

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SOLANGE DE FÁTIMA GABRE

Tese de Doutorado

PARA HABITAR O MUSEU COM O PÚBLICO INFANTIL:

Uma proposta de Formação Colaborativa entre professoras da infância e
profissionais do Museu Municipal de Arte de Curitiba



Porto Alegre

2016

SOLANGE DE FÁTIMA GABRE

PARA HABITAR O MUSEU COM O PÚBLICO INFANTIL:

Uma proposta de Formação Colaborativa entre professoras da infância e profissionais do Museu Municipal de Arte de Curitiba

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Analice Dutra Pillar

Linha de Pesquisa:

Educação: Arte, Linguagem e Currículo

**Porto Alegre
2016**

A todos os profissionais
que se dedicam
à infância e à arte.

Agradecimentos

À **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, em especial ao Programa de Pós Graduação em Educação. À minha orientadora **Analice Dutra Pillar**, pelo acolhimento, carinho e autonomia no meu processo investigativo. As companheiras de orientação e ao GEARTE, pelo acolhimento.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** pela concessão da Bolsa de Doutorado Sanduiche no Exterior.

À **Universidade Complutense de Madrid**, onde realizei o Doutorado Sanduíche, em especial a minha co-orientadora **María Acaso**, pela abertura da experiência em diferentes contextos formativos na Espanha. Aos colegas de disciplinas e ao grupo de orientação. Ao Museu Pedagógico de Arte Infantil, em especial a **Sara Torres** e **Drusila Dones** por me permitirem participar de momentos formativos.

À **Secretaria Municipal da Educação** pela licença concedida para a realização deste estudo. Em especial ao Departamento de Educação Infantil, à diretora **Maria da Glória Galeb**, pela autorização da participação das professoras desta secretaria, no trabalho de campo desenvolvido e por todo apoio e incentivo prestados.

À **Fundação Cultural de Curitiba** pelo consentimento da realização do trabalho no MuMA, em especial ao Diretor de Patrimônio Cultural **Hugo Moura Tavares** pelo consentimento da participação de profissionais de três coordenações de sua diretoria, a Coordenação do MuMA, a Coordenação do Acervo e a Coordenação Ação Educativa.

Ao **Museu Municipal de Arte de Curitiba**, em especial a coordenadora **Cristina Herrera** por acreditar no trabalho e pelo envolvimento em todo o processo. A todos que atuaram na formação e àqueles que indiretamente tornaram os encontros no MuMA mais produtivos e agradáveis: **Cristiane**, **Juarez** e **Ana**. Ao **Luiz Pacheco** pela realização das fotografias e a **Anita** e **Marili** pelo suporte no trabalho gráfico. Aos participantes do trabalho de campo pela dedicação e esforço na realização do melhor de cada um: **Alessandra C. Ortiz**, **Claudia K. Arioli** **Cristina Herrera**,

Eliane Novak, Dyessica L.L. Phillipus, Eva Tozato, Gabriele Pilatti, Hamilca C. Silva, Joseane Baratto, Luciano Antunes, Maria Luisa E. L. Santiago e Michel Voitolaki.

Ao professor **Javier Abad**, pela generosidade em compartilhar seus conhecimentos comigo e me permitir acompanhar um pouco do projeto *El Juego como Princípio*, desenvolvido para crianças pequenas no Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia.

À **Patricia Raijenstein**, por me possibilitar acompanhar as visitas das crianças da Educação Infantil ao Museu do Prado, e a visita das famílias e seus bebês.

À professora **Leni Vieira Dornelles** pelas valorosas contribuições na qualificação da tese.

Às professoras **Maria Carmen Barbora, Mirian Celeste Martins, Silvia Sell Duarte Pillotto e Zita Possamai** pelas contribuições na defesa da tese.

As amigas de Curitiba em especial **Elisângela Leite e Lorena Nadolny**, sempre companheiras, por atuarem como anjos na minha vida e pelo apoio generoso em todo o processo de doutorado.

As amigas de Porto Alegre **Elisete, Carol e Carine**, por todo apoio e carinho ao me acolherem e abrirem a porta de suas casas, fazendo com que meu percurso em Porto Alegre se tornasse mais leve e divertido.

Ao encontro com as pessoas especiais em Madrid: **Carolina Trueba, Tatiane Ermel, Natalia Rodrigues, Gabriela Bom e Danilo Filho.**

Ao **Jorginho** pelo incentivo e apoio em muitos momentos.

Por último o meu agradecimento especial a minha família pelo apoio incondicional. A minha mãe **Anacir**, aos meus irmãos **João Luis e Gilson**. A **Gisele e Jéssica**, as sobrinhas **Pammela e Gabrielinha**.

*[...] ao olharmos para as crianças e compreendermos
como em sua linguagem lúdica,
responde aos apelos da sua época
e dialoga com o mundo em que vive,
tecendo com os signos de sua cultura
o mosaico de suas identidades,
estamos também olhando para nós, adultos,
para os projetos, expectativas,
metas e fronteiras que edificamos
na relação com a criança.
Não podemos escapar do fato de que
em cada olhar, palavra, silêncio, cobiça, desejo,
alegria e sofrimento de uma criança
estão as marcas de nossa
presença adulta.*

Souza e Salgado (2008, p.512)

RESUMO

A presente tese buscou investigar de que maneira o desenvolvimento de uma proposta de trabalho colaborativo, num contexto de formação continuada, entre professoras da educação infantil e profissionais do museu pode possibilitar a transformação da prática e o empoderamento destes, para o trabalho que envolve a visita da criança pequena ao museu de arte. Os principais pressupostos teóricos adotados envolveram os estudos sobre educação museal de Acaso, Camnitzer, Mörsch, Huerta, Alderoqui; sobre educação Infantil e educação infantil no museu os trabalhos de Sarmento; Leite, Fallon e Chavepeyer e Abad, e sobre formação continuada, formação cultural e trabalho colaborativo, Marcelo García, Nóvoa, Alarcão, Kramer, Leite e Ostetto Arslan e Iavelberg, Nogueira, Carvalho, Martins, Day, Imbernón, Rodrigo, Eça, Rodríguez, Arriaga e Coca. O caminho metodológico inserido no campo da educação e das artes visuais seguiu uma linha de investigação qualitativa, com viés metodológico da pesquisa intervenção fundamentado em Nóvoa, Castro e Besset, Uziel e Moreira. O trabalho de campo uniu professoras da educação infantil da Cidade de Curitiba (PR) e profissionais do Museu Municipal de Arte de Curitiba (MuMA) na formação denominada “Para Habitar o Museu com o Público Infantil”, a qual gerou a exposição “Com Olhos de Criança: o acervo do MuMA”. Os dados gerados constituíram o corpus de análise formado por narrativas escritas e de imagem, observação participante e notas de campo desenvolvidas durante o processo formativo. As conclusões indicam que a formação cultural inserida no processo de formação continuada, como formação colaborativa, é uma possibilidade de contribuir no desenvolvimento profissional de professores da infância e de profissionais do museu, necessário para que as crianças pequenas possam habitar o museu de arte.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Educação Museal. Formação Continuada. Trabalho Colaborativo.

GABRE, Solange de Fátima. **Para habitar o museu com o público infantil**: uma proposta de formação colaborativa entre professoras da infância e profissionais do Museu Municipal de Arte de Curitiba. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2016. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

RESUMEN

Esta tesis tuvo como objetivo investigar cómo el desarrollo de una propuesta en colaboración en el contexto de la educación continua, incluidos los profesoras de la educación infantil y los profesionales de los museos puede permitir la transformación de la práctica y el empoderamiento de éstos, para el trabajo que implica la visita de los niños pequeños al museo de arte. Los principales supuestos teóricos adoptados envuelve el estudio de la educación en los museos de Acaso, Camnitzer, Mörsch, Huerta, Alderoqui; en la educación infantil y la educación infantil en el museo el trabajo de Sarmiento; Leite, Fallon y Chavepeyer, Abad y en la formación continua, formación cultural y el trabajo colaborativo, Marcelo García, Nóvoa, Alarcão, Kramer, Leite y Ostetto, Arslan y Iavelberg, Nogueira, Carvalho, Martins, Day, Imbernón, Rodrigo, Eça, Rodríguez, Arriaga, Coca. El camino metodológico introducido en el campo de la educación y las artes visuales siguió una línea de investigación cualitativa basada en la investigación intervención y los supuestos metodológicos de Nóvoa, Castro y Besset, Uziel y Moreira. El trabajo de campo se unió a los maestros de educación infantil de la ciudad de Curitiba (PR) y profesionales del Museo Municipal de Arte de Curitiba (Muma) en la formación denominada "Para habitar el Museo con el público infantil", que generó la exposición "Con los ojos de niño: la colección del MuMA". Los datos generados fueron el corpus de análisis formado por la narrativa escrita y de la imagen, la observación participante y las notas de campo desarrolladas durante el proceso de formación. Los resultados indican que la formación cultural en el proceso de educación continua como formación colaborativa, es una posibilidad de contribuir al desarrollo profesional de los maestros de la educación infantil y profesionales de los museos, necesarios para que los niños pequeños puedan habitar el museo de arte.

Descripción: Educación. Educación Infantil. Educación en los Museos. Educación Continua. Trabajo colaborativo.

GABRE, Solange de Fátima. **Para habitar el museo con el público infantil**: una propuesta para la formación en colaboración entre maestros de la educación infantil y profesionales de Museo Municipal de Arte de Curitiba. Porto Alegre: FACED/UFRGS, 2016. (Tesis). Programa de Educación de Graduados, Facultad de Educación, Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 -	Logo da formação.....	22
Figura 02 -	Representação da obra <i>“El Museu es una Escuela: el artista aprende a comunicarse, el publico aprende a hacer conexiones”</i>	45
Figura 03 -	Detalhe da exposição <i>“Montaje Educativo”</i>	50
Figura 04 -	Fachada do Museu de Arte do Rio de Janeiro.....	53
Figura 05 -	Cartaz de divulgação do I Seminário <i>“Bebês no Museu”</i> : experiências.....	62
Figura 06 -	Cartaz de divulgação <i>May Baby</i>	63
Figura 07 -	Imagens da ação <i>May Baby</i>	64
Figura 08 -	Foto de divulgação da ação educativa Pintor de Nubes.....	64
Figura 09 -	Momento inicial da proposta educativa <i>“El juego como principio”</i>	81
Figura 10 -	Crianças brincando com a instalação.....	82
Figura 11 -	Obras de arte selecionadas para o projeto <i>“El Juego como Principio”</i>	83
Figura 12 -	Logo do Programa EDUCULTURA.....	96
Figura 13 -	Campos da investigação.....	114
Figura 14 -	Passos percorridos na pesquisa.....	115
Figura15 -	Fachadas do Portão Cultural.....	117
Figura 16 -	Fachada do MuMA no Centro Cultural Portão.....	118
Figura 17 -	Fachadas do Cine Guarani e do Auditório Antônio Carlos Kraide.....	118
Figura 18 -	Fachadas da Casa da Leitura e do MuMA.....	119
Figura 19 -	Painel de Poty Lazaroto e Escultura de Tomie Ohtake.....	120
Figura 20 -	Painéis de Franco Giglio.....	120
Figura 21 -	Primeiro encontro de formação 06/11/15.....	121

Figura 22 -	Primeiro encontro de formação.....	122
Figura 23 -	Necessidades formativas.....	123
Figura 24 -	Encontros 19/11/2015.....	125
Figura 25-	Avaliação encontro 19/11/2016.....	126
Figura 26 -	Reprodução da obra artista do Alexander Milov Love.....	128
Figura 27 -	Encontro de Formação 03/12/15.....	128
Figura 28 -	Encontro com a equipe de Ação Educativa.....	130
Figura 29 -	Encontro de formação.....	131
Figura 30 -	Encontro de formação 05/02/16.....	132
Figura 31 -	Encontro de formação 11/02/16.....	133
Figura 32 -	Encontro de formação 19/02/2106.....	135
Figura 33 -	Planta baixa/estudo expografia.....	135
Figura 34 -	Encontro de formação 26/02/2016.....	136
Figura 35 –	Mario Cravo Jr.Lagarto (Escultura em metal), Coleção Poty Lazzarotto.....	137
Figura 36 –	Elvo Benito Damo, Pássaro Fóssil– 1985 (Escultura em metal e cimento), Coleção Fundação Cultural de Curitiba.....	138
Figura 37 –	José Antônio de Lima, Sem título– 2006 (Escultura de malha de algodão e ferro), Coleção Fundação Cultural de Curitiba.....	138
Figura 38 –	Ronald Simon. Sem título – 1988 (Escultura), Coleção Jorge Carlos Sade.....	139
Figura 39 –	Elizabeth Titon. Árvore das Galhas – 2007 (Escultura de aço cortado a laser) Coleção Fundação Cultural de Curitiba.....	139
Figura 40 –	Rogério Dias. Sem título – 1989 Acrílica sobre Tela Coleção Fundação Cultural de Curitiba.....	140
Figura 41–	Paolo Ridolfi. Sem título– 2008-2009-2011 Acrílica sobre Tela Coleção Fundação Cultural de Curitiba.....	140
Figura 42 –	Luiz Henrique Schwanke. Sem título – 1986 Pintura e desenho sobre papel Coleção Fundação Cultural de Curitiba.....	141

Figura 43 -	Hélio Leites. Linhas do Ofício – O Sapateiro (Escultura – objeto) Coleção Fundação Cultural de Curitiba.....	141
Figura 44 –	Wilson Sasso. Elemento XVIII– 2001-2003 (Escultura de madeira e resina) Coleção Fundação Cultural de Curitiba.....	142
Figura 45-	ANDRÉ RIGATTI Sacos– 2006 Vídeo 9’50” Coleção Fundação Cultural de Curitiba.....	142
Figura 46 –	Washington Silvera. Paisagem Curitibana – 2006 Vídeo 33’30” Coleção Fundação Cultural de Curitiba.....	143
Figura 47 -	Encontro no CMEI Tiradentes.....	143
Figura 48 -	Prática com tecidos – CMEI Tiradentes.....	144
Figura 49 -	Prática com tecidos – E. M. Prof. Miracy Rodrigues de Araújo.....	145
Figura 50 -	Trabalho prévio a visita com as crianças no CMEI Tiradentes.....	146
Figura 51 -	Registro de leitura de imagem.....	147
Figura 52 -	Coleções de elementos da natureza.....	147
Figura 53 -	Encontro de formação 04/03/2016.....	148
Figura 54 -	Expografia obra Paisagem Curitibana - Washington Silvera.....	149
Figura 55 -	Expografia obra S/Título José Antônio de Lima.....	149
Figura 56 -	Encontro com mediadores no MuMA.....	150
Figura 57 -	Encontro de formação 17/03/2016.....	151
Figura 58 -	Carta/convite e objeto memória.....	151
Figura 59 -	Montagem da exposição.....	153
Figura 60 -	Abertura da exposição.....	156
Figura 61 -	Coquetel de abertura.....	157
Figura 62 -	Visita dos mediadores no CMEI e Escola.....	158
Figura 63 -	Visita das crianças do CMEI no Museu.....	159
Figura 64 -	Visita das crianças da E.M. Prof. Miracy Rodrigues de Araújo ao Museu.....	161

Figura 65 -	Convite e encontro de formação.....	163
Figura 66 -	Mediação com professores.....	164
Figura 67 -	Encontro de formação 16/05/2016.....	166
Figura 68 -	Instalação para avaliação final.....	167
Figura 69 -	Dinâmica de avaliação final encontro 16/05/16.....	168
Figura 70 -	Dinâmica de avaliação final encontro 16/05/16.....	168
Figura 71 -	Narrativas produzidas no trabalho de campo.....	173
Figura 72 -	Prática com tecidos – CMEI Tiradentes.....	182
Figura 73 -	Prática com tecidos – E. M. Prof. Miracy Rodrigues de Araújo....	183
Figura 74 -	Visita das crianças à exposição – CMEI Tiradentes.....	186
Figura 75 -	Mediadores em Ação Dramática.....	187
Figura 76 -	Mediadores/personagens e objeto memória.....	188
Figura 77 -	Indicativos de transformações e empoderamento.....	190
Figura 78 -	Indicativos de contribuições do trabalho colaborativo.....	199
Figura 79 -	Síntese da análise dos dados da pesquisa.....	205
Quadro 1 –	Síntese das diretrizes apontadas no PNEM.....	39
Quadro 2 -	Comunidade de aprendizagem aplicada ao contexto do Museu..	102
Quadro 3 -	Características da pesquisa intervenção no contexto da investigação.....	113
Quadro 4 -	Cronograma da formação.....	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

DEI – Departamento de Educação Infantil

FCC – Fundação Cultural de Curitiba

IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus

MAR – Museu de Arte do Rio

MuMA – Museu Municipal de Arte de Curitiba

NRE – Núcleo Regional de Educação

PDSE – Programa de Doutorado Sanduiche no Exterior

PNEM – Programa Nacional de Educação Museal

SME – Secretaria Municipal da Educação

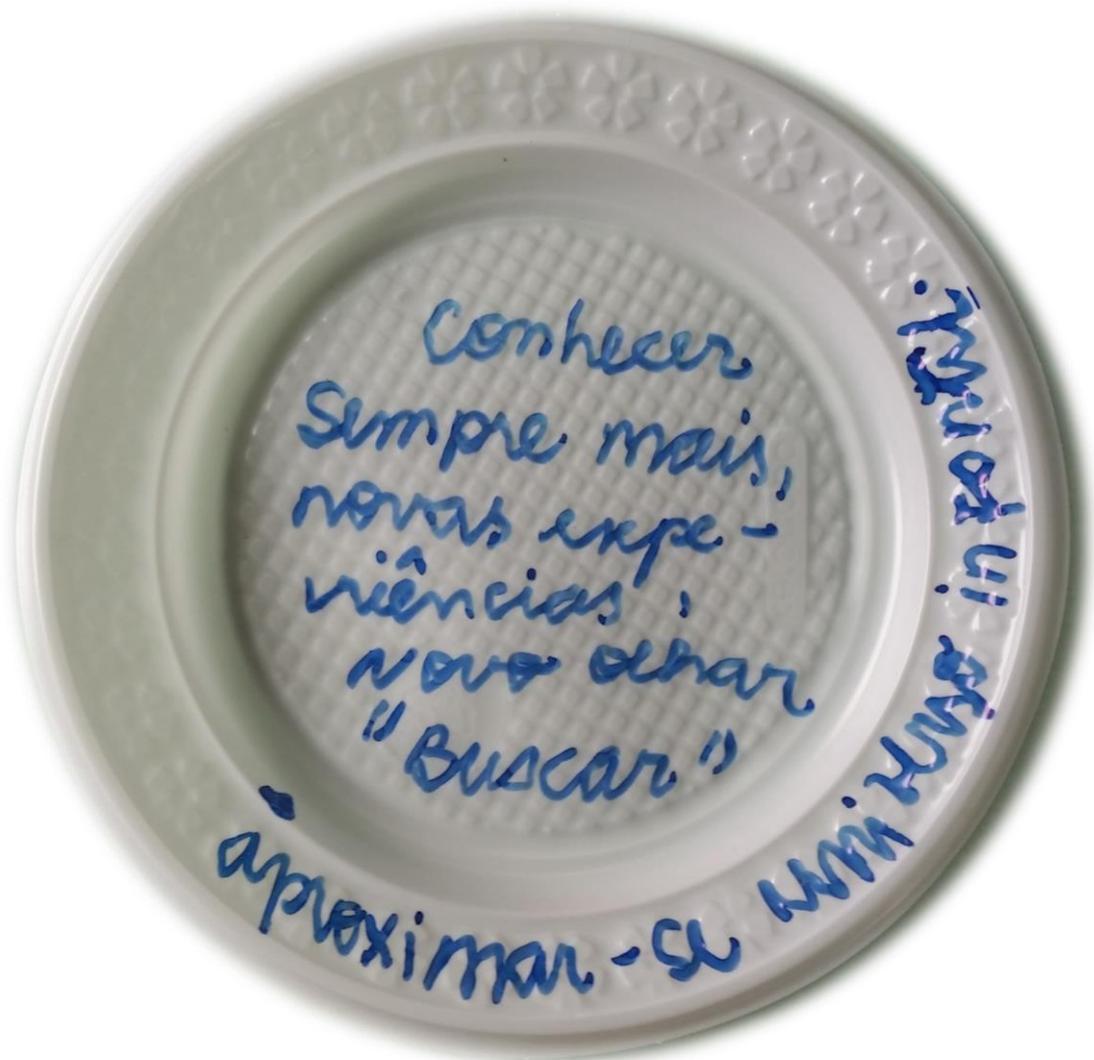
RME – Rede Municipal de Ensino de Curitiba

SUMÁRIO

1	O CAMINHO CONTINUA.....	15
1.1	HABITAR O MUSEU COM O PÚBLICO INFANTIL!	17
1.2	CRIANÇA PEQUENA NO MUSEU? EVIDÊNCIAS QUE MOVEM ESTE ESTUDO!.....	18
1.3	ROTAS PERCORRIDAS.....	29
2	MUSEU DE ARTE E SUA DIMENSÃO EDUCATIVA: (RE) PENSANDO A CRIANÇA PEQUENA COMO PÚBLICO	31
2.1	EDUCAÇÃO MUSEAL: SITUAÇÃO ATUAL DE UMA ÁREA EM EXPANSÃO.....	33
2.1.1	Educação Museal e o Pensamento Contemporâneo.....	41
2.2	EDUCAÇÃO MUSEAL E PÚBLICO ESCOLAR: NOVAS RELAÇÕES.....	55
2.3	EDUCAÇÃO MUSEAL E PÚBLICO ESCOLAR INFANTIL: SABERES NECESSÁRIOS...	61
2.3.1	Crianças Pequenas no Museu de Arte: compreender para agir!.....	67
2.3.2	Educação Infantil no Museu: possibilidade real.....	80
3	FORMAÇÃO CONTINUADA E O TRABALHO COLABORATIVO: UMA TENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA.....	85
3.1.	FORMAÇÃO CONTINUADA E A ATUAÇÃO NA INFÂNCIA.....	87
3.1.1	Formação Continuada e a Dimensão Artístico-Cultural.....	93
3.2	O TRABALHO COLABORATIVO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CULTURAL.....	98
3.2.1	Práticas Colaborativas entre Escolas e Museus: uma possibilidade de construir juntos.....	104
4	FORMAÇÃO CONTINUADA E O TRABALHO COLABORATIVO COMO CAMPO DE PESQUISA: PARA PENSAR O PÚBLICO INFANTIL NO MUSEU	109
4.1.	O VÍÉS INVESTIGATIVO.....	111
4.1.1	Nós: os protagonistas.....	116
4.1.2	Museu Municipal de Arte de Curitiba: o contexto.....	116
4.1.3	Formação Continuada em Colaboração: a ação.....	121
5	EFEITOS DO TRABALHO COLABORATIVO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DA INFÂNCIA E PROFISSIONAIS DO MUSEU.....	170
5.1	ENTRE NARRATIVAS: ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	172
5.1.1	Indicativos de Transformações e Empoderamento.....	174
5.1.2	Indicativos de Contribuições do trabalho colaborativo.....	191
6	FORMAÇÃO COLABORATIVA: UMA POSSIBILIDADE DE HABITAR O MUSEU COM AS CRIANÇAS PEQUENAS.....	200
	REFERÊNCIAS.....	208
	APÊNDICES.....	219
	ANEXOS.....	229

CAPÍTULO 1:

O CAMINHO CONTINUA



Avaliação do 2º encontro de formação 17/11/15 pela Prof.^a Alessandra.

1 O CAMINHO CONTINUA

Quando a curiosidade, a vontade irresistível de conhecer e de viver aquilo que se conhece é superior ao medo, ao desespero e ao desejo de quietude, a aventura do pensamento vai além do mero exercício da razão, da produção do conhecimento puro e simples. Esse tipo de curiosidade é semelhante a um chamamento, a uma espécie de convocação que não se pode declinar porque se trata de um apelo da própria vida. Hara (2002, p.271).

A curiosidade e o desejo que me moveram a esse novo caminho investigativo foi assim, como apresentado por Hara e que muito se assemelha a curiosidade das crianças. Ávidas e inquietas pelo desejo natural de conhecer o mundo são convocadas pela própria vida na relação e interação que estabelecem consigo mesmas, com os objetos que as cercam, com seus pares e com os adultos, à descoberta do seu mundo. Estes, os adultos, é que lhe possibilitarão ir mais, ou menos longe. No meu caso, a vida me convoca a ir além do já experimentado na relação que estabeleço com os adultos, profissionais que atuam na infância, no processo de formação continuada. Trata-se de alterar a ordem estabelecida, para pensar juntos, e em colaboração, uma nova maneira de possibilitar o acesso de crianças pequenas¹, em contexto da educação infantil, ao museu de Arte,

Como primeiro passo, nesse novo caminho, apresento neste capítulo as motivações que me fizeram continuar a caminhada, depois da conclusão do estudo no mestrado, contextualizo, justifico e problematizo o campo que envolveu esse estudo, apresento os objetivos e explico a forma como os capítulos foram estruturados.

¹ Criança pequena é termo utilizado no documento do Ministério da Educação “Prática Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares, (Brasil, 2009)”. A partir do documento compreende-se Bebês as crianças entre 0 a 18 meses, Crianças bem pequenas as que estão entre 19 meses e 3 anos e 11 meses, **Crianças pequenas**, as que estão entre 4 anos e 6 anos e onze meses e Crianças Maiores as que estão entre 7 e 12 anos incompletos.

1.1 HABITAR O MUSEU COM O PÚBLICO INFANTIL!

A palavra **habitar**, no contexto dessa investigação, é utilizada como uma metáfora que pressupõe: “estar presente em”, “se sentir pertencente a”. Neste sentido, vai ao encontro com a concepção apontada por Heidegger, quando afirma que um lugar habitável é aquele em que nos sentimos bem, nos sentimos protegidos, e mais, o habitar está diretamente relacionado ao construir. Em suas palavras,

Parece que só é possível habitar o que se constrói. Este, o construir, tem aquele, o habitar, como meta. Mas nem todas as construções são habitações. Uma ponte, um hangar, um estádio, uma usina elétrica são construções e não habitações; a estação ferroviária, a auto-estrada, a represa, o mercado são construções e não habitações. Essas várias construções estão, porém, no âmbito de nosso habitar, um âmbito que ultrapassa essas construções sem limitar-se a uma habitação. Na auto-estrada, o motorista de caminhão está em casa, embora ali não seja a sua residência; na tecelagem, a tecelã está em casa, mesmo não sendo ali a sua habitação. Na usina elétrica, o engenheiro está em casa, mesmo não sendo ali a sua habitação. Essas construções oferecem ao homem um abrigo. (HEIDEGGER, 1954, p.1)

Concordamos com o pensamento do autor, que habitamos na medida em que estabelecemos uma relação de pertença e bem estar no espaço edificado, e por essa relação de intimidade há o desejo de **estar**, pois há ali um vínculo afetivo estabelecido.

