordado anteriormente: um espaço para a transformação do sujeito, que está ali por inteiro, para ser desacomodado. A ênfase no sujeito também é destacada na fala da educadora Mariana, do IMS-RJ, que define museu como

um espaço de socialização da cultura humana uma oportunidade de um encontro crítico com o passado, com o presente e também de articulação com futuros possíveis. Não está focado tão forte nos objetos, mas, principalmente, para os sujeitos, para as pessoas, e, mais especificamente para a comunidade no qual este está inserido (Mariana, IMS, entrevista, setembro/2020).

Nessa perspectiva, Mariana aponta que o museu não pode pensar mais apenas na aquisição e preservação do acervo, mas também na comunicação, em como o museu vai propiciar experiências e aprendizado, como a informação chegará ao público. Considera a relação do museu com a sociedade como uma via de mão dupla, em que cada parte tem seu papel e, nesse “tensionamento positivo”, o museu precisa criar estratégias para a produção de conhecimento e expansão de olhares. Ao falar especificamente sobre a função educativa de um museu de artes, a entrevistada alega que a arte representa um pensamento sobre o mundo que passa por um processo de investigação e criação a partir de ângulos inusitados, e muitas vezes ainda não visitados. Nesse sentido, pode favorecer um processo de aprendizado através de uma relação sensível dos sujeitos com a obra.

Nota-se nas respostas um coro de vozes em harmonia com a proposta da PNEM (2018) em que a singularidade dos sujeitos visitantes, sua cultura, história e expectativa são consideradas em uma perspectiva dialógica, participativa, crítica e democrática. A educação assume uma perspectiva integral e a visita ao museu é vista como uma experiência transformadora.

Como as propostas de formação para professores são atravessadas por esta concepção de educação? Buscando responder ao questionamento central da pesquisa: “o que os museus de artes têm oferecido aos professores dos anos iniciais da Educação Básica?”, os educadores descrevem como são organizadas as formações.

As atividades com professores no ICRM se constituem de encontros em que o acervo é apresentado e um espaço para debate e escuta é oferecido. Há entrega de material didático produzido especialmente para as grandes exposições e sobre o acervo permanente. Os ateliês oferecidos pela Casa aos finais de semana para o público em geral também se configuram em material de estudo e prática para os professores. A divulgação dos cursos é feita por mailing e pelo Instagram, mas Rosane considera que a procura dos docentes ainda é reduzida. Uma das hipóteses levantadas para essa baixa frequência, segundo a entrevistada, é o fato de saberem que não terão como trazer os alunos (a falta de transporte é apontada por todos os entrevistados como um impeditivo para o acesso das escolas aos bens culturais da cidade). Indagada se os professores participam das atividades apenas com o intuito de preparo para uma

visita escolar, Rosane afirma que alguns vêm espontaneamente, mas grande parte ainda atrela a participação das oficinas com a visita escolar.

As formações para professores no MNBA são organizadas sob demanda das escolas ou secretarias de educação dos diferentes municípios do estado do Rio de Janeiro. Entretanto, a educadora Solange percebeu que a arte, especialmente dentro de um museu, traz uma noção de sacralidade que afasta os professores que alegam não estarem familiarizados com esta linguagem. A fala de uma professora chamou sua atenção: “Ah, mas pra trazer as crianças aqui no Belas Artes a gente tem que fazer uma formação urgente, porque *a gente não sabe nada* e as crianças vão nos deixar tonta com tantas perguntas” (Solange, MNBA, entrevista, setembro/2020, grifo nosso). Vale destacar que apesar de muitos professores não frequentarem espaços culturais, são eles os principais responsáveis pelas visitas escolares (CARVALHO, 2016).

Ao ser questionada sobre a importância de uma formação estética para professores, Solange lembra que os professores são mediadores culturais e que a ampliação do repertório, a frequência a museus e o contato com a arte se constituem em direito de todo cidadão. Ao levar as crianças, o hábito pode alcançar as famílias. Nesse sentido, Carvalho (2016) considera que a escola, ao propiciar o acesso a bens culturais aos alunos, pode “contribuir para amenizar a distância gerada pelas condições sociais” (CARVALHO, 2016, p. 47).

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

Segundo Perissé (2014), uma obra de arte desvela aspectos desconhecidos da subjetividade de um espectador ativo, gerando distintas reações, sejam positivas ou negativas. O autor considera que a obra de arte não transforma ou ensina, mas é a interpretação criativa que modifica o olhar sobre si e sobre a realidade. Destaca-se, na fala da entrevistada, o mesmo argumento utilizado por Mariana do IMS em relação à relativização e ressignificação do passado em uma perspectiva crítica do presente. Uma vez mais, a mediação é valorizada: não é a frequência espontânea para lazer e

fruição apenas, mas a provocação, o questionamento, a informação que produzem a reflexão.