Desse modo, ao habitarmos o museu, o fazemos, não somente no sentido do seu espaço concreto, mas sim, na medida em que nos sentimos acolhidos nele, e deciframos os códigos visuais, verbais, sensoriais, presentes ali.

Para habitar o museu com o público infantil, a criança pequena, é necessário instalar uma relação de apropriação a partir de vivências significativas, tendo a ludicidade, a imaginação e a interação como eixos norteadores. Portanto, há a necessidade de romper com a visão de museu como um lugar sagrado e para poucos, para uma elite cultural, e agir no sentido de possibilitar a formação de um repertório cultural desde a infância a partir de um trabalho compartilhado entre os adultos que atuam na educação, seja ela na escola ou no museu.

Indo ao encontro do conceito de habitar fundamentado em Heidegger, o museu pode ser pensado como uma construção feita pela humanidade para ser habitada por ela e neste sentido, o museu é formado para e por diferentes públicos. Desse modo, ao tratar de públicos, o termo aqui se restringe especialmente ao público organizado, e neste caso, o escolar, e a etapa final da educação infantil.

De acordo com a nomenclatura utilizada por Coelho (2012), no Dicionário Crítico de Política Cultural, para diferenciar os visitantes do museu, distingue-se entre dois tipos de públicos: organizado e espontâneo. O público organizado se refere a grupos de escolares, turistas, terceira idade, que através de um agendamento prévio, se organizam para visitar o museu e normalmente solicitam atendimento do serviço educativo. Já o público livre ou espontâneo, não tem compromissos de horário e realizam seu próprio percurso no espaço expositivo.

Desse modo, compreender a criança pequena como público de museu é algo necessário no momento atual, pois muito além de fazer parte do público escolar é importante considerar a importância de possibilitá-la o contato direto ao universo da arte. No entanto, para que essa ação seja construída e efetivada é imprescindível que os adultos envolvidos nessa relação de trabalho estejam dispostos a rever seus conceitos e práticas para atender as crianças pequenas compreendendo-as nas suas especificidades. E quem são esses adultos? Todos os profissionais da educação escolar ou não escolar que atuam com as crianças, ou seja, as professoras da escola infantil e os profissionais do museu que atuam diretamente na ação educativa e, também aqueles que atuam indiretamente, na organização do espaço expositivo do museu, espaços culturais entre outros.

1.2 CRIANÇA PEQUENA NO MUSEU? EVIDÊNCIAS QUE MOVEM ESTE ESTUDO!

Compreender a criança pequena, em contexto da educação infantil, como público de museu é uma visão bastante contemporânea, que demanda o entendimento das relações que se estabelecem, na atualidade, entre educação, criança, museu e arte, e principalmente o papel dos adultos envolvidos nesse

processo de educativo. Aliado a essas questões, há também os interesses políticos das instituições de educação, arte e cultura.

A criança hoje é detentora de muitos direitos, expressos em leis e documentos e no que se refere à educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, documento que rege essa etapa da educação básica, legitima que a criança é

[...] centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. (Parecer 20, p.6).

Um reflexo sobre esse entendimento é abordado no documento “Carta de Brasília. Cultura e Primeira Infância”, elaborado em setembro de 2015 por ocasião do “I Encontro Nacional Cultura e Primeira Infância”². O objetivo do mesmo foi o de “discutir as políticas públicas de Cultura que se dirigem às crianças de até 6 anos de idade”. Os participantes envolvidos³ nesse evento formaram cinco grupos temáticos a saber: 1. A Arte e a Cultura na Educação Infantil; 2. A Arte e a Cultura como encontro com experiências estéticas, não como instrumentalização para fins pedagógicos; 3. Formação em Arte de professoras e professores de Educação Infantil e formação de professoras e professores de Arte para trabalhar com a Primeira Infância; 4. O encontro do artista com crianças na educação infantil; 5. O espaço da creche e pré-escola adequado para a Arte e a Cultura. Das conclusões geradas em cada grupo, elaborou-se a carta, um importante instrumento, que tem como intuito contribuir para a “formulação e implementação de políticas Culturais para a Primeira Infância”. (RNPI, 2015, s/p).

Nessa mesma sinergia, o Marco Nacional da Primeira Infância, lei aprovada em março de 2016, que prevê o direito do desenvolvimento integral das crianças desde a sua gestação até os seis anos de idade, colocando-a como prioridade no desenvolvimento e formulação de políticas públicas, assegura no artigo 5º o direito a cultura, ao brincar e ao lazer dentre outros.

² O evento ocorreu nos dias 03 e 04 de setembro de 2015 no Museu da República do distrito Federal. “Numa parceria entre a Rede Nacional Primeira Infância e a Secretaria de Formação e Educação Artística do Ministério da Cultura, foi promovido um intercâmbio entre os profissionais que atuam no campo da educação e da cultura.

³ Representantes da sociedade civil organizada, do poder público e pesquisadores das universidades.

Nessa perspectiva, por entender que o museu faz parte do contexto cultural da sociedade e, portanto, visitar o museu de Arte é um direito de todo cidadão, entende-se que a criança como cidadã, tem esse direito também. No entanto, ainda que os documentos e leis, evidenciem a importância de se efetivar os direitos a arte e cultura da criança pequena, a realidade que nos cerca tem demonstrado que apesar de esforços visíveis, a muito a se fazer. Sabe-se que nos museus de artes, por exemplo, é cada vez maior a procura de visitas de escolas infantis, no entanto, o trabalho educativo que desenvolvem nem sempre corresponde ao que se deseja para essa etapa da escolarização básica. Por outro lado, o espaço do museu as exposições e curadorias normalmente são pensados para o público adulto.

Ao buscar por pesquisas já realizadas dentro dessa temática, no portal de periódicos Capes/MEC, foi possível perceber uma significativa defasagem. Dentre as investigações encontradas, destaco algumas, porém já convém ressaltar que não encontramos nada semelhante ao proposto neste estudo.

A tese de Alessandra M. R. de Oliveira intitulada “Escultura e imaginação infantil: um mar de histórias sem fim”, realizada na Universidade Federal de Santa Catarina em 2008, sob a orientação da Professora Doutora Gilka Elvia Ponzi Girardello, dedica um capítulo para refletir sobre a visita de crianças no museu de Arte de Santa Catarina, em uma exposição de escultura. Embora a autora revele que mesmo não sendo esse o foco do seu estudo, inseriu o capítulo, “Visões e Visitas: o que as crianças imaginam sobre escultura”, para incentivar outros pesquisadores a investirem nesse campo.

Outro estudo encontrado foi o de Maria Cristina M. P. de Carvalho, em sua tese de doutorado, “Instantâneos da Visita – a escola no Centro Cultural”, realizada na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, em 2007, sob a orientação da professora Zaia Brandão, que observou estudantes em visitas escolares ao Centro Cultural do Banco do Brasil no Rio de Janeiro - CCBB, realizou entrevistas e aplicou questionários aos mediadores sobre essas visitas realizadas com os grupos escolares. A maior dificuldade e desafio revelado, na investigação, foi o atendimento ao público da educação infantil.

Maria Isabel Leite em seu estudo de pós-doutorado “A Dimensão Educativa dos museus Londrinos – o olhar estrangeiro” na Roehampton University, em Londres em 2007, sob a supervisão de Rachel Maison, investigou como os museus londrinos atuam nos processos de produção de sentidos e de construção de conhecimento de

crianças e professores. Esse estudo destacou a necessidade de consolidação do museu como espaço de *edutenimento* (educação + entretenimento) e a urgência de repensar sua musealização, bem como, a importância de se consolidar a parceria museu- escola-universidade, entre outras instituições.

Uma das pesquisas mais recentes dentro da temática da criança pequena no museu foi a de Amanda Eccel Dornelles, “Crianças em Espaços Expositivos: Abrimos a Porta do Gigante”, realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2013, sob a orientação da professora Doutora Susana Rangel Vieira da Cunha. Ao contrário das outras pesquisadoras, Amanda, em sua dissertação de mestrado, acompanhou um grupo de crianças em três visitas a espaços culturais da cidade de Porto Alegre, com o objetivo de compreender como as crianças se expressam em visitas a espaços expositivos de arte. Suas descobertas nos ajudam a pensar os processos de mediação cultural para/com a criança pequena e a necessidade da escuta do adulto mediador para com as crianças.

Além dessas investigações acadêmicas, foi lançada, em 2013, a publicação⁴ “Que público é esse? Formação de Públicos de Museus e Centros Culturais”, organizada por Luciana Conrado Martins com o objetivo de subsidiar os profissionais dos museus quanto à ação educativa. Apesar de o foco principal ser os museus de ciências, dentre os assuntos apresentados no livro, há um destaque para a necessidade de os educadores conhecerem as especificidades de cada público que visita o museu e o público infantil é citado enfatizando brevemente suas especificidades.

Diante da escassa produção acadêmica e por atuar como professora formadora da linguagem visual, desde o ano de 2007, no Departamento de Educação Infantil (DEI) da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME Curitiba - Paraná) me dedico, a uma ação de formação continuada, para professores que atuam nas turmas de pré-escolar, que busca subsidiar os professores quanto a prática de visitar museus com crianças pequenas.

A formação intitulada “Ampliando Horizontes: a educação infantil no Museu”

⁴ Essa publicação foi financiada pelo Instituto Votorantim por meio do ProAC – Programa de Ação Cultural da Secretaria do estado da Cultura, de São Paulo. Com organização de Luciana Conrado Martins, teve como autoras, Ana Maria Navas, Djana Contier e Maria Paula Correia de Souza, da empresa Percebe (www.percebe.com.br) .

⁵ surgiu da constatação de um significativo aumento de visitas de profissionais e crianças da educação infantil aos museus de artes da cidade de Curitiba, daí a necessidade de subsidiar os mesmos, quanto a esse trabalho.

Figura 01: Logo da formação.



Fonte: SME Curitiba

Tal formação é desenvolvida com professores de educação infantil em encontros presenciais (orientações e discussões teóricas e práticas), tarefas de planejamento e atuação docente como atividades à distância. O objetivo é proporcionar a ampliação de repertório artístico e cultural aos profissionais que atuam com as crianças pequenas, nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI Curitiba - Paraná), mais especificamente com crianças entre quatro e cinco anos de idade para um trabalho de aproximação desses profissionais ao contexto do museu, antes de proporem a visita das crianças. Portanto, além de momentos de estudos são propiciadas visitas a museus e espaços culturais locais e como tarefa prática, os professores planejam e realizam visitas com as crianças aos espaços (GABRE, 2009). Como fechamento da formação, as professoras relatam a experiência vivida.

Diante dos relatos dos profissionais participantes da formação, identifiquei algumas questões bastante corriqueiras: A queixa, por parte dos professores, sobre

⁵ Inicialmente essa formação intitulava-se “Ampliando Horizontes” e em 2013 passou a se chamar “Ampliando Horizontes: a educação infantil no Museu”.

a atuação inadequada dos mediadores do museu em relação às crianças. Essa inadequação se refere, em alguns casos, ao fato de os mediadores adultizarem as crianças, ou ignorar as vozes das mesmas, e ainda, desconsiderar os eixos da cultura infantil, a Interatividade, a fantasia do real, a reiteração e principalmente a ludicidade, (SARMENTO, 2004), no momento da visita.

Assim, surgiu o interesse em aprofundar os estudos nessa área e ao ingressar no mestrado⁶, desenvolvi a pesquisa “Mediação Cultural para a Pequena Infância – um projeto educativo no Museu Guido Viaro”, na Universidade da Região de Joinville em 2009, sob a orientação da professora Doutora Silvia Sell Duarte Pillotto. O estudo teve como objetivo elaborar um projeto educativo de mediação cultural para o atendimento do público da educação infantil, no contexto do referido museu. Para tal, foi utilizada a metodologia de pesquisa intervenção, que ocorreu por meio de grupos focais envolvendo os profissionais do Museu Guido Viaro, profissionais que atuavam na educação infantil e, profissionais da coordenação do setor educativo dos museus da Fundação Cultural de Curitiba (FCC). Esse estudo possibilitou o diálogo, com os profissionais da educação e da cultura, envolvidos no processo de atendimento às crianças em seus distintos espaços e além de se elaborar um projeto de ação, produziu-se um material educativo para o professor com sugestões de propostas a serem desenvolvidas com as crianças, a partir de algumas obras do acervo.

Após o término do mestrado, o desejo era o de poder colocar em prática os saberes produzidos, no entanto, o museu, onde se deu o estudo, por ser um espaço particular⁷, voltou seus interesses para outro campo de ação e desse modo, não foi possível a concretização do trabalho. Contudo, durante a pesquisa, houve uma significativa aproximação com os coordenadores do setor educativo dos museus da Fundação Cultural de Curitiba (FCC), instituição, que na época do estudo de mestrado, não autorizou o desenvolvimento da pesquisa em um de seus espaços com a justificativa de que eram locais inadequados para a visitação de crianças tão pequenas. Porém, depois de os coordenadores participarem da pesquisa, nas discussões dos grupos focais, houve uma mudança no entendimento da possibilidade de crianças da educação infantil frequentar os museus da FCC.

⁶ Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade. Universidade da Região de Joinville, 2011.

⁷ A pesquisa ocorreu num Museu particular, devido ao fato de que os Museus públicos não autorizaram a pesquisa em seus espaços por acreditarem ser difícil o atendimento do público infantil.

Essa aproximação e entendimento gerou uma parceria entre o Departamento de Educação Infantil da SME, onde atuo, e o Setor Educativo da FCC, responsável pela mediação cultural dos seguintes espaços: Centro Cultural Solar do Barão (Museu da Gravura e Museu da Fotografia), Museu Municipal de Arte de Curitiba (MUMA) e Memorial da cidade.

Desde o ano de 2010, acontecem pequenas ações pontuais com foco nos profissionais da educação infantil, nos profissionais dos museus e nas visitas das crianças aos espaços museológicos. Essas ações consistem em reservar a agenda dos museus para as visitas dos profissionais que participam da formação, “Ampliando Horizontes: a educação infantil no museu”, com as crianças, o envio de convites para a visita dos profissionais a cada nova exposição e em alguns momentos o meu apoio, como formadora, na atuação da formação dos estagiários desses espaços.

Essa parceria objetiva a formação continuada tanto dos professores, quanto dos mediadores, pois é importante destacar que o contexto que envolve o serviço educativo da FCC é marcado pela ausência de profissionais permanentes e, especializados para o atendimento do público. A equipe que desenvolve a mediação é temporária, formada por estudantes de cursos de graduação em artes visuais, artes cênicas entre outras. Esses estudantes permanecem nos espaços por um período de dois anos, no entanto, alguns deles desistem do estágio antes mesmo de encerrar o período contratado, porque a remuneração é muito baixa.

Aliado a essas questões, a experiência proporcionada ao longo desses anos como docente na ação de formação continuada “Ampliando Horizontes: a educação infantil no Museu”, a relação com os sujeitos envolvidos nesse processo educativo e, a observação das visitas realizadas pelas professoras com crianças da educação infantil ao museu, suscitaram outras questões:

- Por mais que os professores participantes da formação realizassem uma visita de estudo nos museus da FCC, muitas vezes, não eram esses os espaços visitados com as crianças e, portanto, a situação do atendimento inadequado às crianças continuava.
- Mesmo as professoras que visitavam os museus da FCC, em alguns casos, a situação da inadequação do atendimento às crianças também ocorria.

- Apesar de durante a formação, ao tratar o tema mediação cultural, a ênfase fosse à autonomia e responsabilidade das professoras durante a visita, isso nem sempre ocorria. Na maioria dos casos a atitude das professoras era a de controle das crianças e a não participação na mediação.
- Quanto aos mediadores dos museus, mesmo tendo um momento de formação para tratar das especificidades do público infantil, percebeu-se que o tempo destinado a essa formação, não era suficiente para que a prática com as crianças atendesse às necessidades.
- O espaço expositivo, nem sempre contemplava exposições em que as crianças pudessem ter uma experiência significativa, e a ludicidade pudesse ser vivenciada.
- As práticas artísticas realizadas com as crianças, tanto na escola, quanto no museu, apresentavam equívocos quanto à concepção atual de ensino e aprendizagem da arte para a infância.

Ao refletir sobre essa situação, considerei que o caminho seguido até aqui, na formação, carecia de um novo olhar para ressignificar essa prática. Esse novo olhar me leva a pensar mais claramente na necessidade de um **trabalho colaborativo** como uma estratégia formativa.

Deste modo, através desse estudo de doutorado, com a possibilidade da realização do estágio de Doutorado Sanduiche - PDSE⁸, na Universidade Complutense de Madrid (UCM) em Madrid, na Espanha, com a co-orientação da Prof. Dr^a María Acaso, contribuiu para a ampliação e o aprofundamento das complexas relações que se estabelecem, no contexto desta pesquisa, entre educação, museu, arte e criança pequena como público.

Nesse sentido, surgiram algumas questões:

- Como possibilitar o acesso do público da educação infantil ao museu e o desenvolvimento de um trabalho que considere as suas especificidades, sendo que os mediadores que atuam no museu estão

⁸ PDSE – Programa de Doutorado Sanduiche no Exterior é um programa que tem como objetivo a formação de recursos humanos de alto nível por meio da concessão de cotas de bolsas de estudo às Instituições de Ensino Superior com cursos de Doutorado reconhecidos pela Capes. Fui Bolsista PDSE-CAPES na Universidad Complutense de Madrid (UCM) de outubro de 2014 a junho de 2015, processo nº 99999.005195/2014-04.

ali de passagem e em processo de formação e, portanto, não possuem os saberes necessários para a atuação com crianças pequenas?

- Como contribuir na formação continuada de professores da educação infantil e de mediadores dos museus para que atuem colaborativamente na mediação com crianças pequenas?
- É possível pensar juntos, profissionais da infância e profissionais do museu, a proposta de um espaço expositivo que considera o público infantil e suas especificidades?

Esses chamamentos me colocaram diante da questão que envolve a necessidade de uma ressignificação da prática e o empoderamento dos profissionais, tanto da educação infantil, quanto do museu para uma transformação do trabalho que envolve a visita com crianças pequenas ao museu de arte.

A palavra empoderamento é utilizada neste estudo, tomando como base o conceito desenvolvido por Paulo Freire, no contexto educativo, seguindo uma interpretação diferente da sua origem inglesa *empowerment*, “que significa “dar poder” a alguém para realizar uma tarefa sem a permissão de outras pessoas” (Schivato e Moreira, 2005, p.60). Na concepção de Freire, empoderamento é a saída de um estado de dependência física, econômica ou de qualquer outra ordem, para um estado de conquista da liberdade, ou seja,

A questão do *empowerment* da classe social, envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção de poder político. Isto faz do *empowerment* muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação. (FREIRE; SHOR, 1986, p.72)

Neste sentido, “é mais do que a construção do poder pelo cidadão, não se resume meramente a obtenção de mais poder e mais direitos, mas traduz-se na capacidade real para exercer esse poder na construção de uma cidadania participativa” (ALARCÃO, 2010, p.20).

Nesta concepção, o empoderamento vai além do individual, mas está relacionado diretamente com a transformação mais ampla da sociedade e nas palavras de Freire,

Mesmo quando você se sente, individualmente, *mais* livre, se esse sentimento não é um sentimento *social*, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do *empowerment* ou da liberdade (1986, p. 135).

Seguindo esse pensamento, o empoderamento surge de um processo de ação social, no qual os sujeitos se apropriam de saberes na interação com outras pessoas, a partir de uma reflexão crítica sobre o contexto e a realidade, promovendo assim “a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder” (BAQUERO, 2012, p. 181). Em contrapartida, para que o empoderamento ocorra, segundo Freire (1979), é necessário um processo de conscientização pelos sujeitos através de uma educação dialógica no contexto real envolvido. Conscientizar neste sentido seria a abertura para uma consciência crítica num processo de conhecimento que se dá na relação dialética homem-mundo, num ato de ação-reflexão, isto é, se dá na práxis (FREIRE, 1979).

A busca pelo empoderamento, no sentido que nos aponta Freire,

Implica, essencialmente, a obtenção de informações adequadas, um processo de reflexão e tomada de consciência, quanto a sua condição atual, uma clara formulação das mudanças desejadas e da condição a ser construída. A estas variáveis deve-se somar uma mudança de atitude que impulsiona a pessoa, grupo, ou instituição, para a prática metódica e sistemática, no sentido dos objetivos e metas traçadas, abandonando-se a antiga postura meramente reativa ou receptiva (...). (SCHIVATO e MOREIRA, 2005, p.60)

Nesta perspectiva, articular um campo de investigação que envolve professores da educação infantil e profissionais do museu de arte, significa estar diante de um desafio que é bastante inovador e o caminho considerado mais respeitoso, com os profissionais envolvidos, foi o desenvolvimento de uma intervenção, através de um trabalho colaborativo, como um princípio da formação continuada, no contexto do museu Municipal de Arte de Curitiba, para buscar algumas possibilidades de respostas no que diz respeito à problematização que envolve essa investigação:

O desenvolvimento de uma formação que envolva professoras da infância e profissionais do museu, num trabalho colaborativo, possibilitará a transformação da

prática e o empoderamento destes para o trabalho que envolve a criança pequena ao museu?

Assim, considere como hipóteses que, ao serem empoderados, por meio de um trabalho colaborativo:

1. Os profissionais da educação infantil ressignificam o trabalho que antecede a visita ao museu nas unidades escolares com as crianças, bem como no envolvimento durante a mediação no ato da visita;

2. Os mediadores do museu ressignificam as práticas de mediação considerando as especificidades desse público;

3. Os demais profissionais do museu (coordenadora, curadores e profissional do acervo) ressignificam a prática expositiva do museu, possibilitando o desenvolvimento de uma curadoria educativa coletiva no museu, com foco na criança pequena.

Diante desse desafio estabeleci como objetivo geral:

Analisar de que maneira o desenvolvimento de uma proposta de trabalho colaborativo, num contexto de formação continuada, entre profissionais da educação infantil e profissionais do museu possibilita a transformação da prática e o empoderamento destes, para o trabalho que envolve a visita da criança pequena no museu de arte.

Para alcançar esse objetivo foi necessário estabelecer os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as transformações e o empoderamento dos profissionais da infância e dos profissionais do museu decorrentes do trabalho colaborativo;
- Identificar as contribuições do trabalho colaborativo para a prática de que envolve a visita da criança pequena ao museu;

Com o intuito de atingir os objetivos, foi organizada e desenvolvida uma rede colaborativa de profissionais, formada por três professoras da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, em que duas delas atuam na etapa do pré-escolar e uma atua como professora formadora; e por profissionais do museu Municipal de Arte de Curitiba, que atuam diretamente na gestão, curadoria, acervo e educação.

1.3 Rotas percorridas

Perante o desejo de aprofundar e produzir conhecimentos sobre a atuação do adulto com a criança pequena no museu de arte para transformá-los e assim, contribuir com um debate que é novo no contexto brasileiro, é que me desacomodei e realizei esse estudo. Busquei através da pesquisa intervenção, na ação de formação intitulada: “Para Habitar o Museu com o Público Infantil”, com princípio colaborativo entre professoras da infância e profissionais do museu, encontrar novos rumos para efetivar e validar a presença da criança pequena no museu de arte. Apresento assim, as rotas que foram percorridas organizadas em seis capítulos, a saber.

O primeiro capítulo “O Caminho Continua”, apresento as motivações em realizar essa investigação, bem como a contextualização do campo de estudo, sua justificativa, problematizações e organização do estudo.

No segundo e terceiro capítulos, fundamento as discussões em torno das áreas que envolvem a educação em museus, educação infantil e formação continuada colaborativa.

Desse modo, o segundo capítulo intitulado “Museu de Arte e sua dimensão educativa: (re) pensando a criança pequena como público” centra-se em situar a educação museal e o seu pensamento na contemporaneidade, enfatizando sua relação com a escola e, principalmente a sua relação com a escola da infância, ou seja, o público infantil, por ser considerado um dos desafios dos museus na atualidade e foco desse estudo. Além de apontar possibilidades de trabalho nesse campo.

No terceiro capítulo, “Formação Continuada e o Trabalho Colaborativo: uma tendência da educação contemporânea” fundamento sobre a formação do profissional da educação infantil e sua profissionalidade, bem como a dimensão artístico-cultural e o trabalho colaborativo entre profissionais da educação e do museu como formação continuada permanente.

A metodologia empregada, bem como o processo de desenvolvimento do trabalho de campo, é abordada no quarto capítulo “A Formação Continuada e o Trabalho Colaborativo como Campo de Pesquisa: para pensar o público infantil no museu”. Neste capítulo apresento os protagonistas do trabalho de campo desenvolvido na ação de formação “Para Habitar o Museu com o Público Infantil”,

contextualizo o campo, o Museu Municipal de Arte de Curitiba e descrevo a ação com palavras e imagens que evidenciam alguns momentos da experiência.

No quinto capítulo “Efeitos do Trabalho Colaborativo na formação de Professoras da Infância e Profissionais do Museu” apresento a organização dos dados e a análise das narrativas geradas no processo de formação revelando os indicativos de transformação e empoderamento dos profissionais e as contribuições do trabalho colaborativo para pensar o trabalho que envolve a visita de crianças pequenas ao museu de arte.

O sexto e último capítulo “Formação Colaborativa: uma possibilidade de habitar o museu com as crianças pequenas” as hipóteses apresentadas são validadas confirmando a tese de que a formação cultural como formação colaborativa, é uma possibilidade de contribuir no desenvolvimento profissional de professores da infância e de profissionais do museu, para que as crianças pequenas possam habitar verdadeiramente o museu de arte.

CAPÍTULO 2:

MUSEUS DE ARTES E SUA DIMENSÃO EDUCATIVA: (RE) PENSANDO A CRIANÇA PEQUENA COMO PÚBLICO



Visita das crianças do CMEI Tiradentes ao MuMA. Fonte: Luiz Pacheco.

2. MUSEUS DE ARTES E SUA DIMENSÃO EDUCATIVA: (RE) PENSANDO A CRIANÇA PEQUENA COMO PÚBLICO

*As muitas dimensões do Museu
que se delineiam hoje, como presença,
podem ser facilmente apreendidas pelo
pensamento contemporâneo,
que percebe a realidade de forma plural,
ainda que submetida aos imperativos do individualismo.
E como hoje as coisas já não são vistas como dadas,
mas sempre em processo, não é impossível
imaginar o Museu em processo também.
Um processo sobre o qual podemos ter interferência:
pois já não mais queremos
ser apenas o espelho do mundo,
mas sim agentes de criação
de um mundo que nos é todo particular,
e que seja o prolongamento de
nossa própria experiência.
Scheiner, (2008, p. 45.)*

Desde que o primeiro museu foi aberto ao público na segunda metade do século XVIII, inicialmente restrito a uma elite cultural, e mesmo nos séculos seguintes quando se abre para um público mais heterogêneo, passou por transformações a partir da própria evolução das sociedades. Essas transformações trouxeram avanços e conseqüentemente, nos afetam na atualidade. Hoje presenciamos um museu em processo de adaptação às novas demandas do mundo pós-moderno. A visão de um museu tradicional, com foco na conservação e no objeto, é substituída gradativamente por uma visão de museu que rompe com esse paradigma e possibilita a participação e interação mais ativa do público, gerando outras narrativas. O foco dirige-se, agora, para a sua dimensão educativa e para relação e experiência com as pessoas.

Este capítulo centra-se em situar a educação museal e o seu projeto na contemporaneidade, enfatizando sua relação com a escola e, principalmente com a escola da infância, ou seja, o público infantil, por ser considerado um dos desafios dos museus na atualidade e foco desse estudo.

2.1 EDUCAÇÃO MUSEAL: SITUAÇÃO ATUAL DE UMA ÁREA EM EXPANSÃO

Educação museal é ainda um termo novo no contexto dos estudos de museus, no entanto, é utilizado nesse estudo para definir as **iniciativas de educação** desenvolvidas no âmbito de processos museais (PNEM, p.13, 2014) ou ainda, de acordo com a publicação Conceitos-chave da Museologia, a educação museal pode ser também definida como,

[] um conjunto de valores, de conceitos, de saberes e de práticas que têm como fim o desenvolvimento do visitante; como um trabalho de aculturação, ela apoia-se notadamente sobre a pedagogia, o desenvolvimento, o florescimento e a aprendizagem de novos saberes. (2013, p.38).

Neste sentido, é importante considerar que ainda que outras nomenclaturas sejam usadas, a mais utilizada no contexto dos museus brasileiros, é **ação educativa**.

Historicamente, a ação educativa, envolve o trabalho realizado pelos setores educativos dos museus no que diz respeito às ações de aproximação dos públicos diversos à arte. Vale destacar que essas ações, de um modo geral, foram comumente pensadas tendo como ponto de partida o olhar do museu para o público. Contudo, essa visão está se alterando na atualidade, e um novo pensamento está sendo gerado. A partir de reflexões e ações de pesquisadores, educadores, artistas, enfim, de pessoas interessadas em arte e educação na sua relação com o museu, o entendimento passa a ser o de um museu educativo.

É importante destacar que nos museus de artes brasileiros, a educação começa a ganhar atenção no final dos anos 30 aproximadamente, como podemos verificar no estudo realizado por Bemvenuti (2004) intitulado “Museus e Educação em Museus. Histórias, Metodologias e Projetos com análises de casos: Museus de Arte Contemporânea de São Paulo, Niterói e Rio Grande do Sul.”. Nele, a autora contribui para a compreensão de como se deu a formação dos serviços educativos, as primeiras publicações sobre o tema, bem com os primeiros eventos que discutiram essa temática.

Contudo, mesmo depois de mais de setenta anos da abertura dos primeiros setores educativos, nem todos os museus brasileiros o possuem e os que têm, na

maioria dos casos, permanecem na invisibilidade. Salvo algumas exceções, como é o caso de grandes museus como a Pinacoteca do Estado de São Paulo, do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, do Museu de Arte de São Paulo, do Museu Lasar Segall, em São Paulo; do Museu de Arte do Rio e do Museu de Arte Contemporânea, ambos do Rio de Janeiro, para citar apenas alguns exemplos. Mesmo considerando que para chegarem a ser reconhecidos nessa área, foram anos de muitos esforços, como revelou Paulo Portella Filho, coordenador do setor educativo do MASP, em palestra⁹ proferida no Museu Iberê Camargo em Porto Alegre: “Somente depois de sessenta anos de existência do museu, o setor educativo conta hoje com quinze integrantes”. Situação rara no contexto geral dos museus de todo o país.

É importante destacar que, mesmo que o conceito de museu¹⁰ definido pelo Conselho Internacional de Museus (ICOM¹¹), que rege muitos países e inclusive o Brasil, aborde sobre a função educativa como um de seus propósitos, existe ainda muitas dificuldades que acompanham essa função. Segundo o ICOM, museu é um lugar permanente que conserva, investiga, comunica, interpreta e expõe, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural com o objetivo de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, abertas ao público, e a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento.

Embora alguns pesquisadores¹² tenham se dedicado ao estudo e à disseminação da importância da educação museal no país, bem como o trabalho de algumas equipes isoladas em muitas instituições brasileiras, as transformações são lentas e os problemas que afetam essa área são vastos. A questão de uma equipe de profissionais efetivos, como sinalizou Portella, é apenas um deles.

A professora e pesquisadora, María Acaso (2007, p.76) da *Universidad Complutense de Madrid*, ressalta em suas pesquisas, realizadas na Espanha e em outros países, que apesar de estarmos vivendo um período em que os setores

⁹ Palestra “Serviço Educativo no MASP: uma abordagem de construção de sentidos com o visitante do Museu 1997 - 2013”, proferida na data 06/04/13 no evento “O Museu e seus Públicos”, no Museu Iberê Camargo na cidade de Porto Alegre (RS).

¹⁰ Lugar permanente que conserva, investiga, comunica, interpreta e expõe, conjuntos e coleções de valor histórico, artístico, científico, técnico ou de qualquer outra natureza cultural com o objetivo de preservação, estudo, pesquisa, educação, contemplação e turismo, abertas ao público, e a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento

¹¹ ICOM é uma instituição internacional não governamental, criada em 1946 para representar os Museus e seus profissionais em escala mundial que mantem relações com a UNESCO.

¹² Rizzi (1999), Grispum (2000), Benvenuti (2004), Alencar (2008), Moura (2007), Ganzer (2007) entre outras.

educativos começam a ganhar importância, há um abismo enorme entre o que se deseja e o que de fato acontece na prática diária desses setores. Os principais problemas destacados por Acaso (2007, p.76-80), são:

- Não há comunicação entre os museus e as universidades.
- Ausência de publicações específicas, trabalhos de investigação, cursos de formação, conferências e outros eventos.
- Não existe uma carreira definida de educador de museu.
- A prática educativa das instituições não se sustenta em uma base pedagógica sólida.

Mesmo compreendendo as distâncias territoriais, contextuais, históricas e culturais que separam o Brasil e a Espanha, as constatações de Acaso, podem ser também visualizadas no contexto brasileiro, no entanto é importante refletir sobre elas, pois se compreende que há um forte movimento para que essas dificuldades sejam minimizadas em ambos os contextos e muitas ações vêm sendo desenvolvidas no território nacional.

Quanto à falta de comunicação entre os museus e as universidades, é válido ressaltar que primeiramente há a necessidade de se romper as barreiras de comunicação dentro da própria instituição museu. Normalmente há um distanciamento entre o setor educativo e os demais departamentos do museu, e poderíamos até dizer que existe certa hierarquia de poder estabelecida entre curador e educador, onde a educação é considerada menos importante. Ana Mae Barbosa aborda esse problema desde a década de 1980, ao mencionar que:

[] na maioria dos museus o arte-educador é um apêndice e é até dirigido, orientado, pelo curador, que diz o que deve ser feito ou como deve ser lida a exposição pelo público e compete ao arte educador apenas orientar para aquela leitura ou executar a animação proposta. (BARBOSA, 2004, p. 84)

Como podemos observar, essa questão é bem antiga e será mais bem discutida no avançar deste capítulo.

Quanto às relações interinstitucionais, outro destaque que fazemos, diz respeito à importância de estabelecer parceria para além das universidades, na busca por uma aproximação com outras instituições, associações, grupos, escolas, com a comunidade em geral. E, consideramos fundamental, a parceria com as secretarias de educação dos estados e capitais, e suas equipes de formação

continuada de professores, pois essas “detêm”, o que poderíamos considerar como o maior público dos museus hoje, o escolar, envolvendo professores, crianças da educação infantil e estudantes do ensino fundamental e médio. Essa ação poderia contribuir sobremaneira para que a educação nos museus se desenvolvesse de modo a atingir efetivamente a formação cultural da sociedade pelo acesso de qualidade à arte.

Quanto às publicações, há no Brasil o esforço de alguns profissionais em teorizar sobre as várias demandas que envolvem a educação museal e essas referências são preciosas devido à sua escassez, como é o caso das publicações de Ana Mae Barbosa e Mirian Celeste Martins, entre outras, que serão abordadas nesse estudo, que muito têm contribuído para pensarmos as questões que envolvem o ensino da arte e as ações educativas dos museus em diversos contextos. Sabe-se também que muitos trabalhos interessantes e de qualidade já foram e são desenvolvidos diariamente, porém, essas experiências comumente não são registradas, documentadas e só existem na memória de quem as vivenciou. Essa questão foi levantada no evento “A mediação em debate” realizado na Universidade Federal do Paraná¹³, onde ações importantes que foram realizadas na cidade de Curitiba na década de 1980, as quais não foram registradas, são desconhecidas para as pessoas que atuam hoje nesses lugares. Ao assumir uma política que registra e publica as ações desenvolvidas, se permite a produção de conhecimento e fonte para que os trabalhos evoluam permitindo que novos estudos e pesquisas qualifiquem a área.

Sobre a carreira do profissional que atua nos educativos, Coutinho (2009, p. 3744), nos faz refletir sobre a pouca importância que os cursos de licenciatura dão à educação museal, o foco maior, sem dúvida, é a educação escolar. Quanto aos cursos de bacharelado em artes, a evidência é inquestionável, ainda “reproduz-se a ideologia do campo da arte que menospreza o ensino de artes, reproduzindo vários preconceitos e reforçando uma elitização desse campo”. Portanto, se a carreira dos profissionais não for legalizada, as transformações no campo da educação museal continuarão num ritmo bem lento. Algumas pesquisadoras como Alencar (2008), Coutinho e Moura (2007), Bon (2012) tem contribuído com essa discussão e afirmam a necessidade de formação e profissionalização do mediador cultural.

¹³ Projeto “O Artista na UFPR” – A mediação em debate realizado na data de 02/06/2014.

Nesta perspectiva, a situação dos museus de Arte da cidade de Curitiba, contexto dessa investigação, não foge à regra, é bastante precário. Dos dois museus de Artes Visuais que pertencem ao Município, há somente um profissional efetivo com formação em pedagogia, os demais profissionais são temporários e em sua maioria são estagiários de cursos de artes visuais, contratados por um período de dois anos. Desse modo, se não existem profissionais efetivos no museu e com formação, como desenvolver uma proposta de educação museal sólida?

Constatados esses problemas, que atingem tanto o contexto nacional como o internacional, Acaso (2007, 79,80) propõe algumas alternativas e dentre elas, há o destaque para o desenvolvimento de um modelo pedagógico próprio para cada contexto museal e para isso, deve-se levar em consideração a formação dos profissionais dos museus em licenciatura em artes visuais, pois além de conhecimentos de história e crítica de arte é necessário e fundamental o conhecimento em arte educação. No entanto, seria necessária uma política de governo e, ademais, é importante estabelecer laços entre educativos de museus e universidades que gerem o desenvolvimento de programas em parceria, tais como cursos, formação continuada, conferências, simpósios e uma rede de publicações conjuntas. Importa, também, que profissionais de outras áreas façam parte da equipe de trabalho dos setores educativos dos museus, possibilitando a multiplicidade de olhares no desenvolvimento do trabalho com diferentes públicos.

Outra alternativa seria o desenvolvimento de programas de retroalimentação organizados a partir de projetos de investigação que vinculem museus e universidades. Por fim, Acaso propõe a definição da carreira do educador de museu, e para isso a necessidade de abertura de cursos específicos.

Essas questões têm sido amplamente discutidas no contexto brasileiro mesmo que em redes informais de trabalhadores de museus e investigadores o que se evidencia na realização de eventos como no CONFAEB¹⁴, por exemplo. É bom lembrar, ainda, que, desde a década de 1930, a função educativa vem sendo discutida no país. Em 1958, no primeiro seminário da UNESCO, realizado no Rio de Janeiro, o tema foi a “Função Educativa dos Museus”. E mais recentemente, no ano de 2010, houve a realização do I Encontro de Educadores do Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), no Museu Nacional de Petrópolis, em Petrópolis (RJ).

¹⁴ Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil que ocorre a cada dois anos.

Nessa ocasião, foi elaborado um documento a partir de propostas encaminhadas por educadores e diretores de museus participantes do encontro. O documento denominado “Carta de Petrópolis – Subsídios para a Construção de uma Política Nacional de Educação Museal”, lançado em 2011, propõe as bases para se pensar em uma Política Nacional de Educação Museal, levando em consideração a Política Nacional de Museus lançada em maio de 2003 e a Lei 11.904/2009, que instituiu o Estatuto de Museus, com o objetivo de fundamentar o desenvolvimento de ações educacionais, considerando a diversidade cultural e o acesso democrático dos sujeitos.

A partir das propostas elaboradas e descritas na Carta, foi lançada pelo Ibram, em 2012, uma plataforma digital para a construção de um Programa Nacional de Educação Museal – (PNEM)¹⁵. O objetivo foi o de construir, junto com a comunidade, diretrizes para as ações de educação nos museus, subsidiando o trabalho de educadores e profissionais; fortalecer o campo profissional; e garantir condições mínimas para a realização das práticas educacionais.

Mesmo que de modo preliminar, o documento aponta diretrizes para que a educação nos museus se fortaleça, uma vez que busca a garantia de condições mínimas necessárias para a realização de práticas consistentes. O PNEM foi organizado a partir de três eixos: **Diretrizes** que apresenta os princípios do trabalho educativo; **Estratégias** que discorre sobre as formas de implementação em médio e longo prazo; e **Ações** que se referem ao que de imediato pode ser implementado (PNEM, p.5). Desenvolvidos em dez temáticas de trabalho: Perspectivas Conceituais; Gestão; Profissionais de Educação Museal; Formação, Capacitação e Qualificação; Redes e Parcerias; Estudos e Pesquisas; Acessibilidade; Sustentabilidade; Comunidade e Comunicação -, para discussão e reflexão, através do Blog do PNEM, por meio de fóruns virtuais, apresentando uma estrutura semelhante a do Plano Nacional Setorial de Museus - PNSM¹⁶.

Os fóruns ficaram abertos ao público interessado por um período de quatro meses e, posteriormente, as contribuições foram organizadas em um único documento, ficando disponível para download para que os interessados pudessem

¹⁵ Disponível em <<http://boletim.museus.gov.br/wp-content/uploads/2011/07/Carta-de-Petropolis.pdf>> Acesso em 21/10/ 2013.

¹⁶ O PNSM apresenta o resultado de uma discussão para estabelecer um conjunto de propostas num período de dez anos e que se integra ao Plano Nacional de Cultura – PNC, e os demais planos setoriais culturais. O documento encontra-se disponível em: <http://www.museus.gov.br/plano-nacional-setorial-de-museus-pnsm/>

realizar debates, sugerir complementações e/ou alterações no documento a fim de que a versão final fosse efetivada.

O fato de existirem dez temáticas de discussão demonstra a dimensão de trabalho que a área demanda e destaco-as, no quadro a seguir, com uma breve síntese de algumas diretrizes sinalizadas, nos grupos de trabalho, que impulsionam o debate atual sobre a educação museal no contexto brasileiro.

Quadro 1 - Síntese de algumas diretrizes apontadas no PNEM sobre educação museal

Temas	Diretrizes
Perspectivas conceituais	Explicitar as concepções teóricas e conceituais adotadas no desenvolvimento das ações educacionais, contextualizando os métodos e técnicas; Compreensão da dimensão que envolve o trabalho educativo; definir o conceito de público; Compreender que o museu se constitui como espaço de ensino-aprendizagem na relação com a comunidade (público externo) e equipe (público interno); Construir projeto político pedagógico fundamentado;
Gestão	Garantir o acesso à memória das ações, projetos e programas educativos, reconhecendo a importância do seu planejamento e avaliação. Definir a missão da área educacional a partir da missão institucional do museu; Fomentar, estruturar e garantir o desenvolvimento dos Programas Educativos Culturais nos Planos Museológicos para orientar o planejamento, a execução e a avaliação das ações educacionais oferecidas pelo museu. Fomentar, estruturar e garantir o desenvolvimento dos Programas Educativos Culturais nos Planos Museológicos; Adotar o Planejamento Participativo como perspectiva de ações e elaboração conceitual; Atuar em parceria com o Ministério da Educação e as Universidades; Fomentar e implementar políticas públicas de democratização do acesso aos museus e aos patrimônios culturais, com ações articuladas entre as esferas federal, estadual, distrital e municipal de educação e cultura; Incentivar visitas escolares aos diversos tipos de museus;
Profissionais da educação museal	Promover a educação museal como campo profissional; Assegurar o fortalecimento do papel do educador de museus no que tange ao cumprimento de suas atribuições no âmbito do Programa Educativo Cultural, entendendo a educação museal como parte do direito à educação; Estimular a promoção e a difusão do conhecimento produzido na área educacional dos museus de forma a valorizar os trabalhos realizados e permitir o intercâmbio de experiências; Propor a realização de concursos públicos em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, para funções nas áreas de atuação dos museus; Garantir que cada instituição possua setor educativo, com a mesma equivalência apontada no organograma para os demais setores técnicos do museu (...)
Formação, capacitação e qualificação	Garantir o investimento na formação, capacitação e qualificação de todos os profissionais envolvidos com a área educativa e sociocultural dos museus e demais espaços de memória. Reconhecer e consolidar os museus como espaços de produção de conhecimento e pesquisa. Promover e financiar estágios técnicos interinstitucionais em museus brasileiros e estrangeiros; Promover políticas públicas em âmbito federal, estadual e municipal, direcionadas às ações museais que garantam o fomento de ações de divulgação, valorização, preservação e difusão dos diferentes tipos de manifestações culturais;
	Firmar acordos de cooperação técnica com universidades, centros culturais e institutos de pesquisa e fomento à cultura, a fim de assegurar o

Redes e parcerias	apoio e o fortalecimento aos projetos propostos pelos Programas Educativos Culturais dos Museus. Fomentar programas e ações colaborativas entre museus e instituições do ensino básico e profissionalizante; Estabelecer parcerias entre as diversas esferas do poder público e com a iniciativa privada, de modo a promover ações educacionais de valorização e sustentabilidade do patrimônio cultural musealizado. Fomentar programas e ações colaborativas entre museus e instituições de educação não formal e grupos organizados; Estimular a criação de projetos que viabilizem a circulação de acervos museológicos em instituições de ensino; Promover a criação de redes de informação e de interação entre os profissionais das áreas educativas dos museus e entre os museus e a sociedade;
Estudos e pesquisas	Fortalecer o campo museal como espaço para produção de pesquisas na área de educação; Articular com agências científicas, instituições de ensino superior e instituições de memória e patrimônio cultural o desenvolvimento e fomento de pesquisas que contemplem a produção simbólica e a diversidade cultural no espaço museológico para o desenvolvimento de ações educativas museais; Promover periodicamente estudos de público e de não público de Museus, com caráter qualitativo e quantitativo, além de diagnósticos de participação, com o intuito de avaliar o cumprimento dos objetivos do museu;
Acessibilidade	Realizar ações que tenham por objetivo a democratização do acesso aos museus e o desenvolvimento de políticas de comunicação com os diferentes públicos; Promover ações educacionais que garantam o acolhimento dos públicos e a acessibilidade social e física ao museu; Promover a acessibilidade atitudinal e a qualificação daqueles que atuam no museu; Implantar mecanismos estruturantes que possibilitem a educação, preservação, proteção, conservação, acesso, fomento e difusão do patrimônio cultural e natural.
Sustentabilidade	Promover a compreensão da sustentabilidade a partir de quatro dimensões: ecologicamente correto, economicamente viável, socialmente justo e culturalmente diverso; A sustentabilidade do patrimônio cultural musealizado diz respeito à preservação do meio ambiente, promovendo modos ecologicamente sustentáveis de uso dos recursos, sejam eles naturais ou os materiais de consumo necessários às práticas educativas.
Comunidade	Promover ações museológicas que preservem e divulguem o patrimônio cultural das comunidades em que os museus se inserem, maximizando a produção cultural das comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas e outros grupos não hegemônicos, colaborando para uma igualdade durável no acesso aos bens sociais e culturais; Promover a democratização da instituição museológica, dos sistemas e das redes museais por meio da participação comunitária e de projetos e ações extramuros; Promover ações de educação para o patrimônio, voltadas para a compreensão e o significado do patrimônio e da memória coletiva, em suas diversas expressões; Implantar políticas públicas que contemplem e valorizem de forma igualitária ações representativas da diversidade cultural brasileira; Fomentar ações educativas, a partir do conceito de patrimônio integral, voltadas para a promoção da cidadania e ação social; Fomentar a relação museu-comunidade, por meio do incentivo à criação de museus dedicados à memória.
Comunicação	Comunicar o resultado dos processos de preservação, arquivamento, sistematização e inventário da documentação e da memória das ações educativas; Utilizar mecanismos e ferramentas virtuais que incentivem e ampliem a troca de informações e de experiências entre museu e público; Difundir nos espaços de formação acadêmica e nas agências de integração (ex: CIEE, IEL, MUDES) as perspectivas profissionais existentes para quem queira atuar, pesquisar e promover a educação museal.

Partindo do que propõe o PNEM, a abrangência da educação museal é bastante ampla e demanda muitos esforços para sua concretização. As necessidades são muitas, e a iniciativa do PNEM busca fomentar a efetivação de uma política que sustente, minimamente, a prática educativa nos museus brasileiros. Nesse sentido, é importante compreender o pensamento contemporâneo sobre educação museal, ou ainda, entender o museu como uma instituição educativa.

2.1.1 Educação Museal e o Pensamento Contemporâneo

No contexto brasileiro, é comum encontrarmos a educação museal pensada em termos de democratizar o acesso à arte, conforme descrito na Lei 11.094 de 14 de janeiro de 2009, na subseção II, Do Estudo, da Pesquisa e da Ação Educativa, Artigo 29 “Os museus deverão promover ações educativas, fundamentadas no respeito à diversidade cultural e na participação comunitária, contribuindo para ampliar o acesso da sociedade às manifestações culturais (...)”, contudo, é importante salientar que a promoção do acesso, perpassa a questão da qualidade do mesmo no que diz respeito a ampliação cultural e social das pessoas, por meio de iniciativas de ações educativas com a participação efetiva dos diferentes públicos.

Coutinho (2013) alerta para o fato de que apesar do grande investimento que as instituições culturais estão fazendo no sentido de democratizar o acesso à arte, é necessário estar atento às intenções veladas presente nesse discurso que,

[] reforçam os mecanismos de legitimação e promoção dos valores, valores estes que identificam e constituem as classes hegemônicas que os mantêm. O capital econômico investido, grande parte através de renúncia fiscal, transforma-se em moeda cultural e social multiplicando o capital simbólico da própria instituição. Ao reproduzir o discurso institucional, seja o discurso da própria instituição ou daqueles que os representam, como o discurso do curador ou do historiador, por exemplo, o mediador estará anulando qualquer intenção educacional de transformação social. (COUTINHO, 2013, p. 52)

Assim, entendemos que o investimento na educação museal, a partir de práticas que rompam com a reprodução desses discursos pré-estabelecidos e possibilite diálogos mais abertos com os públicos, considerados leigos, pode aproximá-los da arte e gerar um sentimento de pertença.

Neste sentido, a pesquisa “Encontros com o Futuro: prospecções do campo museal brasileiro no início do século XXI”, realizada a partir de uma parceria do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAN) com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), traz um alento para essa questão. Esse estudo procurou “apontar tendências do campo museal brasileiro a respeito de temas variados que permitam inferir possibilidades de atuação sob diferentes cenários, num horizonte de dez anos” (2014). A nova tendência dos museus e o seu papel educativo são assinalados, tendo como referência as considerações apontadas no documento de 1972, realizado no encontro “Mesa Redonda de Santiago do Chile”.

De repositórios de antiguidades, consideradas testemunho de uma época, de grupos sociais valorizados ou de fatos notáveis, os museus passam a desempenhar um papel pedagógico, popularizando acervos e educando. Transformaram-se em espaços vivos, ao contrário da imagem de cemitério de objetos. As instituições museológicas são ativas, múltiplas, diversas e é possível torná-las ainda mais dinâmicas. (...) a tendência e o processo educativo dos museus ser aplicado levando-se em consideração a formação crítica e reflexiva do indivíduo, (SILVA, et al, 2014, p.82)

A partir desse entendimento de um museu mais dinâmico e que vislumbra novas possibilidades de atuação, o público passa a ser visto com maior cuidado, interesse e potencial.

Essa discussão vem se concretizando mesmo que ainda em ações esporádicas. Um exemplo, no cenário nacional, apesar de ser num contexto de exposição temporária, entretanto que repercute ainda hoje, em nível internacional, sendo tornando como uma referência, foi a criação do primeiro curador pedagógico para a 6ª Bienal do Mercosul na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, no ano de 2007. O evento que se tornou conhecido como a “Bienal Pedagógica”, teve o artista, pedagogo e curador Luis Camnitzer, designado para tal função.

Ao assumir a função de curador pedagógico, Camnitzer rompe com o formato tradicional das bienais anteriores que, em suas palavras,

[] cumpria-se com o propósito considerado mais importante, o de dar um cenário aos curadores e às obras. Posteriormente, acrescentava-se um programa de extensão cultural com a intenção de ampliar e educar o público o máximo possível em termos da apreciação da arte. (2009, p.14)

A intenção, ao inverter a ordem estabelecida que é bastante comum nos museus, foi a de começar um projeto pedagógico integrado no todo da bienal, e a preocupação em possibilitar uma maior interatividade com o público. Neste sentido, Camnitzer (2009, p.13) afirma que a “equipe curatorial redesenhou a estrutura da Bienal para destacar a relação entre o artista e o público, para envolver o visitante no processo criativo do artista”. Assim o curador pedagógico, “atua como um embaixador do público e observa o evento com os olhos do visitante”. (Camnitzer, 2014, p.15). Segundo Camnitzer, a ideia foi a de pensar no público como um colega do artista e para isso, foram seguidas algumas premissas:

1) pedimos a los artistas que en un párrafo trataran de formular sus investigaciones en el formato de un problema. El público entonces podía comparar la obra como solución con el párrafo del autor. 2) pedimos al público que dejara comentarios y sugerencias sobre esa relación problema-solución con la intención de retroalimentar al artista, pero también de educar al público siguiente. 3) En base a las obras de la bienal hice una serie de ejercicios para las escuelas, en donde se planteaba un problema de creación abierto. Las obras de los artistas cumplían con ese problema, pero no eran las únicas soluciones. Los estudiantes buscaban sus propias soluciones sin tener influencias y luego, al visitar la Bienal, comparaban su solución con las de los artistas. La Bienal tuvo un público de medio millón de personas. Lo que logramos en todo esto, pienso, fue que el público no circulaba entre las obras descartando por el medio habitual “me gusta, no me gusta”, sino que empezaron a entrar en el proceso creativo del artista y a compartirlo, y a desarrollar una cierta habilidad crítica. (CAMNITZER, 2009)

O desenvolvimento desse trabalho foi embasado em um projeto bastante sólido de pesquisa, formação e encontros prévios, que envolveu os membros de todos os níveis participantes da bienal, e a consequência foi o estabelecimento de uma nova relação com o público visitante, que deixou de ser passivo e passou a atuar criativamente. Couth, em sua análise sobre arte e interatividade já assinalava essa transformação, no final do século passado.