As oficinas para professores do MNBA passaram a ser oferecidas quando o setor educativo percebeu que, na marcação das visitas mediadas, os professores não conheciam o acervo e não tinham nenhuma argumentação ou sugestão em relação à mediação. Costumavam alegar que as crianças nunca tinham ido a um museu e que ficariam satisfeitos com qualquer coisa que mostrassem. O museu então oferecia a possibilidade de o professor conhecer o espaço antes da visita, o que ficava inviabilizado na maioria das vezes pela falta de tempo, entre outros motivos. Moura (2013) constata em sua pesquisa a o despreparo dos professores e da escola para se constituir em elo com o museu. Tal despreparo compromete o aproveitamento da experiência dos alunos. A autora aponta a necessidade de incrementar políticas públicas de formação cultural dos professores e de valorização da arte no currículo escolar.

Os encontros com professores da CMEK foram realizados em parceria com a 2ª Coordenadoria Geral de Educação que atende professores da Zona Sul e alguns bairros da Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro. Em formato de oficinas, o acervo do museu é utilizado como suporte para o desenvolvimento do trabalho com os professores. Segundo Claudio, a ideia é “tirar esse foco, dessa coisa aurática de uma casa museu [...] tentamos romper com essa coisa da aura da obra de arte. Mostramos que aquilo ali tem um contexto” (Claudio, CMEK, entrevista agosto/2020). O educador acredita que o acervo que a Casa abriga deve ser acessado por todos e lembra que a própria Casa é parte do acervo. Ressalta que a Instituição já ofereceu encontros abertos para professores, mas, apesar da divulgação, não obteve quórum. As hipóteses levantadas para a baixa procura, segundo o entrevistado, são uma resistência por conta da localização da casa, na Zona Sul, e o desconhecimento da existência do espaço por muitas pessoas.

A parceria entre os museus e as secretarias de educação citada pelos educadores dos cinco museus investigados se mostrou proveitosa para o estabelecimento de um diálogo entre as diferentes instâncias educacionais e para a continuidade do processo educativo. Pereira e Braga (2013) propõem que os museus se convertam em espaços de reavaliação e reflexividade para os professores, em que

possam questionar sua leitura de mundo e compreensão da sociedade, levando a mudanças em sua prática docente. Nesse sentido, compreendem a necessidade de criação de programas especializados e contínuos para professores, em que a troca de experiências equalize as expectativas de ambas as instituições e otimize o resultado das ações educativas empreendidas pelos museus.

Assim, a criação de programas de atendimento especializado aos docentes em setores educativos dos museus pode favorecer não somente a que os professores se qualifiquem para esta relação e usufruto educativo, mas que os museus, como instituições mutáveis, também possam mapear as expectativas e impressões dos professores, alterando seus projetos de recepção de públicos escolares. (PEREIRA; BRAGA, 2013, p. 91).

Os encontros com professores no IMS aconteciam mensalmente e incluíam não apenas professores do ensino formal, mas também educadores que trabalham em instituições socioculturais e em outros museus. A proposta dos encontros com professores parte de alguma exposição ou do acervo, seja de literatura, música ou fotografia. A partir do recorte escolhido é proposto um mergulho no conteúdo, uma provocação a partir de um texto. Além da discussão teórica, o encontro inclui um momento de criação a partir de um processo artístico e momentos de sensibilização estética.

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

A proposta narrada por Mariana encontra eco em Genescá e Cid (2013), quando apontam que a prática estética permite que o educador entre em contato com seu processo criador através de diferentes linguagens. Ao ampliar seus referenciais pessoais e culturais exercita a

[...] organização, a sistematização e a apropriação de seu pensamento. Esta prática facilita a aprendizagem do fazer, do ler, do pensar, do expressar e comunicar ideias e sentimento, constituindo então essa alfabetização que instrumentaliza o sujeito-autor nos mais variados códigos (GENESCÁ; CID, 2013, p. 59).

De maneira semelhante, as atividades oferecidas pelo MAR aos docentes ocorriam mensalmente e as propostas partiam das exposições em cartaz. Geralmente

o grupo de professores é levado para uma visita ao espaço expositivo e depois retorna à sala onde ocorrem as formações, cursos etc. (Escola do Olhar). A discussão é seguida de uma proposta de experimentação artística. Hudson, coordenador da Educação do MAR, acredita que a educação escolar, ao desconsiderar outras linguagens, formas de comunicação e aprendizagem, dá lugar a conflitos. O entrevistado reforça que o educativo do MAR promove espaço para práticas artísticas que ofereçam alternativas para diferentes expressões e leituras.