A obra não é mais fechada sobre si mesma, fixa no seu acabamento, ela “se abre”. O tempo da criação da obra e o tempo em que ela se dá a ver - o tempo de sua socialização – tendem a se sincronizar. (...) O artista delega ao observador uma parte de sua responsabilidade de autor. (COUCHOT, 1997, pág. 137).

Esse novo pensamento, seguramente afeta instituições culturais e museus, sobre seu papel educativo, pois é necessário que eles se abram para esse processo de estabelecer relações tão importantes na atualidade. Pensar no museu como um espaço educativo vai além de organizar uma exposição de forma didática e mais compreensível aos diferentes públicos, inclui um pensamento de museu mais integrado, que exerce um trabalho colaborativo e horizontal desde dentro. O que, sem dúvidas é um dos grandes desafios na contemporaneidade.

No entanto, a questão que se coloca em pauta é, de que maneira interferir na ordem preestabelecida e hierarquizada dentro dos museus efetivando sua dimensão educativa? Pois como evidencia Coca (2014) se o museu quer desenvolver uma política educativa de qualidade, a educação deve ser assumida de forma global onde os profissionais da área educativa também sejam considerados nas tomadas de decisões discursivas do mesmo.

A esse respeito, Mörsch (2008)¹⁷ contribui para identificar alguns discursos que acompanham os museus e espaços culturais desde sempre e compreendê-los faz-se imprescindível. São eles: **afirmativo**, **reprodutivo**, **desconstrutivo** e **transformativo**.

Segundo a autora, o discurso afirmativo é o mais utilizado nos processos educativos do museu e está fortemente relacionado com a missão da instituição, e na narrativa de um texto estabelecido pelo curador. No Brasil essa visão foi amplamente disseminada pelos primeiros setores educativos e Coutinho (2009, p. 172) enfatiza:

[] A 'mediação' tradicionalmente exercida nesses espaços, por meio de visitas guiadas tem uma concepção diretiva, se pautando no discurso informativo, construído em torno das obras, um discurso absorvido da erudição dos curadores. Esse modelo (...) pressupõe um discurso unilateral e legitimado (...).

É certo que existem muitos museus que ainda se apoiam nessa prática, normalmente em espaços mais tradicionais, porém, como já dito, esta situação está passando por um processo de transformação.

¹⁷ Palestra "A experiência proferida na documenta 12", por Carmen Mörsch em 08/08/2008 no Fórum Permanente – Museus de Arte- entre o Público e o privado. Disponível em: < <http://iptv.usp.br/portal/video.action?idItem=2856> >

No discurso reprodutivo, o objetivo é formar o público do amanhã, e a importante tarefa do educativo do museu é produzir futuros usuários. Neste sentido, várias ações são desenvolvidas, como programa para públicos distintos, encontros com professores, palestras, entre outros. Desse modo a instituição ganha status e passa a ser reconhecida.

Quanto ao discurso desconstrutivo, Mörsch afirma que ocorre ocasionalmente no museu e seu início é marcado com as ideias da nova museologia¹⁸, na década de 1960 e 1970, ganhando força nos anos de 1980. As práticas exercidas questionam criticamente o museu quanto a suas funções e principalmente com relação à seleção daquilo que expõe. Trata-se de olhar de forma crítica para a instituição. Nas palavras de Mörsch, “O que o museu faz conosco? Quais são as histórias contadas e quais são histórias caladas?” Esse discurso é pouco visto nas instituições, pois suscitam um trabalho participativo do artista para e com o público, como, por exemplo, nas intervenções, onde há um posicionamento crítico que normalmente não é colocado em questão, onde a arte questiona a própria arte por exemplo.

O discurso transformativo é o mais raro de se encontrar, pois é aquele em que a instituição deve se olhar e se perceber para ampliar aquilo que normalmente faz, numa ação transformadora, convidando a sociedade a participar de suas propostas.

Esses discursos sempre estiveram presentes nas instituições, e estão entrecruzados, no entanto, vale ressaltar que o transformativo raramente aparece. Contudo, é o que mais se aproxima do que se espera de um museu na atualidade, e é nesse tipo de ação que esse estudo se direciona.

Ao reivindicar esse novo olhar para o espaço do museu, e ao evidenciar seu papel fundamentalmente educativo, Caminitzer, em seu trabalho como artista

¹⁸ Nova Museologia é um movimento ligado à ideia de ecomuseu que “preconiza não só uma nova forma de fazer museologia, mas implica também novas definições de museu, coleção e público (...)” (MAGALHÃES, 2005, p. 18). Nas palavras de Carvalho (2001, p. 7) os museus, “a partir desse novo modelo, tomaram lugar experiências em que situam o museu numa perspectiva de serviço a comunidade, que vive num determinado território e esta consciente das afinidades e das diferenças que caracterizam cada um de seus elementos com o seu ambiente, instrumento do próprio desenvolvimento e, que leva à transformação dos objetivos da museologia e, ainda, uma revolução na “nova forma de olhar” e neles participar.”. Para Moutinho (1995, p. 27) “essencial à nova museologia era a interdisciplinaridade que contrariava os saberes isolados e redutores, abrindo novos territórios a reflexão científica, empírica ou mesmo pragmática. O público, nesta perspectiva, deixava de ter um lugar fundamental nestes novos museus, para dar a ideia de colaborador, de utilizador ou de criador. Mais importante do que observar, a nova museologia propunha o ato de realizar com suporte de reflexão e intervenção. A ideia de trabalho coletivo integrava-se nesta atitude introduzindo a ideia de que a exposição museológica era, ou deveria ser, antes de mais nada um processo de formação permanente e não mais contemplação.”.

também ratifica esse aforismo, em sua obra *“El Museo es una Escuela: el artista aprende a comunicarse, el público aprende a hacer conexiones”*.(ver Figura 2).

Figura 02: Representação da obra *“El Museo es una Escuela: el artista aprende a comunicarse, el público aprende a hacer conexiones”*.



Fonte: <http://www.malba.org.ar/luis-camnitizer-el-museo-es-una-escuela/>. Acesso em 17/11/15

Uma instalação exibida pela primeira vez em 2013 no Museu de Arte Latinoamericana de Buenos Aires (MALBA), depois em várias outras instituições em Nova York, no Chile e mais recentemente, em 2015, na cidade de Madrid na Espanha. A obra problematiza a redefinição do museu como um espaço educativo e busca efetivar as novas relações de colaboração entre instituição, artista e visitante. Camnitzer explica que o projeto visa,

(...) forzar al museo que acepta a hacerlo a que establezca un contrato de servicios con el público sobre cómo se va a comportar de allí en adelante. Implica que se dedicará a hacer muestras dentro de un espíritu educativo y no funcionar meramente como un depósito de obras coleccionadas en honor de los dueños y los consejos de directores. Se trata justamente de minimizar la huella

del ego y acentuar la función pedagógica. Es por eso que insisto en que la obra pase a ser institucional y no como expresión de mi arte, para que el público pueda exigir una rendición de cuentas si percibe que la institución está traicionando el espíritu de la frase. Es por eso que la tipografía es la que normalmente utiliza el museo, el diseño está hecho por el equipo de diseño de la institución y existe un compromiso de publicar una postal "oficial". Es obligar a las instituciones a que dejen de funcionar como mausoleos erigidos en honor de algún individuo o individuos, o de una clase social, y entrar en un contrato social que redistribuya el poder.¹⁹

Nesta perspectiva é imprescindível compreender que mudanças relacionadas às práticas museais, que envolvem tanto curadoria quanto educação, são urgentes. Conforme sinaliza Sternfeld (2010), é importante destacar que o papel da curadoria já não se restringe apenas à montagem de exposições e que a educação já não pode mais ser compreendida como mera transmissão de valores e conhecimentos, mas sim, “criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p.47).

Diante destes apontamentos que envolvem pensar educação e curadoria no museu, autores como Arthur D. Efland, Kerry Freedman e Patricia Stuhr (2003), Carmen Mörsch (2011), María Acaso (2011) entre outros, fundamentam a necessidade de um giro educativo no campo da arte.

Carmen Mörsch (2015), que foi responsável pela área educativa da exposição de arte “Documenta 12”²⁰, esclarece que o termo giro educativo surge com o crescente interesse do campo curatorial e artístico pelo pedagógico, em particular pelas pedagogias emancipatórias que encontram fundamentos principalmente em autores como Paulo Freire e Jacques Rancière.

Nas palavras de Mörsch (2011 s/p), esse giro educativo tem haver com,

[] un cambio de perspectiva del comisariado y en la producción artística hacia una búsqueda por conceptos de educación que reaccionan a la época actual, que pongan resistencia, que partan de la necesidad de individuos y colectivos y de esa manera sean emancipadores. (...) El cambio de perspectivas postula una vez más la relevancia social del arte y del trabajo comisarial, y de esa manera les outorga sentido.

¹⁹ Informações extraídas do site <http://www.malba.org.ar/luis-camnitser-el-museo-es-una-escuela/>. Acesso em 17/11/2015.

²⁰ Documenta 12, também conhecida como documenta de Kassel, por ocorrer na cidade de Kassel na Alemanha, é um evento de arte contemporânea que ocorre a cada cinco anos.

A autora afirma ainda que há a necessidade de uma postura auto reflexiva em cada exposição, na qual se questione, por exemplo, quem define os usos legítimos da mesma e como os ambientes expositivos comunicam isso. Mörsch (2011) sinaliza importantes metas que, inclusive, pretendeu desenvolver no projeto educativo da Documenta 12, como por exemplo, a necessidade de intervir na situação de marginalização da educação nas instituições de arte; incentivar os educadores a desenvolver uma atitude investigativa de suas práticas; desenvolver práticas educativas que abordem questões da sociedade atual de forma performática, antirracista e antissexista, e que tragam à tona a complexidade da arte contemporânea.

Essas metas reforçam a ideia e a necessidade de um trabalho colaborativo e horizontal, e que segundo Mörsch, é um potencial das práticas de uma educação reflexiva e de empoderamento artísticos e curatoriais desde o ponto de vista do giro educativo e que, no entanto, compartilham algumas ambiguidades e contradições *que “dan múltiples posibilidades de vincular y de entrelazar la práctica artística, comisarial y educativa y sus modos de producción de conocimiento de manera enriquecedora.”* (Mörsch, 2011.).

São assinaladas pela autora, três contradições que merecem ser discutidas: a primeira se refere à exclusão e ao paternalismo, a segunda trata do desejo de uma colaboração horizontal desde uma posição de poder, e a terceira diz respeito à ambiguidade que implica a representação de projetos educativos e artísticos pedagógicos.

Quanto à exclusão e ao paternalismo, Mörsch se refere aos projetos educativos realizados para aqueles grupos desfavorecidos que não vão a um museu por vontade própria. Nesse caso, a reflexão necessária a se fazer é,

[] qué significa invitar a grupos que por sí mismos no vendrían a la exposición, sin darles la posibilidad de participar en las decisiones sobre contenidos y las condiciones a nivel curatorial o institucional, o por lo menos de cuestionar y debatir juntos las condiciones de su presencia en la exposición y como podrían aprovecharla según sus intereses? (MÖRSCH, 2015, p. 20)

Essa é uma questão bastante delicada e que põe em evidência a fragilidade do museu quanto à intenção de incluir os públicos ausentes, sem, no entanto, reproduzir um discurso elitista e reprodutivo, o que afastaria ainda o mais esse

público. Mörsch (2015) destaca que para esse tipo de situação seria muito produtivo a formação de alianças entre diferentes profissionais para o desenvolvimento conjunto de possibilidades de atuação.

No que diz respeito ao desejo de uma colaboração mais horizontal, dentro do museu, no sentido de agir de igual para igual, o que se coloca em discussão é, como desenvolver esse trabalho a partir de uma posição de poder da instituição, ou seja, pelo seu capital simbólico, cultural e social? Um trabalho nessa perspectiva envolve uma contínua busca por desenvolver relações horizontais, entretanto, Mörsch alerta para o fato de que,

Es muy tenue la línea que separa la colaboración activa de instrumentalización de participantes como material del arte, y la que separa un equilibrio de intereses entre la exploración de mano de obra legitimada y la retribución simbólica. (MÖRSCH, 2015, p. 21)

Nesse caso deve-se considerar o trabalho compartilhado entre os campos da curadoria, da produção artística centrada na participação e educação, e no trabalho educativo, como possibilidade de atuação a partir da reflexão fundamentada.

A terceira contradição assinalada por Mörsch se refere à representação de projetos educativos e artísticos pedagógicos produzidos por colaboradores que, na maioria dos casos, não são as representações estéticas da instituição e, nesta situação, há um conflito de diferentes necessidades. Segundo Mörsch (2015, p. 21), a curadoria acredita que *“el proyecto se tiene que adaptar a parámetros estéticos reconocidos en el campo del arte, de lo contrario, permanece invisible o ni siquiera se realiza”*. Por outro lado, a educação atua no sentido de valorizar as diferentes representações estéticas dos participantes.

As contradições e ambiguidades existem e certamente a tarefa de resoluções exige um olhar mais reflexivo para o trabalho que agregue as diferenças. Neste sentido, o trabalho colaborativo entre educação e curadoria, tendo como ponto de partida essas problematizações, pode abrir novas perspectivas para práticas educativas mais produtivas e consistentes.

Esse trabalho exige bastante esforço, dedicação e interesse em transformar a realidade, como podemos observar na experiência que é desenvolvida desde o ano de 2007, no *Museo de Arte Contemporáneo Español Patio Herreriano*, em Valladolid

(Espanha)²¹, por meio do projeto *Sala Cero*. O projeto desenvolvido pelo Departamento de Investigação e Educação do museu surgiu de reflexões geradas no interior do próprio grupo de trabalho sobre educação e prática artística.

Las iniciativas generadas por el Área de Educación siempre se enmarcaban en las exposiciones temporales o en el montaje de la colección, pero nunca tenían la posibilidad de participar en el diseño de las mismas. En este sentido, nuestros programas únicamente podían reafirmar el discurso institucional o bien cuestionarlo, pero en ningún caso participaban en la toma de decisiones expositivas de la institución. (COCA y MULAS, 2011, p.16)

Dentro desta perspectiva, o interesse desse trabalho centrou-se em resolver problemas quanto ao papel secundário dos educadores do museu frente aos demais profissionais e *“aplicar desde un ámbito estrictamente artístico, un programa educativo capaz de dar voz a los diferentes públicos.”* (COCA, 2009, p.183). Esse movimento possibilitou que uma sala do museu fosse disponibilizada para o desenvolvimento do trabalho, denominada *Sala Cero*. De acordo com Coca (2014, p. 195), o nome *Sala Cero*, num primeiro momento fazia referência à primeira exposição realizada, porém, com o passar do tempo se converteu em *“en una singular referencia a una hipotética “zona cero” donde se sitúan aquellas iniciativas de comisariado educativo que pretenden romper con las políticas expositivas tradicionales de la institución.”*

Desde o princípio a preocupação foi a de pensar o espaço expositivo partindo de um discurso pedagógico e ao mesmo tempo dar voz ao público. O primeiro trabalho *“Montaje Educativo”* consistiu em uma exposição baseada em obras de arte moderna e contemporânea do acervo do museu e através de uma metodologia dialógica procurou aproximar o público.

²¹ O Museo de Arte Contemporáneo Español Patio Herreriano expõe obras contemporâneas espanholas, procedentes de [coleções privadas](http://museoph.org/MuseoPatioHerreriano/museo), que abrangem de 1918 até a atualidade. Ele se situa em um dos claustros do Monastério de San Benito, construído no Renascimento, na cidade de Valladolid (Espanha). Informações disponíveis em <http://museoph.org/MuseoPatioHerreriano/museo>. Acesso em 20/05/2016.

Figura 03 - Detalhe da exposição “Montaje Educativo”



Fonte: http://museoph.org/MuseoPatioHerreriano/educacion/proyecto_expositivo_sala_cero/montaje

A partir de um trabalho colaborativo interdepartamental a exposição se estruturou a partir de espaços temáticos que permitiam estabelecer relações entre as obras e ao mesmo tempo convidava a um discurso multidireccional, “con el fin de incorporar las diversas miradas y lecturas del público. Es decir, el visitante podría reenviar su mirada a la exposición, superando el tradicional papel de receptor pasivo del discurso.” (Coca,2014, p.198).

As temáticas analisadas correspondiam a conceitos da arte do século XX: “La historia del arte: excusa o icono, El paisaje: su dimensión social y su calidad táctil, El retrato. Cuestionar un rostro, una identidad, un volumen, La ciudad: su movimiento y continua transformación, La pintura: mancha o referencia”. (Coca, 2014, p.198).

De acordo com o autor,

Tanto el criterio de selección como su presentación en la sala respondían a una intención pedagógica. A cada grupo de obras se le asoció una “constelación” de imágenes y textos procedentes del mundo del arte, de la publicidad, del cine o de la literatura, que las permitía relacionarse de distinta manera con cada temática. La función del espectador consistía, por tanto, en descubrir las relaciones que podían darse entre las obras seleccionadas e, incluso, construir otras nuevas desde su experiencia. (COCA, 2014, p.198)

A forma como foi organizada a exposição possibilitou ao público uma atuação diferente no contexto das imagens expostas, nas relações e olhares proporcionados a partir de um ponto de vista pessoal, o que permitiu diferentes narrativas. O que se pretendia de fato era *“en todo momento poner de evidencia los procesos de recepción del público, anteponiendo al discurso teórico-artístico las diferentes miradas del espectador hacia la obra, mediatizadas por la experiencia, el contexto o la subjetividad.”*(COCA, 2014, p. 198)

Depois dessa primeira montagem, outras foram realizadas: “*Algo tendrás que decir*”, desenvolvida em duas fases, “*Rompiendo Moldes*”, “*La Mirada Observada*”, “*Para Raro/Para Normal*”.

Segundo Coca (2014), a partir da segunda montagem, o projeto expositivo *Sala Cero*, já havia se consolidado dentro do museu mais do que uma sala expositiva, transformando-se em um laboratório para refletir e repensar o papel da curadoria a partir do contexto educativo.

Todas essas montagens podem ser apreciadas com maiores detalhes no estudo “*El Comisariado Educativo como Modelo de Gestión de Espacios Expositivos en Museos de Arte Contemporáneo*”, tese defendida por Pablo Coca Jiménez, na Universidad de Valladolid (Espanha), em 2014. Nesse estudo, considerado uma importante referência para esta investigação, o autor buscou comprovar se as exposições projetadas desde parâmetros educativos proporcionam experiências de aprendizagens significativas aos seus visitantes. A investigação se deu a partir da montagem expositiva “*La mirada Observada*” e contou com a colaboração do coletivo *El Punto Rojo*, formado por professores de ensino fundamental e médio, que atuam no ensino público. O objetivo da participação do coletivo foi o de “*favorecer un proceso de colaboración que diera como resultado una propuesta negociada y dialogada entre todos los agentes implicados.*” (COCA, 2014, p. 217).

Nas suas conclusões, Coca revela as limitações e as dificuldades do desenvolvimento desse trabalho, no entanto, afirma que a colaboração entre profissionais do museu e da educação foi fundamental para o desenvolvimento do projeto expositivo e gerou aprendizagem significativa nos visitantes da exposição. Mostrou-se, ainda, como um dos caminhos para alcançar a plena integração das equipes educativas nas decisões institucionais.

Outra experiência bastante significativa e dentro do contexto brasileiro, que vem sendo disseminada em alguns eventos da área, é o trabalho educativo que acontece no Museu de Arte do Rio (MAR)²².

O MAR é um museu de arte inaugurado recentemente, mais especificamente no mês de março do ano de 2013, contudo, apesar de seu pouco tempo de

²² O MAR localiza-se na Praça Mauá, região portuária do Rio de Janeiro, em dois prédios que são interligados. Um deles o Palacete Dom João VI, é um edifício tombado e de estilo eclético, o outro, originalmente um terminal rodoviário é em estilo modernista.

existência, trabalha numa perspectiva de um museu educativo, conforme já assinalamos.

Figura 04 - Fachada do Museu de Arte do Rio de Janeiro.



Fonte: <http://historiaearquitetura.blogspot.com.br/2013/07/museu-de-arte-do-rio-mar-rio-de-janeiro.html>

Janaina Melo responsável pela área educativa do MAR em palestra proferida no MASP²³, falou da estreita relação que o museu estabelece com a comunidade local como imprescindível para o trabalho educativo que o museu desenvolve.

Sendo uma das missões do museu inscrever a arte no ensino público, desenvolve através da Escola do Olhar, um trabalho educativo em parceria e em colaboração com a Secretaria Municipal do Rio de Janeiro e outras secretarias, bem como com as universidades e outras instituições, onde se discute arte, cultura da imagem, educação e práticas curatoriais.

A Escola do Olhar é um espaço que promove a formação continuada,

²³ Seminário "Políticas da mediação" realizado nos dias 26 e 27 de julho de 2015, no Museu de Arte de São Paulo, para discutir sobre as histórias, os sentidos e as práticas da mediação cultural e da relação dos museus de arte com os seus públicos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sOGp6lFW8es>. Acesso em 11/12/15.

Compreendendo a educação como campo aberto a diferentes estímulos, a Escola do Olhar apresenta, em seu escopo, atividades que se relacionam com os eixos do ensino formal, direcionados a professores e educadores em toda área da educação (...). Da mesma forma, busca se integrar a rotinas e desafios de um processo educativo que aconteça também para além dos muros da escola, tendo sempre como mote a arte e a cultura visual.²⁴

O projeto Escola do Olhar é organizado a partir de seis programas estruturantes: 1. Arte e Cultura Visual - cursos, oficinas, palestras, ciclos de debates e seminários a partir das exposições do MAR, do acervo e arte e cultura visual; 2. Biblioteca e Centro de Documentação e Referência - serviço de catalogação e disponibilização do acervo bibliográfico e documental do MAR e apoio ao pesquisador; 3. Formação com Professores – cursos e oficinas exclusivos para professores identificando oportunidades educativas nas exposições e núcleos significativos do acervo do MAR; 4. Visitas educativas; 5. MAR na Academia – seminários nacionais e internacionais, cursos, palestras e publicações; 6. Vizinhos do Mar – ações de relacionamento – aproximação e envolvimento – com os moradores da região portuária do Rio de Janeiro.

Janaina destaca que a formação com professores se dá num diálogo a partir do interesse dos professores, por isso é desenvolvido sempre com o professor e não para o professor. Neste sentido diferentes cursos podem ser organizados.

Dentre as ações de educação museal do MAR, há um destaque para o Programa “Vizinhos do Mar” que busca promover a participação e a colaboração da comunidade local nas atividades que o museu realiza, estabelecendo vínculos entre o museu e seu entorno. . A partir desse programa se possibilita a gratuidade para os moradores das proximidades do museu, bastando apenas realizar um cadastro para receber a carteira de vizinho do MAR e apresentá-la na bilheteria com acesso irrestrito. No entanto, Janaina afirma que só a possibilidade de acesso gratuito não gera o envolvimento das pessoas, é necessário criar uma ambiência favorável para que ocorra o encontro com o museu como uma casa da vizinhança. Portanto, outro desdobramento dessa ação é o “Café com Vizinhos”, uma reunião realizada no primeiro sábado de cada mês, onde se discute a possibilidade de desenvolver projetos em conjunto com os artistas e produtores culturais locais.

²⁴ Informações disponíveis em (<http://www.museudeartedorio.org.br/pt-br/educacao>). Acesso em 14/03/2016.

Há ainda o Programa Ofícios e Saberes, que prevê uma agenda prioritária onde os vizinhos são convidados não só a participar nas atividades do museu, como também a desenvolver ações em colaboração com o museu. A partir das atividades realizadas por artistas locais, desenvolve-se uma variedade de workshops.

Janaina fala do museu como um espaço de educação, e mesmo que as questões que envolvem a educação e a curadoria estejam sempre num terreno de disputa, no MAR, a agenda de educação se constrói a partir das mesmas questões, perguntas e debates que a curadoria se coloca no momento de pensar uma exposição. Portanto, a educação não é um apoio à curadoria e nem uma reprodução do discurso curatorial.

Em outro momento, no Simpósio Internacional Formação de Educadores em Arte e Pedagogia²⁵, Janaina destacou que o alicerce desse trabalho está na valorização da relação com as pessoas, e que a construção do trabalho se dá nesse processo.

Os exemplos citados mostram-se como atos que preconizam a urgência de se gerar uma política dentro das próprias instituições museais e em colaboração com a sociedade, no sentido de possibilitar um debate para que ações possam ser empreendidas e novas narrativas criadas. Se quisermos alcançar o patamar de um museu educativo é necessário construir esse caminho em pequenas ações e uma das possibilidades é o trabalho interinstitucional em colaboração.

2.2 EDUCAÇÃO MUSEAL E PÚBLICO ESCOLAR: NOVAS RELAÇÕES

Ao se falar hoje em educação museal é importante considerar a expressiva importância que a escola²⁶ assume nesse âmbito. É cada vez maior o aumento de

²⁵ Simpósio promovido e realizado pelos Grupos de Pesquisa: GPAP - Arte na Pedagogia e GPeMC - Mediação Cultural: provocações e contaminações estéticas, coordenados pela Profa. Dra. Mirian Celeste Martins, no Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura do Centro de Educação, Filosofia e Teologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie, nos dias 15 a 17 de outubro de 2015.

²⁶ Compreende-se aqui por escola, as três etapas de ensino da educação básica no Brasil que abrangem: a educação infantil (para crianças com até cinco anos), o ensino fundamental (para alunos de seis a 14 anos) e o ensino médio (para alunos de 15 a 17 anos). Conforme informações disponíveis em <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/04/etapas-do-ensino-asseguram-cidadania-para-criancas-e-juvenis>. Acesso em 16/05/2016.

oferta e de iniciativas educativas dos museus pensando no público escolar e, por outro lado, há uma crescente procura das escolas aos serviços oferecidos pelo museu.

De acordo com Barbosa (2009, p. 17) o público mais numeroso dos museus é sem dúvida o escolar e isso se deve ao fato do acontecimento das megaexposições, por volta dos anos de 1990 no Brasil, e a constatação de que a participação desse público nesses eventos “inflam as estatísticas e ajudam a mostrar grande número de visitantes aos patrocinadores.”. Essa afirmação é demonstrada na pesquisa coordenada por Magaly Cabral sobre a avaliação das práticas educativas nos museus brasileiros. Dos 192 museus brasileiros participantes, 82% declararam desenvolver atividades educativas e quanto ao tipo de prática que desenvolvem, o destaque foi para as ações voltadas às escolas, dentre as demais, conforme apontado por Cabral (2006 s/p) explicitado a seguir:

- Visitas de escolares (n=70)
- Visitas de público em geral (n=40)
- Exposições Itinerantes (n=17)
- Capacitação de professores (n=16)
- Programas para Portadores de Necessidades especiais (n=13)
- Oficinas (n=10)
- Museu vai à Escola (n=9)
- Programas para Famílias (n=3)
- Programas de Inclusão Sociocultural (n=1)
- Páginas Eletrônicas (n=4)
- Outras Atividades (n=35)

Para além do papel quantitativo que é atribuído às escolas, no sentido de inflar as estatísticas quanto ao número de visitantes dos museus, outra responsabilidade conferida a elas, refere-se à formação da sociedade para o consumo²⁷ cultural, conforme é apontado na pesquisa realizada pelo Ministério da Cultura (MinC) e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), e coordenada pelo professor Dr. Frederico Augusto Barbosa da Silva. Nela, é apontado que, em levantamento realizado entre 2002 e 2006, cerca de 70% dos brasileiros nunca

²⁷ Segundo Silva (2007, p. 11) “O consumo é um conjunto de processos socioculturais nos quais as pessoas se apropriam e usam produtos e serviços de forma a dizer algo sobre si mesmas, a sociedade, os grupos e as localidades em que vivem. Portanto, o consumo diz respeito à totalidade das interações sociais, desde a distinção entre grupos, até o estado do sistema educacional e das inovações tecnológicas. Consumir é participar dos cenários da vida social, de suas disputas e significado. A escassez de bens impõe certa lógica: a de que alguns se apropriem dos bens e outros não, em um processo que permite a distinção e união, o reconhecimento do valor dos bens ou sua desvalorização, assim como daqueles que os consomem”.

tenham ido a um museu. A reflexão desenvolvida por Silva (2007, p. 12) é de que a questão do consumo cultural está diretamente ligada aos direitos e à cidadania e conseqüentemente, passa pela escolarização formal, pois “(...) facultam às pessoas, o acesso ao patrimônio simbólico das sociedades”, no que se refere à capacidade de “(...) dotar as pessoas dos recursos que permitem a apropriação sistemática e universal dos recursos culturais.”.

A partir desses apontamentos entendemos que a escola, é detentora de grande potencial que lhe permite contribuir na transformação da sociedade para a apropriação do patrimônio cultural do país. No entanto, é apropriado considerar que hoje, os museus, entendidos na sua dimensão educativa, mesmo que dentro de um contexto de educação não formal, assumem também um enorme papel nesse campo. A partir dessa reflexão, nos apoiamos nas palavras de Benvenuti (2004, p. 619) para acrescentar que, “Não basta que os museus estejam abertos a todos, é preciso possibilitar o acesso aos bens culturais e provocar, primeiramente, uma aproximação e uma relação mais íntima com este espaço (...)”.

Para tanto, vale ressaltar que um dos caminhos para que o acesso aos bens culturais seja ativado, com a qualidade necessária, no sentido de gerar o sentimento de pertença nas pessoas, é o trabalho compartilhado entre ambas as instituições, escolas e museus. Desse modo, podemos inferir com Ricard Huerta, professor na Universidad de Valencia, onde atua na Pós-Graduação em Educação Artística e Museus que,

Los museos necesitan a las escuelas, y vice-versa. No sólo se necesitan mutuamente, sino que también adquieren mayor entidad al funcionar conjuntamente, al combinar sus fuerzas, al generar un territorio común. (...) Pero tanto los museos como las escuelas se fortalecen al conectar sus especificidades, para evolucionar y para adecuarse a la realidad social. (HUERTA, 2010, p. 57)

Apesar dessas afirmações, é necessário analisar que entre escolas e museus, historicamente, há “uma relação de poder implícita que cria muitas barreiras e silêncios” (Alderoqui, 2015) e, mesmo sem generalizar a questão, há muitos conflitos e descompassos. Autores como Alderoqui (2015), Huerta (2010), Buchmann (2014) entre outros, problematizam essa questão em suas pesquisas e publicações.

Sabe-se que organizar uma saída da escola com estudantes não é tarefa fácil. Buchmann (2014, p.2-3) discute em seu artigo “Escolares no Museu: Ensaio do novo público como ato político de educadores intelectuais”, publicado na revista *Midas*, sobre a batalha que enfrenta um professor que se propõe a levar seus estudantes a uma visita ao museu de arte. Primeiramente há um enfrentamento com o diretor da instituição, seguido de uma justificativa bem fundamentada para a equipe pedagógica. Não bastasse isso, a segunda batalha é a disputa pelo recurso do transporte, pois sem ele, a visita, na maioria dos casos não se realiza. Ultrapassadas essas barreiras, é o momento de preparar os estudantes antecipando conhecimentos do que encontrarão do museu. No entanto, isso nem sempre é considerado importante pelos profissionais e, “ao invés de conceitos e experiências que aproximem o estudante do que verão na visita, muitos consideram suficientes simples recomendações quanto ao comportamento naquele local”, o que certamente causa um distanciamento dos estudantes quanto à arte do museu e gera um momento de tensão e descontentamento durante a visita.

Essas questões são analisadas por Buchmann (2014, p. 3) a partir de três distintas motivações: o significado do museu para os estudantes; a falta de autonomia e autoridade das professoras e professores; e, a sensação de julgamento que oprime tais profissionais.

Quanto à falta de entendimento dos estudantes, concordamos com o autor quando atribui a essa questão, na maioria dos casos, ao imaginário construído pela mídia sobre o museu. Conforme Buchmann (2014, p. 3),

[] cenário composto de armaduras, globos terrestres, bibliotecas com passagens secretas, animais empalhados, pó, teias de aranha, retratos que vigiam os visitantes e sábios reclusos, colecionadores estranhos ou cientistas loucos e os tão esperados esqueletos de dinossauros. Todos estes ingredientes apontam curiosidade, conhecimento e mistério, e pode-se supor que a matriz dessa imagem sejam os antigos museus de história natural.

Portanto, é considerado de suma importância o trabalho prévio pelo professor em sala de aula, no sentido de tornar contemporânea a concepção de museu e esclarecer aos estudantes o objetivo da visita.

Outra questão apontada por Buchmann se refere ao tipo de comportamento exigido no museu, um contrassenso segundo o autor, uma vez que os estudantes não diferenciam a visita de um passeio. Nesse sentido, a novidade e a curiosidade

causam euforia e o silêncio solicitado no museu é interrompido causando um mal estar naqueles que estão fora desse contexto.

Sobre o aspecto da falta de autonomia do professor quanto à arte presente no museu, Buchmann (2014, p. 3) entende que há uma falta de empoderamento dos mesmos, no sentido de utilizarem o museu como “como instrumento educacional e que se coloquem como sujeitos ativos na visita, seguros nos seus objetivos e na relação destes com os objetos expostos.” Uma vez que, na sua grande maioria os professores não são especialistas no assunto, é comum que se sintam desconfortáveis diante do conhecimento que lhes falta. Diante disso, entregam os estudantes para os mediadores que assumem toda a responsabilidade da visita.

O último aspecto analisado pelo autor se refere à sensação de julgamento que oprime os professores. Dentre os vários fatores que ocasionam essa sensação, além da falta de autonomia e de autoridade quanto aos conhecimentos da arte, como já citado, há também o julgamento quanto ao comportamento dos estudantes e o entendimento das pessoas sobre a postura do professor como um controlador da disciplina. Nas palavras de Buchmann (2014, p.4),

Este olhar negativo toma dois posicionamentos para julgar: ou o/a professor/professora está cerceando os processos criativos dos estudantes, ou eles são arruaceiros por descuido dele/a. Não são analisados os conhecimentos que estes profissionais ajudaram a construir em sala de aula, o seu esforço para promover a visita, a sua frustração frente ao modo como tudo se encaminhou, muito contrário ao que desejavam.

Diante dessa situação, é comum ao professor que viveu esse tipo de experiência que se sinta desmotivado em realizar outras visitas e afaste a possibilidade de inserir o museu nas propostas de trabalho.

Huerta, também trata da questão do professor no museu e evidencia a situação habitual de sua invisibilidade. O autor (2010, p. 55) baseia suas reflexões a partir de um trabalho que desenvolve há alguns anos, junto a professores, através de entrevistas. Para ele, através da escuta dos professores é possível compreender melhor a realidade educativa das escolas e também valorizar os profissionais que se interessam pela arte. A defesa de Huerta (2010, p. 56) é pelo professor “*como sujeto, frente a la tan habitual estampa del maestro como objeto.*”

A visão do professor como objeto pode ser observada em muitos casos, durante a visita ao museu com seus estudantes. Essa constatação é observada

tanto na postura de alguns professores, quanto na atitude dos mediadores quando os ignoram durante as propostas educativas. Neste sentido, entender o professor como sujeito, é, segundo Tardif (2002) considera-lo na sua subjetividade, ou seja, como detentor de saberes específicos mobilizados na ação cotidiana. A esse respeito o autor ressalta que,

A subjetividade dos professores não se reduz à cognição ou a vivência pessoal, mas remete às categorias, regras e linguagens sociais que estruturam a experiência dos atores nos processos de comunicação e de interação cotidiana. O pensamento, as competências e os saberes dos professores (...) são socialmente construídos e partilhados. (TARDIF, 2002, p.233)

Desse modo, é imprescindível considerar os saberes dos professores na ação de visitar o museu com seus estudantes e possibilitar sua atuação compartilhada com os mediadores, para que se possa caminhar na direção do estreitamento das relações entre escola e museu. É fato que a grande maioria dos professores não são especialistas em arte. No entanto, seria esse um requisito necessário para visitar o museu com seus estudantes? O fato de o professor buscar o museu, já indica um interesse prévio. É necessário, então, investir nesses profissionais e estabelecer uma relação de parceria.

Esse propósito de estreitar os laços entre ambas as instituições, entre professores e mediadores, é reforçado por Alderoqui ao abordar em palestra proferida no Museu Thyssen-Bornemisza²⁸, sobre a necessidade de se construir novas relações e imaginários entre escola e museu a partir de uma ideia de colaboração. A autora enfatiza que, uma vez que os imaginários são construções coletivas, o entendimento de museu, construído ao longo de sua existência foi o de um lugar de coisas velhas e, por outro lado, à escola é vista como resistente às mudanças e focada num currículo fechado. No entanto, é chegada a hora de mudanças e a mudança desses imaginários, para o estabelecimento de novas relações entre museus e escolas, pode acontecer na disponibilidade de diálogo, balizado em conciliar as transformações de ambas às instituições num trabalho colaborativo.

²⁸ Palestra "Nuevas Relaciones entre Museos y Escuelas" proferida em 22 de junho de 2015 no evento Educa+ Encuentro de Educación y Museos, organizado pelo Museo Thyssen-Bornemisza, na cidade de Madrid Espanha. Silvia Alderoqui é diretora do Museo de las Escuelas, em Buenos Aires. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=WZ5FzF0DSAo>. Acesso em 23/06/2015.

2.3 EDUCAÇÃO MUSEAL E PÚBLICO ESCOLAR INFANTIL: SABERES NECESSÁRIOS

Ao tratar do público escolar no museu, é comum a associação com as etapas do ensino fundamental e médio, pois historicamente essas etapas foram e são as mais contempladas nas programações dos museus. No entanto, o público escolar corresponde às três etapas da educação básica e de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB (Lei 9.394 de 1996) compreendem a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

A presença do público infantil no museu é algo novo no contexto brasileiro, no entanto, é uma situação que não se pode mais negar. Cada vez mais tanto as instituições de educação infantil, como as famílias procuram o museu como uma possibilidade de encontro e aprendizagem para além do contexto familiar e dos muros escolares. E, por outro lado, aos poucos, as equipes educativas dos museus se mobilizam e lançam algumas propostas educativas²⁹ para contemplar essa faixa etária. Prova disso é o projeto “Bebês no Museu” desenvolvido pela Área de Ação Educativa do Museu Lasar Segall, que foi ganhador do prêmio Melhores Práticas do CECA/ICOM e aprovado para participar da Conferência Anual em Alexandria em junho de 2014. O projeto teve início em 2013, para atender crianças de até três anos de idade com suas famílias, a partir das seguintes experiências:

[] ‘Instalação performática para bebês’, com a Cia. Zin, ‘Museu: primeiros olhares – visita para bebês e suas famílias’ e a ‘Visita Canguru’. As duas primeiras ações têm foco no bebê e sua família valorizando a interação entre familiares e a exploração do espaço e materiais.³⁰

Além dessa experiência, o Museu Lasar Segall, em parceria com a instituição Casa das Rosas, realizou no ano de 2014, o primeiro Seminário “Bebês no Museu: experiências”, juntamente com um curso, no mês de agosto do mesmo ano. O seminário possibilitou que especialistas abordassem a temática e que os profissionais que estão desenvolvendo experiências na área, pudessem relatá-las.

²⁹ Os exemplos de educação museal para o público infantil destacados neste capítulo são apenas uma parcela das iniciativas direcionadas as crianças pequenas não só em âmbito nacional como internacional.

³⁰ Disponível em < <http://www.museusegall.org.br/mlsItem.asp?sSume=1&sltem=536>> Acesso em 16/06/2014.

Essa iniciativa foi o início de um diálogo para um pensamento fundamentado sobre a presença da criança pequena nos museus, bem como, um incentivo para a efetivação do seu acesso através de ações concretas.

Figura 05 - Cartaz de divulgação do I Seminário Bebês no Museu: experiências

6, 7 e 8 de agosto de 2014
na Casa das Rosas

MUSEU LASAR SEGALL E
CASA DAS ROSAS CONVIDAM

I SEMINÁRIO BEBÊS NO MUSEU: EXPERIÊNCIAS

MANHÃS

DEBATES E EXPERIÊNCIAS
10h00 às 13h00
Inscrições: educativo@casadasrosas.org.br
a partir do dia 11 de julho. Vagas limitadas

6/8 | Museu e criança pequena - relação possível e desejada | Maria Isabel Leite
Doutora em Educação, com Pós-Doutorado na área de educação em museus.

7/8 | Relatos | Mediação: Museu Lasar Segall
Registros maternos - experiências com as mães e seus bebês da Fundação Casa. (Casa das Rosas)
Família MAM - Programação especial para bebês (MAM-SP) | Concerto.com.Bebês (Instituto Moreira Salles e Casa da Cultura Poços de Caldas) | Caçadores de Jardim (Escola Primeira)

8/8 | Relatos | Mediação: Casa das Rosas
Projeto Bebês no Museu (Museu Lasar Segall) | Ateliê de Luz (Casa Daros) | Projeto EnCantos (CEU Alvarenga) | Naif para nenéns (Museu Internacional de Arte Naif)

TARDES

AÇÕES PARA FAMÍLIAS COM BEBÊS
14h30 às 16h30
Inscrições por atividade no local 1 hora antes do evento. Vagas limitadas

6/8 14h30 | Fazendo Fanzines com os Bebês
Casa das Rosas e Matrice
Público alvo: bebês e suas famílias

7/8 14h30 | Museu: primeiros olhares
Museu Lasar Segall
Visita exploratória na exposição e experimentações plásticas
Público alvo: bebês e suas famílias

8/8 14h30 | Dança Materna com Tati Tardioli
Público alvo: mães com bebês de colo e engatinhantes

8/8 15h00 | Visita Canguru
Museu Lasar Segall e Casa das Rosas
Público alvo: mães com bebês de colo (sugerimos o uso de carregadores de tecido)

Casa das Rosas
Av. Paulista, 37, Bela Vista, São Paulo - SP
11 3285 6986 | 11 3288 9447
educativo@casadasrosas.org.br

Realização: MUSEU LASAR SEGALL IBRAM - MINC

POIESIS
ORGANIZAÇÃO SOCIAL DE CULTURA

Casa das Rosas

Fonte: <http://www.casadasrosas.org.br/agenda/i-seminrio-bebs-no-museu-experincias>

Uma experiência internacional, também com ênfase no bebê e sua família, é o evento *May Baby* desenvolvido no WIELS, Centro de Arte Contemporânea de Bruxelas, já em sua quarta edição.

Figura 06 - Cartaz de divulgação *May Baby*.

Fonte: <http://www.wiels.org/en/events/822/May-Baby>

Realizado nos finais de semana, May Baby é um convite aos pais de crianças de seis meses a dois anos de idade para participarem de propostas interativas, experimentações artísticas e sensoriais como se pode observar nas imagens.

Figura 07 - Imagens da ação May Baby



Fonte: <https://www.facebook.com/WielsArtCentre/videos/vb.39881114400/10153106315239401/?type=2&theater>. Acesso em: 02/06/2015.

Conectado a esse mesmo pensamento sobre as crianças pequenas e suas famílias no espaço do museu, o Museu do Prado, na cidade de Madrid na Espanha, realiza o *Espetáculo-taller* denominado *Pintor de Nubes* (conforme Figura 09) o qual, tive a oportunidade de acompanhar algumas seções, por ocasião da realização do Estágio de Doutorado Sanduíche.

Figura 08 - Foto de divulgação da ação educativa *Pintor de Nubes*.



Fonte: <http://www.unomasenlafamilia.com/pintor-nubes-actividades-bebes-museo-prado.html>

Esse trabalho é destinado a bebês de 0 a 3 anos de idade. Pintor de Nubes é baseado nas obras do artista *El Greco* e consiste num espetáculo realizado para que pais e filhos entrem em contato com as obras do artista de forma lúdica e atraente. Depois de assistir ao espetáculo repleto de encantamento, luzes, formas, texturas e cores, a família é convidada a conhecer as obras do artista expostas no museu.

Outro projeto no território nacional é o “Naif para Nenéns”³¹ lançado em outubro de 2013, no Museu Internacional de Arte Naif do Rio de Janeiro (MIAN), para o atendimento de bebês a partir de três meses com o objetivo de proporcionar um momento lúdico e agradável de forma regular no espaço. Em apresentação³² do projeto Tatiana Levy (2014), coordenadora do educativo, conta que apesar de algumas pessoas não concordarem com a presença da criança pequena no museu, essa visão vem mudando. Talvez isso se deva a ela ser especialista em educação infantil e considerar a criança como ser cultural, social e produtora de cultura. A experiência “Naif para Nenéns” surgiu porque a oferta para esse público é muito pequena na cidade do Rio de Janeiro e Tatiana entende que no museu as famílias podem ter experiências significativas com seus filhos pequenos. Quanto aos princípios do projeto, esses seguem a abordagem apontada na proposta de Reggio Emília³³ e o formato foi inspirado no projeto Culturebaby³⁴ desenvolvido no Manchester Museum, em Manchester (Inglaterra).

Esta experiência, apesar de ser uma iniciativa precursora, no país, lamentavelmente é uma experiência para poucos, pois sendo o MIAN uma instituição particular, não é acessível ao grande público, considerando que as visitas são pagas. Isso só reforça a necessidade de investimento nesse tipo de ação nos espaços públicos.

Lima (2009, p.159) descreve que ao lançar o projeto “Pequenos no Museu”, em 2006, como parte do projeto educativo do Museu de Arte Moderna Aloisio Magalhães (MAMAM), em Recife, um dos maiores problemas encontrados foi “trabalhar a formação em serviço dos educadores do museu para que pudessem

³¹ Disponível em < <http://www.museunaif.com/visite/naif-para-nenens/> >. Acesso em 16/06/2014.

³² Palestra disponível em < http://www.youtube.com/watch?v=ImM1j_OGNGA > Acesso em 16/06/2014.

³³ Proposta Italiana desenvolvida na Região de Réggio Emília, fundamentada nos estudos de Lóris Malaguzzi, para a educação infantil, que tem como princípios o protagonismo infantil e a pedagogia da escuta.

³⁴ O projeto Culturebaby é desenvolvido em oficinas planejadas para a experiência do bebê e sua família no museu a partir dos sentidos. Disponível em < <http://culturebabies.org.uk/> > Acesso em 16/06/2014.

escolher, em visita agendada, as crianças de dois a seis anos e assim repensar a própria prática (...).”

Carvalho, em sua pesquisa de doutorado realizada no Centro Cultural do Banco do Brasil no Rio de Janeiro - CCBB evidencia por meio da fala das mediadoras, dos espaços que investigou, as resistências quanto ao trabalho com esse público:

[] ‘Eu não sei o que fazer com as crianças pequenas. Não gosto mesmo. Acho que fica escrito na minha testa. E não sei se tem muito a ver a vinda delas’. ‘O que se pode fazer com os pequeninos nessas exposições? Eles não podem entender nada disso. Nem entendem o que eu falo!’ ‘Criança menorzinha, assim de quatro, cinco anos, ninguém merece!’ (CARVALHO, 2013, p.304).

As dificuldades apresentadas na experiência acima citada revelam inquietações muito pertinentes a este estudo, pois a visão da possibilidade de atendimento à criança pequena nos museus brasileiros é muito recente, como já assinalado anteriormente, e lidar com esse público tem sido um grande desafio.

Dentre as inquietações implícitas no discurso destacado evidenciamos algumas delas: Qual a motivação da resistência de alguns museus e de mediadores em receber o público infantil? Toda exposição pode ser visitada com a criança pequena? Há um tipo de arte específica para criança? Como se dá a comunicação entre adultos e crianças pequenas? Como se dão os processos educativos na relação entre a escola infantil e o museu?

A partir destas reflexões, é oportuno esclarecer que pensar a criança pequena no museu e realizar ações com elas e com os adultos que as acompanham pode se dar de maneira muito prazerosa. No entanto, há a necessidade da apropriação de alguns saberes para a compreensão do todo que envolve esse trabalho: a criança, o espaço, as obras, o encontro, as vozes, os silêncios, a interação, o movimento, enfim, a experiência.

2.3.1 Crianças Pequenas no Museu: compreender para agir

Para compreender a visão de criança que temos e quem são as crianças pequenas no contexto contemporâneo, é importante a distinção entre os conceitos de criança e infância. Crianças existem desde sempre, pois se refere ao período biológico vivido por todo e qualquer ser humano. No entanto, a categoria infância é algo construído nos contextos sociais e teve início nos séculos XVII e XVIII. Esta categoria é marcada pela trajetória singular de cada criança a partir das relações que estabelece em seu meio, com outras crianças, com adultos, com as imagens, com os meios de comunicação entre outros elementos. Portanto, não podemos generalizar a infância, mas sim compreendê-la na sua pluralidade e transformações constantes. Desse modo,

Compreender a infância não como uma noção unitária, mas como uma experiência social e pessoal, ativamente construída e permanentemente ressignificada. As crianças *não são e não existem* como seres abstratos e generalizáveis. E frases como: 'Todas as crianças são imaturas, dependentes e alegres...' Foram tão fortemente ensinadas e repetidas, que até hoje naturalizamos essas características nas pessoas de pouca idade. Ao contrário, as crianças, em vários tempos e espaços, viveram a sua experiência de infância de modos muito diferenciados, portanto a infância é uma experiência heterogênea. (BARBOSA, 2007, p. 1065)

Da ausência desse entendimento de que a infância é algo construído socialmente e de formas distintas, em cada época e contexto, é que decorrem os equívocos e a noção naturalizada de uma universalidade da infância se instaura. Isso pode gerar insegurança, bem como a negação do atendimento a esse público no museu. Ou ainda, a projeção de uma imagem de criança, por muitos educadores e mediadores, como aquela construída na modernidade, como

[] incompetente, totalmente desapossada do poder, abrigada à submissão e obediente aos mais velhos, incapaz de produção cultural autônoma, reprodutora cultural em processo de aprendizagem, objeto do cuidado e da proteção de quem exerce o poder paternal, personagem ausente ou passiva dos lugares da decisão coletiva (...). (SARMENTO, 2013, p. 37)

Como esse não é o espelho da criança contemporânea, surge a enorme dificuldade em lidar com elas nos diferentes contextos e não é diferente nos museus,

tornando-se um público muitas vezes indesejado, comprovado na fala de alguns educadores, citados anteriormente.

Hoje, a visão de criança e infância que se tem, e que se procura desenvolver, nas diferentes esferas da sociedade, é a de um ser social, capaz de construir conhecimento, com cultura própria, como nos alertam Corsaro (2009, 2011), Sarmiento (2003, 2004), Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 72), entre outros pesquisadores, que afirmam que a criança existe para além do contexto familiar e se relaciona ativamente na sociedade onde está inserida. Por isso, é fundamental compreendê-la como cidadão e como tal, possuidora de direitos e de cultura própria, que precisam ser respeitados e efetivados.

No entanto, a efetivação do direito da criança pequena em visitar museus e espaços culturais, é mais do que receber as crianças. Se observarmos os museus que possuem um site, veremos que a maioria deles, informa que atende o público escolar desde a educação infantil, ou seja, as crianças do pré-escolar entre quatro e cinco anos de idade. No entanto, resta saber: As estratégias que desenvolvem com as crianças pequenas levam em consideração as suas especificidades? Sarmiento (2004) esclarece que podemos melhor compreender as crianças através de quatro eixos: ludicidade, interatividade, fantasia do real e reiteração.

A **ludicidade** é talvez o eixo mais visível nas crianças, mesmo não sendo exclusivo delas. Brincar é o que elas mais fazem e é por essa via que desenvolvem sua aprendizagem. Abad e Gálvez (2012, p.145) enfatizam que a brincadeira *“puede ser la mejor estrategia para obtener una intensa experiencia espacial, como contexto significativo, si se ofrecen las condiciones necesarias.”*. A partir dessa reflexão interrogamos: E no museu, é oferecida às crianças a possibilidade de brincar?