A experimentação proposta em algumas das instituições investigadas é defendida por Perissé (2014), que afirma que o professor deve buscar desenhar, modelar, pintar, cantar, dançar, falar, dramatizar, imaginar. Experimentar e experimentar-se em diferentes linguagens permite ao professor olhar seus alunos como artistas em potencial, incentivando e oportunizando nas crianças a experimentação, a criação, a inspiração. Na mesma perspectiva, Ostetto e Silva (2018) entendem que os espaços culturais onde a arte está presente oferecem aos professores oportunidades

para que possam se aventurar a romper os automatismos cotidianos, enrijecidos, por vezes, em hábitos de pensar e fazer, para que ousem outros itinerários, reconheçam a diversidade e beleza do mundo, assim como afirmem sua autoria. Tal proposta passa, necessariamente, pela oferta de tempos e espaços de criação, de interação e experimentação com diferentes materialidades, acionando o corpo, todos os sentidos (OSTETTO; SILVA, 2018, p. 196).

Entendemos que aí está a potencialidade dos museus de arte para a formação estética e cultural de professores.

## **Considerações provisórias**

O artigo apresentou reflexões acerca da formação estética e cultural de professores e da potencialidade dos museus de artes como espaço de formação. Partindo de uma pesquisa de doutorado em andamento, traz os registros de educadores museais a respeito de como compreendem a função educativa de um museu e como se desenvolvem as atividades oferecidas ao público docente.

É importante lembrar que museus podem se constituir em espaços de questionamento, crítica e diálogo com a sociedade, bem como em espaço de confirmação de um ideário elitista, eurocêntrico e excludente. Ao considerar a

perspectiva da educação emancipadora, que pressupõe o desenvolvimento da autonomia e da criticidade, as ações educativas voltadas para professores e a relação estabelecida com esses profissionais durante as visitas podem se transformar.

Os dados demonstram que os museus de arte investigados contam com uma proposta formativa em consonância com os objetivos da Política Nacional de Educação Museal (2018), em que o público é parte do processo e com quem se estabelece uma relação de escuta, oferecendo condições para a experiência estética que transforma a subjetividade do indivíduo. Nesse sentido, uma formação de professores em tais espaços pode permitir uma ressignificação da vida e da tarefa de educar. Para nós, sujeitos preparados e enquadrados para viver em sociedade, a arte possibilita mudar a forma de se relacionar com o outro e com a sociedade e se torna aliada essencial nesta delicada tarefa de educar.

## Referências

- ADORNO, T. *Teoria da semicultura*. Primeira versão. v. XIII, n. 191, ano IV. Porto Velho: EDUFRO, 2005.
- BANDEIRA, B. S.; OLIVEIRA, A. da R. Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. *Educação*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 225-232, maio/ago. 2012.
- CARVALHO, C. Espaços de cultura e formação de professores/monitores. In: LEITE, M. I.; OSTETTO, L. E. (orgs.). *Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte*. Campinas, SP: Papirus, 2005. p. 117-139.
- CARVALHO, C. Cultura: conceitos aplicados a espaços culturais. *Revista Musas*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 132-147, 2009.
- CARVALHO, C. *Quando a escola vai ao museu*. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2016.
- CARVALHO, C.; GEWERC, M. A formação cultural do professor como direito e necessidade. *Revista COCAR*, Belém, v.13. n.25, p. 421 a 436 – Jan./Abr. 2019.
- CASTRO, F. R. de. Há sentido na Educação Não Formal na perspectiva da Formação Integral? *Museologia & Interdisciplinaridade*, Brasília, v. 4, n. 8, p. 171-184, dez. 2015.
- COHEN-GEWERC, E. Art in the leisure era. In: STABBINS, R.; COHEN-GEWERC, E. *Serious Leisure and individuality*. Montreal; Kingston: McGill-Queen's University Press, 2013. chap. 5.
- COSTA, CHIOVATTO, CASTRO e SOARES Educação museal In: Instituto Brasileiro de Museus. *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*. Brasília, DF: IBRAM, 2018.
- CUCHE, D. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. 1. ed. Bauru: EDUSC, 1999.