Essa interrogação nos leva a pensar na produção da arte contemporânea e em suas mais distintas manifestações e propostas. E com ela, compreender com base nos apontamentos de Abad e Gálvez, que:

[] con su diversidad de mensajes, sentidos y estética, nos sitúan en contextos significativos donde se outorga importancia a los acontecimientos del juego como integrante de los procesos creativos, existiendo la posibilidad de configurar espacios lúdicos mediante instalaciones, lugares concebidos por los artistas actuales para la sensorialidad o la simbolización. Estas presentaciones espaciales ofrecen distintas situaciones que reconocen las relaciones inéditas que subyacen entre los jugadores (niños o adultos), el espacio y los objetos. De manera intencionada o no, el artista ofrece un campo de juego en el que confluyen arquetipos espaciales de una gran riqueza

simbólica como lugares para experiência lúdica. (GALVEZ Y ABAD, 2012, P.155-156)

Concordamos com os autores, que entender o museu como um lugar onde a brincadeira possa acontecer seria uma decorrência dessas produções contemporâneas, uma vez que os trabalhos que alguns artistas desenvolvem suscitam, pedem a interação ativa do público. Neste sentido, investir no museu como um espaço onde a brincadeira possa acontecer, é,

[] (re) descobrir o museu sob um outro ângulo, entrando por uma outra porta, agindo sob determinada luz, determinado som, brincando com seu próprio corpo no espaço. Sob este ponto de vista, o ritmo de jogo dos protagonistas pode também ser encontrado; cada visita torna-se, então, singular. (ABAD e CHAVEPEYER, 2014, p. 16. Tradução Paranhos).

Essa possibilidade de ocupar o espaço do museu por meio da brincadeira e do próprio corpo, nos leva ao segundo eixo destacado sobre as culturas da infância, a **interatividade**. Ao entender que o mundo da criança não é homogêneo, mas ao contrário, ela se relaciona com as pessoas nos mais diversos contextos, para além da família, na escola, na rua, num parque, no museu entre tantos outros lugares e que nessa relação “vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para sua formação e sua identidade pessoal e social” (SARMENTO, 2004, p. 23), é possível compreender que é pela **interatividade** que a criança se apropria, reinventa e reproduz o mundo que a rodeia.

Carvalho evidencia essa interatividade da criança, no espaço do museu, que passa despercebida pelos mediadores. Conta que durante as observações no museu onde desenvolveu sua pesquisa, percebeu que,

[] a participação das crianças pequenas era, em geral, muito ativa: indagavam sobre obras não exploradas pelos monitores, questionavam todo o tempo, interrompendo quando não entendiam, tinham dúvidas ou queriam fazer algum outro comentário. (...) as surpresas se apresentavam tanto aos monitores quanto às crianças. Muitas vezes as indagações por elas trazidas se desviavam da estratégia planejada (...) diante de uma obra exposta (...); outros desde o início adotavam uma linguagem ‘infantilizada’ para a visita, o que em alguns momentos dificultava a interação. (CARVALHO, 2013, p. 305)

Essa ação das crianças mostra suas potencialidades e a capacidade em construir conhecimento junto com os adultos, a curiosidade e sede de respostas ao

desconhecido. E como afirma Leite (2005, p. 51), a criança “vive a realidade, transforma-a e é por ela transformada. Para tal, é necessário que possa tocar, questionar, dialogar aquilo que vê.” No entanto, se os adultos não compreenderem isso, e se não estiverem atentos aos saberes das crianças, situações muito ricas trazidas por elas não serão aproveitadas no espaço do museu.

Um exemplo claro da capacidade e da potencialidade de entendimento das crianças é apontado por Dornelles (2013, p.20), ao questionar as crianças sobre o que aprenderam do que o mediador falou durante a visita, quando obteve algumas respostas como a de Ryan: *“Nada! Eu já sabia tudo. Não precisava ter alguém explicando!”* ou a de João: *“Fica chato alguém explicando”*.

Diante dessas reflexões, fica evidenciado que pensar a interatividade das crianças nos espaços dos museus de artes, se torna extremamente necessário para que a experiência seja significativa.

Outro eixo que estrutura a infância é a **fantasia do real**, e nas palavras de Sarmiento (2004, p.26) o faz de conta “faz parte da construção pela criança da sua visão de mundo e da atribuição do significado as coisas” e é na relação que a criança cria entre o real e o imaginário que o seu mundo se faz. Carvalho (2013, p.306) mais uma vez pode ajudar a exemplificar como isso pode funcionar no museu, ao perceber durante a observação que fazia em uma visita que “frases simples como *‘lá dentro eu vou te contar um segredo’* eram suficientes para que a curiosidade fosse despertada (...)”.

Com base em Leite (2014, 2015), pesquisadora da ação dramática como uma estratégia de comunicação entre professores e crianças pequenas no ambiente escolar, acreditamos na possibilidade de ampliar essa ação e pensar para além do professor e da escola, que essa prática possa ser pensada para todo adulto que se relaciona com a criança. No caso particular desse estudo, o espaço do museu e os profissionais que realizam a mediação.

A autora enfatiza que o fazer do adulto no trabalho com as crianças pequenas está centrado em suas ações, e estas, são gradativamente construídas num processo que se dá na observação direta dos pequenos. Assim compreendemos com Leite (2015, p. 37),

[] que as práticas advindas e inspiradas nas próprias crianças, permitem que o adulto possa se sentir relativamente seguro em trazer para a experiência pedagógica os seus saberes, e neste encontro,

deixar que por meio da brincadeira a sua criança surja. (...) Brincar junto com a criança e assumir personagens fictícios com ela, e para ela, é adentrar num mundo repleto de fantasias. Experimentar o ser criança, e assim, facilitar a sua comunicação com elas. Por vezes, fica nítido o convite da criança, para com o adulto, e este brincar na aventura de ser outro. Então o corpo, a imaginação e a expressão ganham sentido nas ações com elas.

Essa prática utiliza do drama³⁵ como fonte para que o adulto trabalhe toda sua expressividade na comunicação com as crianças e desse modo, centra-se nos processos criadores das crianças evidenciados nas ações do faz de conta. Para tanto, essa proposta exige além de um adulto conectado com as culturas da infância, que haja ainda uma disponibilidade corporal, pois é por essa via que ambos, adultos e crianças, se comunicam. Sendo que para os pequenos, “o corpo é toda comunicação, assim como para ela é natural fingir ser outro, é a sua maneira de brincar, de ser e atuar no mundo.” (LEITE, 2015, p.43).

Diante dessa possibilidade de ação, a autora faz um alerta sobre a necessidade de o adulto em ação dramática, ter total clareza de sua intencionalidade e dos objetivos que motivam a ação, para que não abandone os códigos que criou na relação direta com as crianças e “para que esses códigos criados possam ser efetivados na brincadeira com as crianças, é preciso considerar o corpo expressivo do *professor em ação dramática*”.

O último eixo, a **reiteração**, está relacionado à incrível capacidade da criança em criar e recriar seu mundo num processo que é contínuo. E nesse processo, o tempo da criança é “continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido”. (SARMENTO, 2004, p. 28)

A ausência da compreensão dos elementos que constituem a infância pode fazer com que os mediadores se sintam inseguros com a presença da criança pequena no museu, pois a visão comumente construída sobre elas, como incapazes, se revela nas atitudes e vozes como foi possível perceber nos exemplos citados.

Neste sentido, além do entendimento do conceito de criança, das diferentes infâncias e das estruturas que a formam se faz necessário aprofundar um pouco

³⁵ O Drama neste contexto, está ligado ao conceito etimológico da palavra como defende Nóvoa (1979, p. 7) “do grego **drão** _Eu faço, eu luto. É a crença no valor da acção que determina a prática do drama na escola. Fazer drama é, antes de mais, agir”.

mais esses saberes na relação que estabelecemos com as crianças no espaço do museu para que essa ação seja a mais significativa possível para todos.

Uma importante referência, publicada em julho de 2013, que nos ajuda a encontrar caminhos que esclarecem algumas das interrogações levantadas anteriormente, trata-se do *Manifiesto “Museos de arte amigos de los niños pequeños”*. Inicialmente o documento faz uma crítica aos grandes museus da Europa, onde normalmente se encontram muitas obras com representações de crianças pequenas feitas por diferentes artistas consagrados. Essas obras podem ser contempladas a qualquer momento pelos visitantes, no entanto, as crianças pequenas nem sempre são bem-vindas nesses museus e as motivações são várias. Conforme Fallon e Chavepeyer,

[] Puede que se pongan a correr por todas partes, a gritar, a reír, a llorar, a babear, a tirarse por el suelo, puede que necesiten comer con urgência, o incluso, que encuentren más interesante un extintor que un cuadro. Ellos no dominan los códigos de conducta habituales en esos lugares. (FALLON e CHAVEPEYER, 2013, p. 3).

Sobre essas características tão comuns em crianças pequenas e que, no entanto, podem conturbar o espaço do museu e incomodar os adultos, Fallon e Chavepeyer evidenciam que já se pode observar que em alguns lugares pensar a presença da criança pequena e crer na sua capacidade e potencialidade é possível. E com esse intuito segundo as autoras (2013, p. 3) o documento foi produzido numa tentativa de *“sensibilizar a los responsables políticos para que se comprometan a desarrollar una verdadera gestión cultural y artística dirigida al sector de la primera infancia”*

O primeiro destaque do documento trata de questionar o **porquê visitar o museu com um bebê ou uma criança pequena**. Além de abordar a questão do direito da criança em participar plenamente da vida cultural e artística da sociedade, assinaladas no artigo 31 da Convenção dos Direitos das Crianças, podemos inferir com as autoras que, visitar um museu com os pequenos,

No se trata de “consumir arte” de la manera más precoz posible, sino de explorar el sentido que puede adoptar una visita al museo con los más pequeños. Una visita que parecería un paseo, es decir, una vuelta “sin utilidad”,!pero muy útil! Una vuelta poesía. Una vuelta sueño. Una vuelta para nada... nada más que por el placer de descubrir juntos el mundo, de dejarse sorprender por el encuentro inesperada con un cuadro, de jugar con los movimientos de una

escultura, de alegrarse al reconocer a un personaje o a una escena familiar en una obra... (FALLON e CHAVEPEYER, 2013, p. 4).

Na maioria dos casos, as crianças da educação infantil que visitam o museu o fazem pela primeira vez com a escola, portanto, a responsabilidade que se instaura nesse encontro deveria ser compartilhada entre escola, família e museu e entendida como um momento poético, de encantamento, de assombro, descobertas e de alegria como citam os autores.

E nesse encontro são muitos os aspectos a serem considerados. Um deles é o de **que a percepção do mundo para as crianças pequenas se dá pelos sentidos**, ou seja, além da *“extraordinária agudeza sensorial, el niño pequeño es también un ser motor: el movimiento es vida. (...)”* e, portanto não é possível querer mantê-los sentados e quietos por muito tempo. Desse modo, o museu deve compreender e adequar-se a essa demanda em suas estratégias de ação.

Outro aspecto a ser valorizado é a **capacidade de interpretação das crianças** e a possibilidade da experiência sensível. Nas palavras de Fallon e Chavepeyer (2013, p. 8)

“Las emociones estéticas no son privativas de una élite sabia y cultivada, sino que forman parte de la naturaleza humana (...) Los artistas ofrecen formas y lenguajes para dialogar con nosotros mismos. Al interpretar las obras para hacerlas nuestras, las recreamos. Siguen vivas gracias a nuestra mirada. El encanto de estos encuentros nos produce deseos de ir más lejos y nos volvemos curiosos, menos tímidos, con gustos más variados. Entrar en los museos nos da la oportunidad de conocer obra que verdaderamente nos conmueven y de formar poco a poco nuestro “museo interior”. Los niños pequeños, curiosos por naturaleza, están dispuestos a descubrir todas las formas de los lenguajes artísticos. Necesitan ser alimentados con representaciones múltiples para poner palabras e imágenes a sus experiencias.

Dessa perspectiva, compreendemos que escutar o que dizem as crianças e valorizar suas ideias e impressões acerca daquilo que veem e se relacionam é fundamental.

A partir desta reflexão outro destaque a se fazer é sobre o que mostrar às crianças no museu de arte. **Existe uma arte própria para os pequenos?** Essa questão é problematizada na Convenção dos Direitos das Crianças e enfatizamos que é necessária a compreensão de que a resposta a essa indagação é bastante complexa, pois ao mesmo tempo em que dizemos sim, também dizemos não.

Conforme Fallon e Chavepeyer, podemos dizer não porque uma criança pequena não é sinônimo de obra pequena e, por menor que seja, toda pessoa é sensível ao contato com a obra de arte original. Contudo, também dizemos sim porque apesar de acreditar na capacidade e competência das crianças, elas estão em processo de desenvolvimento e, portanto, é fundamental o respeito ao seu ritmo de descobertas e a confiança em seu modo singular de apreciar as obras de arte. No encontro com a obra de arte no museu, há um mundo de possibilidades e descobertas, portanto, *“no es necesario agobiar al niño con informaciones y emociones con las que, debido a su falta de madurez psíquica, no puede hacer nada, más que darse la vuelta o quedarse pasmado.”* (FALLON e CHAVEPEYER, 2013, p. 9).

Essa última reflexão nos leva a problematizar uma prática bastante corriqueira desenvolvidas nos museus, principalmente nas visitas de escolares. **É necessário realizar uma oficina ao final da visita?**

Situação bastante corriqueira nas ações realizadas com as crianças que visitam o museu são as oficinas. Nelas, as crianças são convidadas a realizarem propostas práticas, como a que foi divulgada no site de um museu da região sul do Brasil, em comemoração ao seu aniversário.

Após conhecerem um pouco sobre escultura, em especial a escultura que representava um jacaré, as crianças de uma escola de educação infantil, participaram na “Oficina da Escultura”, onde construíram um jacaré com material descartado, para reforçar a importância da reciclagem para o meio ambiente, conforme informações no site e, ao final, puderam levar as esculturas para casa como lembrança da visita.

O resultado dessa prática revela uma concepção de ensino da arte que vai na contramão do que se espera da arte hoje, seja no museu ou na sala de aula, bem como, a concepção de criança e sua relação com os saberes e fazeres da arte. O foco na atividade proposta, neste exemplo, reforça a preocupação do adulto com o produto bem acabado, “bonito”, esquecendo-se que o mais importante para a criança e principalmente para a criança pequena, é o processo, a experiência vivida. Em propostas como essa,

[] as crianças aprendem que seu limite para imaginar está confinado a retângulos e recortes do mundo feito pelos adultos. Aprendem que os outros são detentores dos saberes. Aprendem que precisam de modelos para seguir as linhas predeterminadas de suas vidas. (...)

Aprendem a respeitar modelos e posturas quando tem minutos para executar um trabalhinho. (CUNHA, 2012, p. 26)

Ações que desencadeiam nas crianças essa submissão estão presentes tanto nas escolas quanto no museu. No entanto, no museu, as crianças entram em contato direto com a arte e “os objetos expostos no museu revelam um mundo de possibilidades, pois carregam em si mensagens, ideias, cultura, enfim comunicam” (GABRE, 2013, p.162). Portanto, se as propostas de mediação fossem pensadas de modo a favorecer a construção do olhar por meio do que veem no museu, suas leituras de mundo poderiam ser ampliadas. Neste sentido é importante considerar a possibilidade de pensar em propostas que permitam as crianças

[] actuar acerca de las obras durante la visita y permitir así el descubrimiento, la percepción y la comprensión de estas será sin duda más provechoso. Podrá relacionar sus emociones, su pensamiento y las experiencias, los descubrimientos que le ofrece el museo” (FALLON e CHAVEPEYER, 2013, p.15)

Entendemos, pois, que para a criança pequena a aproximação e o conhecimento da arte “não vai se dar (...) na forma de adestramento manual, mas sim, com intervenções pedagógicas que desvelem e ampliem os saberes individuais e coletivos (...)”. (CUNHA, 2012, p.27).

Acaso (2009) complementa esse pensamento afirmando que, pelo fato de não se considerar o ensino da arte uma área de estudo vinculada com o intelectual, mas ligada ao manual, o termo *manualidades* é o que melhor a define. A esse respeito a autora diz:

Las manualidades, como su propio nombre indica, se nos aparecen como un auténtico pasatiempo en el que se realizan cosas con las manos, por lo que los únicos procesos que se desarrollan en la ejecución de dichas cosas son aquellos enfocados en la producción, dejando de lado el análisis. Estas cosas han de cumplir una premisa fundamental: han de ser bellas, gustar, ser bonitas, ser ornamentales, decorar. Para producir toda esta cantidad de objetos, los contenidos se centran en la enseñanza y aprendizaje de diferentes técnicas (...). (ACASO, 2009, p. 90)

Será que um jacaré feito igualmente por todas as crianças, com o mesmo material, seguindo um modelo pré-estabelecido, permite uma lembrança, um vínculo afetivo, uma memória positiva da visita ao museu? Se o objetivo dessas propostas práticas é o de que as crianças levem consigo uma recordação, uma lembrança do

momento vivido no museu é realmente compreensível pelo fato de que “a memória é uma construção efêmera e transitória que pode necessitar de objetos para inscrever sua pertinência. Isto é ainda mais verdadeiro no caso das crianças pequenas que estão em processo de construção do seu pensamento (...)” (ABAD e CHAVEPEYER, 2014, p.12), contudo, é necessário repensá-las.

Com base em Abad e Chavepeyer (2014) encontramos outro caminho para pensar essa prática das oficinas centradas no fazer artístico. Trata-se do **objeto memória**, que nas palavras dos autores,

[] permite prolongar a experiência, de carregar consigo um traço material (...). Ele pode também estar investido do poder de invocar, “pedindo” aos pais que voltem ao museu para dar continuidade à experiência que fora iniciada com ele, objeto, ou permitindo uma primeira narração da experiência vivida. O objeto memória tem, portanto, a função de oferecer um apoio à memória através de um traço, um vestígio material (um pedaço de lã, um pedacinho de papel, uma imagem...) ou imaterial (um conto, um refrão musical,...) (...). Esse objeto memória é também um símbolo, na medida em que estabelece um vínculo entre duas identidades e permite prolongar a experiência até o cotidiano das crianças, seja em suas casas, seja na creche. (ABAD e CHAVEPEYER, 20014, p.13)

Ao olhar por essa perspectiva, o objeto memória se distingue das práticas desenvolvidas nos trabalhos manuais tradicionais sistemáticos. Por outro lado, é importante investir em ações que acontecem no próprio espaço expositivo, por meio da interação e manipulação das obras que permitirem isso, ou a possibilidade de investir em uma ação que envolva a brincadeira, o corpo e a exploração dos sentidos, no espaço expositivo que se visita.

Alguns autores abordam que muitas vezes esse tipo de ação, que ocorre nas oficinas, se confunde com o que acontece na escola, porque há certa escolarização nos museus, e práticas que ocorrem na escola, frequentemente são incorporadas no museu. Santos (1997) ressalta, porém, que “a ‘escolarização’ do museu seria um equívoco, visto que este deveria procurar promover atividades baseadas em metodologias próprias – um ‘fazer educativo-museológico’”. Esse fazer museológico deve ser baseado nas especificidades de cada público que visita o museu e, ainda, necessita acompanhar o pensamento e as transformações pós-modernas, como afirma Acaso,

[] el núcleo base de esta educación posmoderna consiste en alentar en el espectador el desarrollo de conocimiento propio en vez de

introducirle conocimiento importado. La base de la tarea educativa radica en desarrollar una filosofía didáctica donde cada agente (en este caso, el museo) no solo planifique objetivos, sino que reflexione sobre qué quiere hacer mediante dicha tarea. (ACASO, 2008, p. 295)

Neste sentido, as práticas educativas que acontecem no museu, devem ser diferenciadas das que acontecem nas escolas. A partir do estudo de Dornelles (2013, p. 91) é possível pensar a educação museal, desenvolvida na mediação cultural com as crianças pequenas, de uma forma diferente, aproveitando o imaginário infantil de modo a romper com a tradicional pergunta dos mediadores sobre o que as crianças veem na obra, mas ao contrário, “poderia ser criado algo novo, a partir do que elas elencassem como significativo para o que estão sentindo, vendo, interagindo. (...) Viver com elas a experiência do espaço expositivo”. Neste mesmo pensamento, Leite aborda questões fundamentais que o museu necessita rever ao acolher as crianças pequenas, pois elas deveriam ter

[...] livre acesso ao espaço museal (possibilidade de frequência regular e circulação/acesso direto às coleções expostas nos museus); possibilidade de visualização (com objetos dispostos na altura de seus olhos) e, sempre que possível, manipulação (galerias interativas); facilidade na inteligibilidade das mensagens (com etiquetas múltiplas em linguagem não-escrita ou escrita direta e simples); chances de participação em propostas desafiadoras, lúdicas e criativas que levem em conta seus conhecimentos prévios e que estimulem sua imaginação e diferentes linguagens expressivas; possibilidade de constituir significação ao visto/vivido de forma aberta e autoral através da participação em/criação de narrativas, nas quais sua voz seja ouvida e respeitada (...) (LEITE, 2007, p.152)

Esse encontro entre as crianças e a arte no museu, conforme aponta Leite (2013)³⁶, poderia “gerar uma boa experiência envolvendo imaginação, curiosidade, sensações, descoberta, observação, estranhamento, reflexão, ludicidade, encantamento, criação, execução”, ou seja, evidenciar as culturas infantis. Porém, é válido considerar que o ato de visitar o museu, não se restringe ao momento vivenciado no museu. Essa ação deve ser parte de um planejamento que se inicia na própria unidade escolar e se possível em parceria com o museu. Esse apontamento sobre a **colaboração entre museus e centros de educação infantil** é feito também no documento *“Museos de arte amigos de los niños pequeños”*

³⁶ Anotações pessoais a partir da Palestra “Museu (de Arte) também é lugar para criança pequena” proferida por Maria Isabel Leite no Museu Iberê Camargo, em 2013.

(2013, p. 14), e destaca que os museus poderiam apoiar os professores nesse processo a partir de uma acolhida calorosa destes no museu e neste sentido, desfazer a ideia de que a arte é um campo reservado a certa elite. E ainda, “*de los intercambios entre museos y profesionales de la primera infancia pueden surgir proyectos de colaboración gracias a las competencias de cada uno.*” E, por esse caminho, o museu pode propor visitas não só às unidades escolares, como também aos pais “*y incluso prever pequeñas muestras o exposiciones pensadas para ellos.*” (Fallon y Chavepeyer, 2013, p. 14).

Essas questões validam a necessidade, bem como a possibilidade de um trabalho em colaboração para se pensar as crianças pequenas no museu. Assim sendo, salientamos que vários autores³⁷ destacam que o trabalho articulado entre escola e museu para que seja uma experiência significativa para ambos, pode ser desenvolvido em três importantes momentos: o que acontece **antes** da visita, no espaço escolar; o que se desenvolve **durante** a visita, no espaço do museu; e o que continua na escola, **depois** da visita.

Deste modo, salientamos que para pensar esse trabalho no contexto da educação infantil, devem ser levadas em consideração as reflexões sobre os saberes necessários, apontadas anteriormente e, nessa perspectiva encontramos em nosso trabalho de pesquisa de mestrado³⁸ uma possibilidade de ação, onde se considera o envolvimento e os saberes de todos os sujeitos implicados. Nesse estudo, (GABRE, 2011) se dá importância ao planejamento compartilhado entre mediadores e educadores.

Em função disso, o referido estudo destacou como um momento importante a **preparação** que vai além de ações com as crianças antecipadamente, mas da necessidade de preparação dos mediadores quanto à fundamentação teórica e prática sobre a criança e suas infâncias, em momentos de estudos e visita ao contexto das unidades escolares, bem como a preparação do professor em momentos de visitas/estudos no museu, onde se possa discutir *in loco*, sobre as possibilidades e potencialidades do espaço no trabalho com as crianças pequenas.

³⁷ Arslan e Iavelberg (2006), Martins (2005, 2008), Gabre (2009), Buchman (2013) entre outros.

³⁸ GABRE, Solange de Fatima. **Mediação Cultural para a pequena infância**: um projeto educativo no museu Guido Viaro. 163 f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade). Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2011.

Esses momentos podem ser encarados como parte da formação continuada de ambos os profissionais.

Sintetizando as contribuições que o estudo traz sobre o momento de preparação das crianças da educação infantil, o que pode acontecer **antes**, na unidade escolar, é a ênfase no conceito de coleção e nas escolhas do que se pretende ver no museu numa abordagem lúdica. Desse modo, para valorizar o repertório infantil a sugestão é a exposição das coleções das próprias crianças na unidade e nessa brincadeira, as aprendizagens sobre o museu se darão de forma lúdica. Outra possibilidade é o trabalho com algumas reproduções de imagens que encontrarão no museu como disparadoras de propostas artísticas com as crianças.

No momento vivenciado **durante** a visita, o estudo chama a atenção para o momento de acolhida das crianças ao museu, como sendo um momento extremamente importante, se esse momento iniciar de forma agradável por quem recebe as crianças, o desenrolar da visita pode se dar de forma harmoniosa. Dentre as possibilidades de propostas durante a presença das crianças no museu, a ênfase é para o que as crianças dizem e pensam sobre o veem e sentem no espaço. Há, por exemplo, um momento denominado “Por dentro do Museu”, onde as crianças são convidadas a andar pelas salas do museu e conhecer o espaço, para que, posteriormente em “Criando narrativas”, possam compartilhar suas impressões numa grande roda de conversa com os colegas e com os adultos que as acompanham. Na continuidade, as crianças escolhem duas ou três obras, sobre as quais gostariam de conversar mais e, em seguida, são convidadas a brincar tendo outras obras e seus elementos como disparadores. Para finalizar a visita, o estudo indica a possibilidade de haver um **depois**, ou seja, a continuidade dessa ação na unidade. Neste sentido, um desafio é entregue às crianças para que possam solucionar na escola. Com essa proposta pretende-se que “o trabalho não se encerre após a visita, mas que tenha continuidade (...) e que as famílias também sejam provocadas a visitar o museu, com as crianças.” (GABRE, 2011, p.98).

Além disso, o estudo aponta, a possibilidade da realização de um encontro final com os professores da educação infantil visitantes do museu, em que haja a troca de experiências, a avaliação do trabalho desenvolvido e, ainda, que o trabalho realizado na escola, a partir da visita ao museu, seja documentado para ser exposto.

Esses apontamentos são apenas sugestões de atuação com o público infantil diante de muitas outras que podem acontecer dependendo de cada contexto, como é o caso do projeto que a seguir.

2.3.2 Educação Infantil no Museu: possibilidade real

A oportunidade de participar do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), com bolsa CAPES, na Universidad Complutense de Madrid, em Madrid (Espanha), me possibilitou entrar em contato com um trabalho que está sendo desenvolvido no *Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía*. Tal trabalho tem como foco o público da educação infantil, criança entre quatro e cinco anos de idade, e por ser uma importante referência na área e dialogar com os propósitos deste estudo, será destacado para finalizar esse capítulo. As informações sobre essa proposta foram coletadas a partir de uma palestra³⁹ ministrada pelo professor Javier Abad Molina⁴⁰, uma reunião⁴¹ e o acompanhamento de uma visita das crianças ao referido museu.

Denominado “*El juego como Principio*”, ou na língua portuguesa “A brincadeira como princípio”, é uma ação educativa desenvolvida desde 2015, com a consultoria de Javier Abad Molina e tem como objetivo proporcionar às crianças de educação infantil que visitam o Museo Reina Sofía, uma experiência de brincadeira vinculada às obras pertencentes à sua coleção, como ponto de partida para posterior visita às obras. A ideia da visita é

[] gerar uma forma de alterar o que antes faziam depois nas oficinas, agora vão participar da “oficina” antes da visita (...). Vão brincar com a evocação de alguns objetos das obras que vão encontrar. (...) vamos gerar uma instalação na oficina, onde as crianças brinquem e a transformem e logo, na visita, reconheçam elementos com os quais brincaram, através de seu imaginário simbólico. (ABAD, 2014. Tradução nossa.)

³⁹ Palestra “*Arquitecturas efímeras de juego: lugares para la vida en relación*”, realizada no evento *Educa+ Juego no Museo Thyssen Bornemisza*, Madrid-Espanha em 13 de dezembro de 2015.

⁴⁰ Javier Abad Molina é Professor Doutor, titular de Educação Artística no Centro Superior de Estudos Universitários La Salle, vinculado a Universidade Autônoma de Madrid. É artista e atelierista.

⁴¹ Reunião realizada em 17/02 de 2015.

De acordo com Abad (2014), a brincadeira possibilitará uma relação afetiva com a obra que se converterá em um vínculo cultural para as crianças. Assim se cria um espaço potencial que envolve a obra de arte, o espaço museológico, os adultos e as crianças que participam da brincadeira. Nessa ação, a obra de arte começa a existir para os pequenos a partir do olhar compartilhado entre adultos e crianças numa relação lúdica e desse modo à obra, antes uma “coisa” qualquer para as crianças, se converte em objeto cultural.

Em linhas gerais, esse trabalho envolve as três importantes etapas destacadas anteriormente. Primeiramente, os professores interessados na visita são convidados a participar de um encontro no museu para esclarecimentos acerca de todo o processo que envolve a proposta, bem como, de uma experiência prévia como a que será ofertada às crianças.

A preparação das crianças na escola se dá por meio da apresentação de imagens das obras dos artistas, para gerar expectativa, reconhecimento, perguntas, curiosidade e também o desejo de participar da brincadeira no espaço do museu.

Durante a visita ao museu, as crianças são recebidas no espaço educativo e a atividade começa com a leitura de uma carta, que conta a história de um artista que oferece um “presente” às crianças, uma obra, para que brinquem com ela e a transformem. Assim, colaboram na continuação da mesma. Abad (2015), explica que essa proposta suscita a ausência de alguém que voltará mais tarde e agradece as crianças pela ajuda, e assim, poderia evocar a “ausência-presença” do artista com os objetos.

Figura 09 - Momento inicial da proposta educativa “*El juego como principio*”



Fonte: <http://www.museoreinasofia.es/actividades/juego-como-principio>

Após esse convite, as crianças se dirigem ao espaço onde encontrarão a instalação, que contém elementos relacionados às obras que visitarão em seguida. Dessa maneira, *“la interacción con dicha instalación y su transformación a través del juego despiertan el imaginario simbólico de los niños, y sirven como principio a partir del cual dotar de significado, relacionar y evocar las obras de arte que componen la visita. (2015, s.p).*

Figura 10 - Crianças brincando com a instalação.



Fonte: <http://www.museoreinasofia.es/actividades/juego-como-principio>

Abad (2015) afirma que ao oferecer às crianças um espaço onde podem brincar livremente, transformar e ressignificar, se possibilita por meio da ação lúdica, uma enorme variedade de interpretações desse espaço e dos objetos, bem como das relações de colaboração, de encontro e entendimento.

O papel do adulto é fundamental nesse processo. As mediadoras do museu e professoras da escola infantil em colaboração,

Reactualizáran las palabras y acciones más singificativas que hayan aparecido en los procesos de juego y relación, tratando intentando realizar conexiones, vínculos y significados com la obra que se contempla. De tal manera que la experiencia lúdica sea el desencadenante" del imaginário infantil. (ABAD, 2014, s/p)

Depois de brincar com a instalação, as crianças relatam a experiência por meio de representações gráficas ou verbais a partir da pergunta sobre o que brincaram.

As obras escolhidas como referência a esse trabalho foram três instalações pertencentes ao acervo do museu e selecionadas por seu conteúdo evocador e chamativo. São elas:

Figura 11 - Obras de arte selecionadas para o projeto “El Juego como Principio”.



Instalación y escultura. Título: *Magnesium Copper Plain (1969)*. Autor: *Carl André*.
36 piezas de magnesio y cobre, alterando 18 de cada metal y superpuestas sobre el suelo. Dimensiones: 0,5 x 181,9 x 181,9 cm. Por pieza: 30,5 x 30,5. Grosor: 0,5 cm.



Instalación. Título: *Lanas (1972-2009)*.
Materiales: Lana, metacrilato y cascabeles.
Autor: *Juan Hidalgo*.
1600 hilos de colores de los que penden cascabeles, con una distancia aleatoria del suelo de 50, 60, 80 y 100 cm. Dimensiones: 400 x 400 x 400 cm.



Instalación. Título: *Las trompetas del juicio (1968)*. Autor: *Michelangelo Pistoletto*.
Por pieza: 200 x 100 x 100. Material: Aluminio.

Fonte: <http://www.museoreinasofia.es/actividades/juego-como-principio>

No contato com as obras, as perguntas geradas pelos mediadores para cada uma delas fazem parte da experiência da brincadeira e servem de conexão imediata à presença ou evocação da obra. Javier salienta que se deve acreditar no potencial infantil e fugir de perguntas como, por exemplo, que forma ou cor tem o objeto ou obra, mas propor questões criativas como: Quem ou como foi construído? Para que serve? Em que lugar se pode guardar? Como poderíamos levar à escola? Que fariam com ela? (ABAD, 2015).

Como objeto memória, as crianças podem levar para a escola, a representação gráfica que realizaram.

Esta experiência de trabalho fortalece o pensamento de que é possível pensar a criança da educação infantil no espaço do museu de modo a contemplar nas suas propostas todo o universo que compreende a cultura infantil, principalmente a ludicidade. No entanto, é imprescindível o real interesse dos adultos, quanto aos saberes necessários para que essa prática aconteça de modo respeitoso à infância.

Para finalizar as reflexões expostas neste capítulo, concluímos que a partir do entendimento de um museu educativo, que olha para o público e permite sua participação ativa, reconhecer a presença da criança da educação infantil em seu espaço, torna-se necessário contanto que haja disponibilidade e investimento não apenas intelectual, mas também sensível⁴² daqueles que estão diretamente envolvidos nesse trabalho. Assim, a formação continuada num trabalho em colaboração entre profissionais da infância e profissionais do museu é uma possibilidade a ser considerada.

⁴² Investir no conhecimento sensível no sentido que nos apontam autores como João Francisco Duarte Junior no seu estudo intitulado “O sentido dos Sentidos: a educação do sensível” e Silvia Sell Duarte Pillotto e Marly Meira no estudo intitulado “Arte, Afeto e Educação: a sensibilidade na ação pedagógica”.

CAPÍTULO 3:

FORMAÇÃO CONTINUADA E O TRABALHO COLABORATIVO: UMA TENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA



Encontro de formação 26/02/2016. Fonte: Luis Pacheco.

3. FORMAÇÃO CONTINUADA E O TRABALHO COLABORATIVO: UMA TENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

O melhor aprendiz
 não é aquele que aborda o mundo
 por meio de hábitos cristalizados,
 mas que consegue permanecer sempre
 em processo de aprendizagem.
 O processo de aprendizagem permanente
 pode, então, igualmente ser dito
 de desaprendizagem permanente.
 Em sentido último aprender é experimentar
 incessantemente,
 é fugir ao controle da representação.(...)
 Aprender é antes de tudo,
 ser capaz de problematizar,
 ser sensível às variações materiais
 que têm lugar em nossa cognição presente.
 Kastrup, 1999.

Ser um profissional da educação implica um estado de contínua formação, um constante movimento na busca por aprimorar, revisar e experimentar saberes outros, que vão além daqueles adquiridos na formação inicial e sua transposição didática, seja ele no âmbito da educação escolar, ou não escolar. Nesta perspectiva, atuar no campo da educação exige uma tomada de consciência de certas disposições necessárias a essa profissão, as quais se efetivam diretamente no contexto em que o profissional está inserido.

Segundo Marcelo García (1999, p. 144), “(...) o desenvolvimento profissional é entendido como o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência” (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 144). Assim, é um processo “(...) a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências, planificadas sistematicamente para promover o crescimento e desenvolvimento do docente” (MARCELO, 2009, p. 7).

A partir da compreensão da formação de professores como um processo contínuo de desenvolvimento profissional (MARCELO GARCÍA, 1999; MARCELO, 2009), a formação continuada para o trabalho com e, na infância, ganha papel de

destaque, pois constitui um meio de promover o desenvolvimento profissional dos professores, bem como das próprias instituições (DAY, 2001).

Um dos aspectos do desenvolvimento profissional do professor certamente é a formação cultural e, neste sentido, este capítulo pretende discutir a formação do professor da educação infantil e sua profissionalidade, bem como, o entendimento e a necessidade de investimento numa formação continuada que aposte na dimensão artístico-cultural. Além disso, busca fundamentar o trabalho colaborativo entre professoras da infância e profissionais do museu de arte como possibilidade para a formação e desenvolvimento profissional de ambos profissionais.

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA E A ATUAÇÃO NA INFÂNCIA

Ao abordar a temática da formação continuada e a atuação profissional na infância, é importante situar primeiramente, o campo da formação inicial desse profissional, entendendo-o como algo bastante recente no contexto brasileiro. Ainda que o objetivo deste capítulo não seja o de fazer uma revisão histórica, é importante destacar, mesmo que muito brevemente, alguns aspectos relevantes no que diz respeito a essa área e, no que se refere à docência em contextos formais de educação, onde tudo começa.

O interesse pela formação docente para a atuação na etapa da educação infantil começa a ter importância no cenário nacional a partir da década de 1970. No entanto, ganha maior visibilidade quando o Estado assume, em forma de lei, o atendimento à criança de 0 a 6 anos de idade em creches ou pré-escolas, a partir de três grandes marcos: a Constituição de 1988 (Cap. II Dos Direitos sociais, artº 6) que garante o direito à assistência gratuita às crianças desde o nascimento; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, cap. IV) que destaca o direito da criança à educação, à cultura, ao esporte e lazer; e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, nº 9394/1996), que garante a etapa da educação infantil como componente obrigatório da Educação Básica.

Neste sentido, a formação desse profissional não pôde mais ser ignorada e em ressonância a essas transformações, o Ministério da Educação e Cultura (MEC),

a partir do ano de 1994, organizou e realizou encontros e seminários para tratar das políticas da educação infantil e foi nesse contexto que o documento “Política Nacional da Educação Infantil” foi elaborado. O mesmo apresenta uma discussão sobre “a necessidade e a importância de um profissional qualificado e um nível mínimo de escolaridade para atuar em creches e pré-escolas como condição para a melhoria da qualidade da educação.” (MEC, 2006, p.10) e algumas diretrizes para o reconhecimento desse profissional foram lançadas na tentativa de assegurar “formas regulares de formação e especialização, bem como **mecanismos de atualização dos profissionais de Educação Infantil (...)**.” (BARRETO, 1994, p.12).

Essas diretrizes marcaram o início de uma política de formação do profissional da educação infantil no país e, a partir do Encontro Técnico de Formação do Profissional de Educação Infantil,⁴³ foi publicado o documento “Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil”. Desde então, alternativas foram buscadas na tentativa de suprir a demanda da formação inicial desse profissional, bem como a implementação de processos de formação continuada.

Desse movimento muitos avanços ocorreram, cursos foram ofertados, as Secretarias de Educação se mobilizaram na efetivação de uma política de formação continuada em serviço e, apesar de ainda haver muito a ser feito, é possível contemplar um processo de transformações. Um deles, certamente é a superação da concepção assistencialista da educação infantil, para uma visão educativa, entendendo que o educar e o cuidar são indissociáveis. Esse aspecto contribuiu para fortalecer e valorizar a docência no campo da educação infantil que por muito tempo foi alvo de preconceito advindo de um entendimento reducionista do professor da infância como um cuidador, sem haver a necessidade de formação profissional para tal.

Outra questão, em processo de superação, se refere à ideia da educação infantil como uma etapa preparatória para o ensino fundamental. Hoje se busca uma identidade dessa etapa de ensino, a partir do entendimento do conceito de criança como um sujeito histórico e social que possui uma cultura própria e que também é

⁴³ Encontro Técnico de Formação do Profissional da Educação Infantil no ano de 1994, em Belo Horizonte. Participaram como palestrantes Sônia Kramer, Maria M. Malta Campos, Selma Garrido Pimenta, Fulvia Rosemberg, Zilma M. Ramos de Oliveira, Maria Evelynna Pompeu do Nascimento, Liette da Rocha Blume, Rita Cohen Bendetson. Emilia Cipriano Sanches, Eloísa A.Candal Rocha, Mana Bernadete de C.Rodrigues, Michel Brault, Stela Napolini, Isa T.F.Rodrigues, Elenir Bauer Blasius e Solange Leite Ribeiro.

produtora de cultura. Esse aspecto, indiscutivelmente, reconfigura a prática docente no contexto da educação infantil.

A partir dessas reflexões podemos dizer que há uma profissionalidade específica do professor da educação infantil, que se diferencia das demais etapas de ensino. A **profissionalidade** docente é entendida como o que é específico da profissão, ou seja, aquilo que a caracteriza. Segundo Oliveira-Formosinho (2002) a profissionalidade de professores de educação infantil se refere à ação profissional integrada que o professor desenvolve junto às crianças e às famílias com base nos seus conhecimentos, competências e sentimentos.

Oliveira-Formosinho (2002) apresenta algumas dimensões da ação profissional que permitem caracterizar a singularidade profissional dos professores da educação infantil. Para a autora, essa singularidade deriva das características da criança pequena; das características das tarefas desempenhadas pelos professores (das quais resulta uma interligação entre educação e cuidados); da necessidade de estabelecer uma rede de interações alargadas com as crianças, as famílias e os diferentes profissionais das instituições; bem como da integração e interação entre os conhecimentos e as experiências.

A partir disso, Oliveira-Formosinho (2002, p.41) ressalta a importância de analisar aspectos específicos da profissionalidade de professores de educação infantil, “pois o seu desenvolvimento profissional reflete necessariamente o seu tipo de profissionalidade”. Portanto, ser professor da infância exige uma tomada de consciência desta profissionalidade, ou seja, o que específico dela e que a diferencia das demais etapas da educação.

É imperativo ressaltar que, apesar da compreensão dessa singularidade do profissional da educação infantil, compreendemos que para além dela é importante destacar a visão de profissional da educação, de uma maneira global, que se faz necessário na contemporaneidade, para além do contexto, mas em todo e qualquer lugar onde a educação se faz presente. Para tanto, nos apoiamos em Nóvoa (2009), que traz apontamentos sobre algumas disposições⁴⁴ consideradas indispensáveis ao profissional nos dias atuais.

⁴⁴ Nóvoa justifica a utilização do conceito **disposição** como uma tentativa de “romper com um debate sobre as competências que me parece saturado. Adopto um conceito mais “líquido” e menos “sólido”, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção indenítia dos professores.” (NÓVOA, 2009, p.29).

Segundo o autor (2009, p.30), o que está em jogo seria “uma (pré) disposição que não é natural, mas construída”, para: o conhecimento; a cultura profissional; o tacto pedagógico; o trabalho em equipa e o compromisso social. Em linhas gerais, o **conhecimento** deve ser gerado no próprio contexto da formação conduzindo aprendizagens, pois “(...) ninguém pensa no vazio, mas antes na aquisição e na compreensão do conhecimento.” (NÓVOA, 2009, p. 30) e ainda, deve estar diretamente relacionado à resolução de casos práticos, mobilizando assim a construção de mais conhecimentos. Neste sentido, concordamos com o autor quando afirma que a formação de professores ganharia muito se fosse planejada e desenvolvida a partir de situações concretas da prática docente.

A **cultura profissional** se dá no contexto da instituição, a partir da compreensão que o professor constrói do mesmo. Ser profissional da educação se aprende na prática e no diálogo com os demais colegas e para avançar, aperfeiçoar e inovar na profissão, segundo Nóvoa (2009, p. 30) se faz necessário “o registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação (...)”.

Neste caso, acrescentamos, com base em Alarcão (2010), a ideia de pensarmos na formação de professores como profissionais reflexivos. Para a autora,

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa. (ALARCÃO, 2010, p. 45)

Nesta perspectiva, pensar na formação de professores reflexivos é apostar na potencialidade dos profissionais na tomada de consciência de sua identidade como tal. Para tanto, é imperativo se colocar em movimento, se desacomodar com o óbvio e, como Alarcão (2010, p. 49) destaca “(...) vencer inercias, é preciso vontade e persistência (...) fazer um esforço grande para passar do nível meramente narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações cognitivas.” Contudo, ressaltamos a importância de um contexto favorável que contribua para essa ação, uma vez que o profissional não atua sozinho, mas, ao contrário, faz parte de um coletivo. Por esse viés, seja na escola, no museu, ou onde a educação ocorra, há a necessidade de se criar um ambiente propício que favoreça essa articulação.

Quanto ao **tacto pedagógico**, Nóvoa (2009) se refere ao ato de se relacionar e comunicar, sem os quais a educação não sucede. Nesse caso, as dimensões profissionais e pessoais inevitavelmente se cruzam sendo quase que praticamente impossível separá-las, pois, “(...) ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos.” (NÓVOA, 2009, p. 38) e, nesse aspecto a formação pode muito contribuir no sentido de se investir na prática da reflexão e autorreflexão, tão “(...) essenciais numa profissão que não se esgota em matizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente a partir de referências pessoais”. (NÓVOA, 2009 p. 38).

O **trabalho em equipa** refere-se à urgência de um trabalho mais integrado, que aposta na colaboração e na possibilidade da intervenção conjunta nos projetos da escola, pois o “exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de ‘comunidades de prática’, no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicos que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais.” (NÓVOA, 2009, p. 31).

Nesta perspectiva, concordamos com o autor quando afirma que a formação de professores é, certamente, um meio propício para se efetivar parcerias tanto no interior quanto no exterior do mundo profissional, entendendo que “a colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõe por via administrativa ou por decisão superior.” (NÓVOA, 2009, p. 41).

Investir no fortalecimento do **compromisso social** é acreditar no potencial da educação na ampliação dos saberes para além dos muros escolares, num trabalho de inclusão social e de valores em comunicação com o mundo exterior, com o espaço público. Para Nóvoa (2009, p. 31), “hoje a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente”.

Assim, entendemos que essas disposições seguramente devem fazer parte dos processos de formação, tanto inicial quanto continuada, dos profissionais da educação para a atuação na infância. Ao conceber a formação de professores como algo que acontece ao longo da vida profissional, compreendemos que a formação continuada assume um importante papel no desenvolvimento profissional docente e contribui na ampliação de saberes para a atuação com crianças pequenas. Segundo Nadolny (2016):

O **desenvolvimento profissional** é um processo de aprendizagem pessoal e profissional do(a) professor(a) que se reflete na qualidade da prática docente. Ocorre ao longo da trajetória docente e, portanto, está em permanente construção e reconstrução. Nesse contexto, a **formação continuada** se refere ao processo contínuo que visa o desenvolvimento profissional do (a) professor (a) em serviço, o qual envolve ações que podem ser desenvolvidas em diferentes espaços e tempos e apresentar diferentes formas de organização (NADOLNY, 2016, p. 133, grifo da autora).

Partindo desses conceitos, a autora reforça que, por ser um processo de aprendizagem que ocorre ao longo da trajetória docente e, portanto, estar em permanente construção e reconstrução, o desenvolvimento profissional não depende apenas de aspectos profissionais, mas também de aspectos pessoais dos professores, bem como dos seus contextos de atuação.

Frente a isso, concordamos com Nóvoa (2002) quando afirma que a formação continuada precisa considerar não apenas o professor individual, mas o professor em suas dimensões coletivas, profissionais e organizacionais. Para isso, Nóvoa (2002) apresenta cinco teses importantes de serem consideradas nos processos de formação continuada.

A primeira tese é que a formação continuada precisa buscar perspectivas inovadoras, “(...) que não utilizem preferencialmente ‘formações formais’, mas que procurem investir do ponto de vista educativo as situações escolares” (NÓVOA, 2002, p. 63). Assim, é necessário buscar novas estratégias que estejam articuladas com o trabalho dos professores e que tomem as escolas como locais de referência.

A segunda tese destaca a necessidade de “(...) valorizar as actividades de (auto) formação participada e de formação mútua, estimulando a emergência de uma nova cultura profissional no seio do professorado” (NÓVOA, 2002, p. 63). Para consolidar saberes da prática profissional é fundamental o diálogo entre os professores por meio da criação de redes coletivas de trabalho, as quais oportunizam a socialização profissional e a afirmação de valores próprios da profissão docente.

A terceira tese diz respeito à reflexão na prática e sobre a prática como alicerce da formação continuada, “(...) através de dinâmicas de investigação-acção e de investigação-formação, valorizando os saberes que os professores são portadores” (NÓVOA, 2002, p. 64). Desse modo, na formação continuada é fundamental a articulação entre a prática docente e a reflexão sobre ela.

A quarta tese reforça a necessidade dos professores serem protagonistas no processo de formação continuada e de “(...) consolidar redes de colaboração e espaços de parceria [parceria] que viabilizem uma efetiva cooperação institucional” (NÓVOA, 2002, p. 64). Nesse sentido, a formação continuada precisa oportunizar o estabelecimento de relações que consolidem espaços de cooperação e solidariedade.

Por fim, a quinta tese proposta por Nóvoa (2002) ressalta que a formação continuada precisa considerar as experiências inovadoras e as redes de trabalho já existentes no sistema escolar, incentivando sua transformação qualitativa, em vez de instaurar novos dispositivos de controle e enquadramento.

A partir dessas acepções entendemos que a formação continuada abrange um campo bastante amplo e que depende das necessidades e demandas dos envolvidos e dos contextos onde estão inseridos. Assim, defendemos neste estudo a necessidade de inserir nos programas e projetos de formação continuada a dimensão artístico-cultural, uma vez que o desenvolvimento da mesma pode contribuir sobremaneira no desenvolvimento profissional tanto de professores da educação escolar, atuantes no contexto da educação infantil, como de profissionais da educação museal, em particular os profissionais do museu e arte.

3.1.1 Formação Continuada e a Dimensão Artístico-Cultural

A formação continuada e a sua dimensão artístico-cultural apresenta-se como um terreno bastante fértil, apesar de pouco valorizada pelas políticas públicas e explorada em pesquisas acadêmicas. Muitas ações desenvolvidas em diferentes contextos e autores como Kramer (1998, 2000, 2008), Leite e Ostetto (2005), Arslan e Lavelberg (2007) Lavelberg (2016), Nogueira (2002, 2008), Carvalho (2005, 2007), Leite (2012), Martins (2013), entre outros, têm defendido essa causa e, portanto, nos apoiam nessa reflexão.

A dimensão artístico-cultural, inserida no campo da formação cultural está diretamente relacionada à possibilidade de contato com a arte e a vivência de experiências sensíveis, no contexto formativo, como um dos importantes componentes para o desenvolvimento profissional docente.

Formação cultural abrangendo,

[...] toda e qualquer possibilidade de apropriação nas diferentes esferas da cultura: arte, literatura, folclore, arquitetura, artesanato, dentre tantos outros aspectos e dimensões. Traduz-se pela possibilidade de construção de conhecimentos no âmbito artístico-cultural, os de dimensão estética e poética, ligados a Arte (...). (LEITE, 2008, p.57-58)

Em outras palavras, a formação cultural “(...) como o processo em que o indivíduo se conecta com o mundo da cultura, mundo esse entendido como um espaço de diferentes leituras e interpretações do real, concretizado nas artes (...)” (NOGUEIRA, 2008, p. 4), e como um direito de todos. Portanto, cremos na sua importância nos processos de formação continuada como condição de apropriação e de acesso a esse universo, bem como de construção de conhecimentos significativos em contextos educativos diversos, uma vez que essa dimensão é bastante escassa nos cursos de formação inicial de professores.

Mesmo a Arte tendo sido contemplada nas Diretrizes Curriculares Nacionais⁴⁵ para os cursos de Pedagogia desde 2006, o Grupo de Pesquisa Arte na Pedagogia (Gpap), coordenado por Mirian Celeste Martins, evidencia em suas pesquisas⁴⁶ (2012-2013), difundidas em eventos e publicações, que a presença da Arte nesses cursos é ainda um campo bastante confuso e inexistente em algumas instituições.

Apesar disso, é importante verificar que a Arte é componente curricular obrigatório na educação básica, instituída em forma de lei⁴⁷, por isso ressaltamos a necessidade de se criar condições favoráveis no que se refere à formação inicial do pedagogo, bem como na formação continuada do profissional em exercício. E ao considerarmos os dados de pesquisas desenvolvidas por Gatti; Barreto (2009) e Silva; Almeida; Ferreira (2011), sobre a formação de professores no país, onde evidenciam que o acesso de professores aos bens culturais é cada vez mais restrito, é que reafirmamos com Gatti e Barreto (2009, p.233) que “os processos de formação continuada não podem prescindir de estratégias que facilitem o acesso do professor a estes bens.”.

⁴⁵ Diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia, definidas pela Resolução n.1, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação – CNE.

⁴⁶ “Situação da Arte na Pedagogia: levantamento nacional” e “Situação da Arte na Pedagogia: ampliações e análises”.

⁴⁷ Lei 13.278/2016, que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica, que envolve a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

Defendemos assim o pressuposto de que,

[...] a experiência de profissionais nos mais diversos espaços culturais pode atuar no sentido de informar seu olhar, sensibilizar e flexibilizar seu conhecimento e, desse modo, propiciar situações que se configurem como importantes momentos de aprendizagem do ponto de vista cultural, ético e estético. Considerando que tal formação constitui os profissionais como pessoas no que se refere ao gosto estético e aos valores éticos, entendendo que ele contribui para a sua atuação no mundo do trabalho, com crianças, jovens e adultos, dentro e fora da escola. (KRAMER, 1998, p. 200)

Neste sentido, Arslan e Lavelberg (2007, p. 6) afirmam que “não se pode ensinar aquilo que não se conhece. Para tanto é necessário que o professor entre em contato com vivências, conheça o contexto da produção artística e reflita sobre as obras em seus diversos aspectos.”. Cabe esclarecer, então, que o recorte aqui elegido dentro do campo da formação cultural é a relação estabelecida com a arte exposta no museu como possibilidade de ampliação de repertório e vivência estética de adultos e crianças em contexto da educação infantil, pois “ampliar repertório de todos é vislumbrar uma sociedade mais respeitosa com as diferenças; é favorecer uma geração mais autônoma, crítica e autoral; é falar de alteridade.” (LEITE, 2008, p. 71). Vale, também, justificar que esse recorte se deve ao crescente investimento de professores da educação infantil em momentos de visitas a museus de artes com as crianças pequenas, no contexto desta investigação, como já sinalizado no primeiro capítulo.