- DA MATTA, R. Você tem cultura? *Jornal da Embratel*, Rio de Janeiro, 1981.
- DALLA ZEN, L. H. *O lugar das experiências culturais na constituição de um ethos docente*. 2017. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- DALLA ZEN, L. H. Cultura como “necessidade formativa docente”. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 154-174, maio/ago. 2018. <http://dx.doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v9n2p154-174> .
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, dez. 2004.
- DUARTE JR., J. F. Entrevista. *Revista Contrapontos*, v. 12, n. 3, p. 362-367, set./dez. 2012.
- FOLQUE, M. A. A formação de educadores/as de infância: da exigência e complexidade da profissão ao projeto de formação na univ Cidade de Évora. *Revista Poiésis*, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 32-56, jul. 2018.
- GENESCÁ, A. C.; CID, L. A. *Pró-Saber: imaginação e conhecimento*. Rio de Janeiro: Edições Pró-Saber, 2013.
- GUEDES, A. O.; VIEIRA, N. G.; SILVA, G. D. Uma experiência de pesquisa-formação de professores da educação infantil: artes de ver, experimentar e ressignificar as práticas. 37ª Reunião Nacional da ANPED – GT 07- Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Florianópolis, 2015.
- HERMANN, N. A experiência formativa: crítica e paradoxo. *Veritas*, Porto Alegre, v. 63, n. 2, p. 614-625, maio/ago. 2018.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. *Caderno Política Nacional de educação Museal (PNEM)*. Brasília, DF: IBRAM, 2018. 132p.
- KRAMER, S. Produção Cultural e Educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museu. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. (Orgs.). *Infância e Produção Cultural*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 199-215.
- KRAMER, S; CARVALHO, C. Dentro e fora do museu: de ser contemplador, colecionador, mediador. In: SANCHES, J.; SANTOS, M. F.; ALMEIDA, R. (Orgs.). *Artes, museu e educação*. Curitiba: CRV, 2012. p. 25-34.
- LARROSA, J. B. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.
- LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr 2002.
- MEIRIEU, P. L'éducation artistique et culturelle : une pédagogie de l'ébranlement. Entretien paru dans « *La Scene* », n. 72, p. 28-33, mars/mai 2014.
- MOURA, M. T. Arte e infância: interações de crianças, adultos e obras de artes em museus. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Orgs.). *Educação infantil: Enfoques em diálogo*. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 103-120.



NOGUEIRA, M. A. Formação cultural de professores: balanço de vinte anos. Conferência apresentada à banca como requisito parcial para a promoção à Professora Titular. Faculdade de Educação (Mimeo)- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

OSTETTO, L.; LEITE, M. I. Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

OSTETTO, L. E. Esse in anima: formação docente em deslocamento. In: 39ª Reunião Nacional da ANPED. 2019, Rio de Janeiro - UFF. Anais eletrônicos. Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt07\\_trabalho\\_encomendado\\_formatado\\_39\\_rn\\_-\\_2\\_luciana\\_esmeralda\\_ostetto.pdf](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt07_trabalho_encomendado_formatado_39_rn_-_2_luciana_esmeralda_ostetto.pdf) Acesso em: 19 fev. 2020.

OSTETTO, L. E.; SILVA, G. Arte na formação docente para a educação infantil: procure-se! *Poiesis*, Tubarão, v. 12, n. 21, p. 185-203, jan./jun. 2018. <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index>

PENA, A. C.; TOLEDO, L. P. B.; KRAMER, S. “Eu fiz um esquecimento do meu passado de professora”: memória, narrativa e experiência como caminho epistemológico na formação de professores. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, n. 3, p. 2008-2025, dez. 2018.

PEREIRA, M. V. Contribuições para entender a experiência estética. *Revista Lusófona de Educação*, v. 18, p. 111-123, 2011.

PEREIRA, J. S.; BRAGA J. L. M. Museu e experiências docentes. *Ensino em Re-vista*. Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 83-94, jan./jun. 2013.

PERISSÉ, G. *Estética e educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

POULOT, D. *Museu e museologia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, G. D. de B. *De dentro pra fora, de fora pra dentro: Itinerários de Formação estética de Professoras da Educação Infantil*. 2017, 191 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2017.

SOARES, O. de J. Reflexões sobre a relação museu-escola: na direção de um museu permeável. *Revista Educação Online*, n. 18, p. 27-44, jan./mai. 2015.

ZUIN, A. Á. S. Sobre a atualidade do conceito de indústria cultural. *Cadernos Cedes*, ano 21, n. 54, p. 9-18, ago. 2001.

RECEBIDO: 25/02/2021  
APROVADO: 18/03/2021

RECEIVED: 02/25/2021  
APPROVED: 03/18/2021

RECIBIDO: 25/02/2021  
APROBADO: 18/03/2021