Em função disso, é imprescindível questionar de que maneira as políticas públicas investem nesse campo como formação? O profissional da educação infantil tem a possibilidade de visitar museus em momentos de formação continuada? Por outro lado, os museus investem na aproximação com os professores? Existem nos espaços de arte e cultura ações formativas pensadas para/com o professor da educação infantil? Há ações desenvolvidas em parceria entre a escola da infância e o museu?

Essas questões nos levam a evidenciar algumas iniciativas, dentre tantas realizadas em diferentes contextos, que caminham nesta direção e mostram que é possível desenvolver propostas de formação cultural através de políticas públicas, que incentivem o acesso e insiram a arte na vida pessoal e profissional dos profissionais da educação básica e, principalmente, da educação infantil.

Uma delas já foi abordada no primeiro capítulo como a responsável por problematizar e evidenciar a necessidade deste estudo e se refere à formação continuada desenvolvida na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba, denominada “Ampliando Horizontes: a educação infantil no Museu”, a qual, neste momento, mencionamos somente para reafirmar o foco deste estudo.

Cabe destacar outra ação desta mesma Secretaria, que acontece desde o ano de 2013, vinculada ao projeto de ampliação cultural “EDUCULTURA” que possibilita a todos os profissionais e estudantes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba o contato direto e contínuo com a programação cultural da cidade.

Figura 12 - Logo do Programa EDUCULTURA



Fonte: <http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/educultura/3865>

O projeto desenvolvido através da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Fundação Cultural de Curitiba (FCC) tem como objetivo geral da formação continuada a ampliação cultural dos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME). Segundo Santos (2014, s/p), tal projeto “(...) não foi concebido apenas como um agrado aos professores, mas como uma política pública de desenvolvimento cultural da sociedade”. Dessa maneira os objetivos específicos centram-se na qualificação profissional a partir da, “(...) ampliação cultural; incentivar o acesso a espaços culturais; fomentar a valorização da cultura local; estabelecer relações entre as práticas em sala de aula e o movimento cultural da cidade.” (SANTOS, 2014, s/p).

Além da parceria com a FCC, o projeto estabelece laços com outras instituições da cidade como: museus, teatros, faculdades, bibliotecas, centros de formação, entre outras. Dentre as ações desenvolvidas, destaca-se a oferta de diferentes cursos na área artística em suas diversas linguagens, a organização de

semanas culturais e literárias, além da distribuição de ingressos para espetáculos e exposições.

Mesmo com pouco tempo de existência o projeto já possibilitou a muitos profissionais o acesso à arte e à cultura presentes na cidade e, dessa forma, valida o pressuposto de que a possibilidade da formação cultural “(...) de professores - no sentido das experiências reais de cultura que lhes são propiciadas para que possam desencadear práticas interessantes com as crianças, jovens e adultos - (...) é parte do processo de cidadania.” (KRAMER, 1998, p. 209).

Importa destacar, também, as iniciativas de ações que são ofertadas pelos museus aos profissionais da educação. Assim, é comum encontrarmos nas páginas de muitos deles uma parcela significativa de oferta de momentos formativos como, por exemplo, palestras, encontros, visitas mediadas, conversas com artistas, entre outros. Contudo, são raras as ações destinadas especificamente para os professores da educação infantil que visitam os museus com as crianças pequenas.

Em nossas buscas encontramos duas ações desta natureza. Um delas se refere à palestra “Museu (de Arte) também é lugar para criança pequena!”, oferecida no ciclo de palestras “O museu e seus públicos”, através do Programa Educativo da Fundação Iberê Camargo em Porto Alegre no ano de 2013, e que tivemos a possibilidade de participar como ouvinte. Na referida palestra, a professora Doutora Maria Isabel Leite⁴⁸ abordou questões como as concepções de infância e a perspectiva da criança como sujeito produtor e consumidor de cultura e sobre propostas de educação museal que possibilitem a participação de crianças pequenas no museu.

Outra ação desta natureza foi promovida pelo Museu de Arte do Rio de Janeiro, onde Maria Isabel Leite e Célia Flores⁴⁹ foram convidadas para ministrar uma formação de vinte horas denominada “Museu também é lugar de criança pequena”, para professores da educação infantil. De acordo com os registros na página do museu o curso é assim justificado:

Ao longo da história, a concepção que se tem da criança vem se transformando e, com ela, a relação entre museus e infância. O

⁴⁸ Professora Doutora Maria Isabel Leite foi uma das fundadoras do Museu da Infância, criadora e editora do blog www.repensandomuseus.blogspot.com; Pesquisadora na área da infância, educação, cultura e formação em espaços formais e não formais de educação.

⁴⁹ Professora Mestre Letícia Flores é especialista em educação infantil, coordenadora de creche, atua na formação continuada de professores.

curso “Museu Também É Lugar de Criança Pequena!”, com duração de 20 horas, é voltado a adultos – em especial educadores – interessados em refletir sobre as relações crianças-museus-educação e desenvolver estratégias para a exploração do MAR, e outros museus, com crianças que tenham menos de 6 anos de idade.⁵⁰

Com essas ações, presenciamos as primeiras iniciativas, em território nacional, sobre a formação cultural de professores da infância, no sentido de pensar em políticas públicas que garantam a esses profissionais uma aproximação real com o patrimônio artístico e cultural que lhes pertence, e dessa forma, possam inseri-lo no contexto pedagógico em vivências com as crianças pequenas. Por outro lado, essas iniciativas visam fundamentar os profissionais do museu de arte sobre os saberes relacionados à infância para que possam desenvolver um trabalho mais significativo com esse público.

3.2 O TRABALHO COLABORATIVO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CULTURAL

A partir dos apontamentos e reflexões realizados até o presente momento, neste capítulo, reiteramos a necessidade e importância que assume a formação continuada e a sua dimensão artístico-cultural nos processos formativos dos profissionais da educação infantil. Entretanto, ao abordar essa formação no sentido de pensar ações que envolvam o museu de arte, abrimos a possibilidade de ampliar o olhar para as relações que se estabelecem com os profissionais desse espaço.

Assim, entendemos que a formação cultural deve se abrir para as necessidades reais dos contextos educativos na interface entre educação escolar e educação museal. Neste caso em particular, a escola da infância e o museu de arte num trabalho colaborativo entre os profissionais. Para tanto, é imperativo que os modelos formativos sejam repensados no sentido de romper com modelos tradicionais, aqueles em que se “permanece predominantemente, dentro de um processo de lições ou conferências-modelo, de noções ministradas em cursos, de

⁵⁰ Informações disponíveis em <http://www.museudeartedorio.org.br/pt-br/educacao/escola-do-olhar/cursos>. Acesso em 20/05/2016.

uma ortodoxia de ver o modo de formar, de cursos padronizados por experts” (IMBERNÓN, 2009, p. 9).

Desses modelos formativos, observamos que as ações de formação cultural que acontecem no espaço do museu de arte, voltadas aos professores, são comumente realizadas como uma via de mão única, em que o museu oferece e o professor e a escola aceitam.

No entanto, vivemos um período que exige mudanças e dentre elas, mudanças no contexto da educação, considerado obsoleto para os tempos atuais. De acordo com Imbernón (2009, p. 15):

[] embora há algum tempo os contextos já estivessem mudando vertiginosamente, é nesta época que esses contextos que condicionam a formação refletem uma série de forças em conflito: aparece a nova economia, a tecnologia desembarca com grande força na cultura, a globalização se torna patente [...]. Tem-se a percepção de que os sistemas anteriores não funcionam para educar a população deste novo século, os edifícios não são adequados para uma nova forma de ver a educação, cada vez assume mais importância a formação emocional das pessoas, a relação entre elas, as redes de intercâmbio, a comunidade como elemento importante de educação.

Compreendemos que nesse campo, a formação continuada precisa progredir, pois “avançamos pouco no terreno das ideias e nas práticas políticas para ver o que significa uma formação baseada na liberdade, na cidadania e na democracia.” (IMBERNÓN, 2009, p. 15). Por outro lado, avançar significa correr riscos e na maioria das vezes, “(...) as administrações educativas não se atrevem a possibilitar novas alternativas de mudança, já que estas hão de partir de pressupostos diferentes” (IMBERNÓN, 2009, p. 15) daqueles já cristalizados nos sistemas de ensino. É preciso assim, o desejo de um novo olhar para a educação e para a formação, o que pressupõe “(...) a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação. Isso nos conduz a analisar o que aprendemos e o que temos ainda para aprender.” (IMBERNÓN, 2009, p. 16).

Essa reflexão nos leva a pensar na possibilidade de a formação cultural contribuir no desenvolvimento profissional, não somente, de professores da infância que desejam integrar o museu nas suas práticas com as crianças pequenas, mas também no desenvolvimento dos profissionais que atuam no museu e que, na grande maioria, carecem de saberes sobre esse público. A questão que se coloca é: de que maneira isso pode ocorrer? Uma possibilidade que vem tomando forma na

atualidade é a de se abrir para um **trabalho colaborativo**. Neste sentido, buscar na formação continuada a colaboração entre educação escolar e educação museal no desenvolvimento de projetos em comum.

O trabalho colaborativo vem sendo fomentado por diferentes autores, tanto do campo da educação quanto no campo da arte educação, dentre eles, Roldão (2007), Nóvoa (2002, 2009), Day (2005), Imbernón (2006, 2009, 2010), Rodrigo (2007), Eça (2009), Huerta (2010), Rodríguez (2010), Arriaga (2011), Coca (2015), entre outros.

Para Imbernón (2006), o profissional da educação constrói seus conhecimentos pedagógicos de forma individual e coletiva. Partindo desse entendimento, o trabalho colaborativo constitui-se como elemento fundamental para a formação de professores, para a profissionalização docente e para a relação entre o professorado, pois “a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores às situações problemáticas da prática” (IMBERNÓN, 2010, p. 65). Conforme o autor,

Quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências e informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos, aumentando as expectativas que favorecem os estudantes e permitindo que os professores reflitam sozinhos ou com os colegas sobre os problemas que os afetam (IMBERNÓN, 2006, p.78).

Nessa mesma ótica, Roldão (2007) reforça que, sendo a aprendizagem um processo contínuo na formação de professores, a reflexão coletiva na análise das situações cotidianas torna-se fundamental. Assim, o trabalho colaborativo,

Estrutura-se essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos em colaboração (ROLDÃO, 2007, p. 27).

Diante disso, para que o trabalho colaborativo se consolide, é necessário conhecer as finalidades que orientam a ação docente, visando alcançar as aprendizagens pretendidas, ativar as diferentes potencialidades de todos os participantes e “(...) ampliar o conhecimento construído por cada um pela introdução de elementos resultantes da interação com todos os outros” (ROLDÃO, 2007, p. 27).

A partir dessas reflexões, entendemos que o trabalho colaborativo pode romper com as barreiras do contexto formal da educação e avançar para o campo não formal, como já mencionado anteriormente, unindo profissionais de diferentes contextos e instituições com o museu de arte. É o que nos apresenta Rodrigo (2007), em seu artigo *“Pedagogía crítica y educación en museos. Marcos para una educación artística desde las comunidades”*. Nele, o autor destaca o papel educativo do museu e o trabalho colaborativo para que o seu acesso se efetive de uma maneira mais comunicativa com o seu entorno e a comunidade, o que supõe

[...] transferir más poder a los públicos y visitantes, de modo que la educación desarrolla proyectos de producción cultural desde y con las diversas miradas que se introducen en el museo, a la vez que se replantea el papel social del museo y de la cultura. Los modelos emergentes en educación se basan en la participación cultural de las comunidades y la generación de procesos de investigación y acción cultural para relacionar los museos con las diversas culturas. (RODRIGO, 2007, p.2)

Tendo assim um público mais ativo e participativo, as obras, as exposições, enfim, os acervos do museu ganham mais vida, novos significados e a possibilidade do estabelecimento de vínculos que produzam o sentimento de pertença, criando uma relação prolongada dos diferentes públicos com o museu. Por esse viés, Rodrigo (2007) cita vários exemplos em que os museus se abrem à participação da comunidade, num processo colaborativo, proporcionando a transformação das relações e em função disso o autor enfatiza a importância que assume a comunidade nos processos educativos com o museu, destacando a urgência de pensá-los como uma comunidade de aprendizagem.

Com base em Saso, Aguadé, Gallart e Carol (2006) uma comunidade de aprendizagem pode ser assim entendida,

[...] un proyecto de transformación social y cultural (...) un proyecto de un centro educativo (...) un proyecto del entorno (...) tiene como objetivo conseguir una sociedad de la información para todas las personas. (...) se basan en el aprendizaje dialógico (...) se desarrollan mediante una educación participativa de la comunidad que se concreta en todos los espacios (...) se basa en la acción coordinada de todos los agentes educativos de un entorno determinado, cada uno con su cultura, con sus saberes, con su visión del mundo que aporta y comparte con todos los demás (2006, p. 74-75-76)

A partir desse entendimento, compreendemos que a concepção de “Comunidade de Aprendizagem”, mesmo tendo sua origem em contextos escolares, pode se ampliar para o contexto museal e, desse modo contribuir para a construção de acesso mais significativo no museu de artes. Neste sentido, Rodríguez (2007, p.125) auxilia com um modelo que resume essa transposição:

Quadro nº 2 - Comunidade de aprendizagem aplicada ao contexto do Museu

¿QUÉ IMPLICA ORGANIZAR UNA COMUNIDADE DE APRENDIZAJE?	¿QUÉ SUPONE UN MUSEO CONCEBIDO COMO COMUNIDADE DE APRENDIZAJE?
<ul style="list-style-type: none"> *Concentración en torno a un territorio determinado. *Construir sobre procesos y en marcha. *Niños y jóvenes como beneficiarios y actores principales. *Procesos participativos en el diseño, ejecución y evaluación del plan educativo. *Proyectos asociativos y construcción de alianzas. *Orientación hacia el aprendizaje y énfasis sobre la innovación pedagógica *Revitalización y renovación del sistema escolar público. *Prioridad sobre la gente y el desarrollo de los recursos humanos. *Intervención sistémica y búsqueda de articulaciones. *Sistematización, evaluación y difusión de la experiencia. *Construcción de experiencias demostrativas. *Continuidad y sustentabilidad de los esfuerzos. *Procesos y resultados de calidad con uso eficiente de los recursos. 	<ul style="list-style-type: none"> *Organización en torno a un territorio determinado. *Construir sobre procesos que de hecho ya están en marcha (de-construir, re-construir). *Niños, jóvenes y adultos como beneficiarios y actores de los procesos culturales, aprendiendo juntos. *Procesos participativos en el diseño, ejecución y evaluación de la planificación museística. *Proyectos asociativos y construcción de alianzas. *Orientación hacia el aprendizaje y énfasis sobre la innovación. *Revitalización y renovación del sistema museístico público. *Prioridad sobre la gente y el desarrollo de los recursos humanos. *Intervención sistémica y búsqueda de articulaciones. *Sistematización, evaluación y difusión de la experiencia. *Continuidad y permanencia de los esfuerzos. *Procesos y resultados de calidad con uso eficiente de los recursos.

Fonte: ÁLVARES (2007, p. 109)

A partir dessa reflexão evidenciamos algumas ações que diferentes museus e instituições culturais vêm desenvolvendo nessa direção, na busca por mudanças, transformações e equilíbrio entre instituições, favorecendo uma nova atitude no sentido do acesso à arte com significado. Podemos citar com base em Rodrigo (2007, p. 11), o exemplo do museu Tate Liverpool, no Reino Unido, que desenvolve desde o ano de 2002, um projeto em colaboração com o Hospital Infantil Alder Hey. A iniciativa partiu de uma investigação da Universidade Metropolitana de Manchester sobre a função da arte e a relação com a saúde e o desenvolvimento das capacidades sociais e de integração social. Esse trabalho gerou um programa de

formação continuada com os educadores sociais do hospital, denominado “As artes de Alder Hey: arte para todos em nossa comunidade”.

Rodrigo (2007) cita também o trabalho educativo desenvolvido no Museu de História de Chicago com adolescentes o qual gerou a exposição “Adolescente de Chicago” no ano de 2005, organizada por uma equipe mista envolvendo os adolescentes, curadores e técnicos do museu. Segundo Rodrigo (2007, p.12), esse trabalho teve a duração de aproximadamente três anos num trabalho de campo que envolveu

[...] entrevistas y talleres con miembros de diferentes comunidades y expertos en historia oral. Su investigación de Chicago les llevó a pensar los temas que eran/son más importantes para los adolescentes, y la forma más apropiada de representarlos.

Outra importante contribuição neste sentido é evidenciada por Carmen Mörsch que entende a colaboração como *“una relación entre dos o más entidades, que define los contenidos del trabajo conjunto desde los intereses de ambos colaboradores”* (MÖRSCH, 2015, p.25) e destaca em seu artigo *“Educación en Museos y centros de arte como práctica colaborativa”* alguns projetos de referência desenvolvidos em colaboração com a comunidade, dos quais destacamos o projeto curatorial aliado ao trabalho educativo do evento Documenta 12⁵¹.

No referido projeto, o Conselho da Documenta 12, formado por diferentes profissionais da localidade, procurou estabelecer, “la relación entre la documenta y los intereses y conflictos en el contexto local de Kassel, y a partir de ahí, desarrolló actividades que se realizaron antes y durante la exposición.” (MÖRSCH, 2015, p. 26). Mörsch (2015) exemplifica uma dessas práticas se referindo à montagem de um “pavilhão da educação” que tinha como finalidade fomentar um debate sobre exclusão e educação relacionado à migração durante todo o tempo da exposição. Esse trabalho envolveu a comunidade local e permitiu a discussão sobre um problema real do contexto local. Segundo Mörsch, o êxito do trabalho com a comunidade se deveu ao fato de que a equipe de conselheiros se constituiu a partir da cooperação e planejamento, estabelecido com aproximadamente um ano e meio de antecedência da abertura da exposição, entre a Documenta 12 e o Centro Cultural Schlachthof, como uma rede colaborativa e com isso,

⁵¹ Documenta é um evento de arte contemporânea que ocorre de cinco em cinco anos na cidade de Kassel na Alemanha.

La institución de arte puede ganar acceso a saberes locales. Puede adquirir conocimiento sobre los debates y movimientos do contexto, desde perspectivas a las que no tiene acceso dentro del campo de arte. Puede contactarse con multiplicadores y redes en el contexto urbano. Eso da lugar a la realización de proyectos artísticos o curatoriales arraigados en el contexto local. Puede incrementar la relevancia de producciones del campo del arte para la vida social. Esa red significa que puede dirigirse a nuevos públicos. (MÖRSCH, 2015, p. 28).

Assim, salientamos que ao vislumbrar o museu como uma comunidade de aprendizagem, que desenvolve ações para e com a comunidade local, imaginar uma aproximação entre escolas e museus, a partir de um trabalho colaborativo entre os profissionais de ambos os contextos é um caminho possível na atualidade. No entanto, há a necessidade de esforços e interesse de todos os agentes e instituições implicados nessa ação.

3.2.1 Práticas colaborativas entre escolas e museus: uma possibilidade de construir juntos

A relação entre escolas e museus mesmo já tendo um destaque no capítulo anterior, merece uma breve retomada, para uma abordagem reflexiva quanto ao desenvolvimento do trabalho colaborativo entre essas duas instituições.

Ao conceber ações dentro de uma perspectiva colaborativa é importante salientar que a relação entre escolas e museus demonstra um duplo direcionamento.

Por un lado, compartir y negociar el curriculum escolar de la formación en artes. Pero hacerlo sin la habitual resistencia que se ofrece desde la escuela, bajo el argumento de que los educadores de museos y los teóricos del arte no conocen suficientemente la realidad escolar. Por otro lado, compartir y negociar el carácter y enfoque de las actividades y programas de formación en artes que ofrecen los museos. Pero hacerlo sin adoptar la demasiado habitual posición paternalista, consistente en no hacer partícipes de la organización y prácticas de los departamentos educativos de estas instituciones a los docentes. En este caso, bajo el argumento de que los conocimientos del profesorado generalista sobre las artes y los museos son limitados. (ARRIAGA, 2011, p.20)

Esse posicionamento indica que, ao trabalhar em colaboração, cada instituição necessita se abrir para as mudanças e transformações que se fazem

necessárias. Não se trata de confundir a educação que acontece no museu com a educação da escola. Alguns autores afirmam que muitas vezes há certa escolarização dos museus, quando práticas que ocorrem na escola, frequentemente são incorporadas em seus espaços. De acordo com Lopes (1991, p. 5),

[...] o papel educacional que cabe aos museus, e há anos vem sendo debatido nos fóruns museológicos internacionais, reflete o fato de que a grande maioria do público que os frequenta é composta de crianças e jovens levados por suas escolas, para as tradicionais visitas guiadas, ou outras atividades que em essência vêm significando a transposição para o interior do museu das metodologias e práticas do ensino escolar. Chamamos escolarização a esse processo de incorporação pelos museus das finalidades e métodos do ensino escolar, cujas manifestações Iniciais surgiram com os movimentos escolanovistas e vêm se aprofundando no bojo das propostas de educação permanente para museus.

Neste sentido, Santos (1997, p.28) reforça que “a ‘escolarização’ do museu seria um equívoco, visto que este deveria procurar promover atividades baseadas em metodologias próprias” e que acompanhem o pensamento e as transformações do mundo contemporâneo.

Ações que apostam na mudança de práticas cristalizadas devem investir em um trabalho “permanente, dialogado e equilibrado” (ARRIAGA, 2011, p.20), entre os profissionais de escolas e museus. Nesta mesma linha, Alderoqui (2015, s/p) ressalta a necessidade de uma mudança de paradigma dentro das instituições museológicas e de “estabelecer um sentimento de confiança no potencial dos projetos participativos, que devem ser assumido por todos os que trabalham no museu.” Acrescentamos que isso precisa ocorrer também na escola.

Um exemplo bastante recente sobre a prática colaborativa entre escolas e museus é o projeto “*Aquí trabaja un artista*” realizado pelo Departamento de Educação do Centro de Arte Dos de Mayo, nas proximidades de Madrid (Espanha), em colaboração com instituições escolares. O projeto foi desenvolvido no período escolar de 2014-2015 como uma experiência piloto e segue no corrente ano. Trata-se de uma proposta de residência de dois artistas em escolas de ensino fundamental. Cada artista elaborou um projeto que foi desenvolvido em colaboração com as professoras regentes e foi acompanhado por uma pesquisadora externa que observou todo o processo e realizou uma avaliação de todo o trabalho. A avaliação foi apresentada em um seminário final, do qual participei como ouvinte. O projeto, bem como a avaliação, está publicado no documento “*Entre la escuela y el museo*

evaluación de acompañamiento de residencias artísticas en colegios de primaria AQUÍ TRABAJA UN ARTISTA 2014-2015”, e também disponível para download⁵².

Projetos como este indicam o início da abertura para um trabalho promissor no sentido de pensar que é possível inverter a ordem estabelecida na relação entre escolas e museus desde que a prática educativa nos museus teve início. E mais, é possível vislumbrar a concretização de práticas que incluam a infância, nessas ações. É o que podemos perceber na experiência, que ocorre desde o ano de 2004, entre o Centro de Arte Contemporânea “*La Panera*” e escolas de educação infantil da cidade de Leida, na Espanha.

Ayuso (2011) explica que o projeto “*Los más pequeños visitan la Panera!*”, surgiu do interesse das escolas infantis em conhecerem a instituição na época da sua abertura na cidade. Esse trabalho colaborativo entre as instituições se consolidou com a criação de uma comissão denominada *Comisión Panera* como “*una estrategia para realizar una formación continuada con los profesionales educativos*” (AYUSO, 2011, p.220). A comissão que é formada por professoras da infância e pela responsável pela educação do Centro de Arte se reúne uma vez ao mês para pensar em estratégias de trabalho, a partir das exposições presentes na instituição. As professoras selecionam conceitos que serão incorporados no projeto das escolas antes da realização de visitas com as crianças. De acordo com Ayuso, o ponto de partida “*es la exposición como herramienta de conocimiento*” (AYUSO, 2011, p.221). Assim, ao trabalhar com a arte contemporânea no contexto educativo se possibilita o desenvolvimento das capacidades e potencialidades das crianças pequenas e das professoras que nas sessões formativas com a *Comisión Panera*,

Sesión, tras sesión ampliamos la sesión de los conceptos con otros artistas contemporáneos y sus procesos creativos, de esta manera nos nutrimos (...) para ampliar neutros conocimientos en él ámbito artístico y potencializar nuestra creatividad y la de los niños. (...). Este trabajo formativo (...) culmina en una propuesta de producción creativa que recoge a los conceptos artísticos, aunque este retorno a la exposición es totalmente abierto, flexible y con posibilidad de adaptarlo a los diferentes proyectos de escuela. (AYUSO, 2011, p. 222-224),

A visita ao *Centro La Panera* é sempre realizada na interação entre crianças, professoras e mediadores, pois para que esse momento seja uma experiência

⁵² Documento disponível em: <http://www.ca2m.org/es/primaria/aqui-trabaja-un-artista-publicacion>

significativa, nas palavras de Ayuso (2011, p.) é necessário *“intervenciones conjuntas entre maestras y educadoras de La Panera para que el niño tenga la referencia de una persona adulta conocida”*.

Para dar visibilidade ao trabalho desenvolvido no Centro La Panera, é realizado a cada ano um evento denominado “Jornadas de Puertas Abiertas”, com o objetivo de mostrar à comunidade toda a produção realizada no decorrer do ano e também

Así hacer visible a toda la ciudad la tarea educativa de los diferentes centros de enseñanza y personal docente, es un acto de reconocimiento y evaluativo para el profesorado y los alumnos, los educadores de la Panera en tanto que es un recurso público de la comunidad”(AYUSO, 2011, p.225).

Ayuso, que é a responsável pela educação do Centro La Panera, entende que esse projeto “es un espacio de formación, donde todas aprendemos las unas de las otras”. (AYUSO, 2011, p.226).

Este projeto elucida que o envolvimento de diferentes instituições e a união de interesses em comum por meio de um trabalho colaborativo pode oportunizar a formação cultural de crianças e profissionais, a qual se reflete na formação cultural da sociedade.

Os projetos mencionados fortalecem a possibilidade de unir escolas e museus num trabalho promissor, pois a realidade atual indica que,

O cruzamento entre escolas e museus ou espaços culturais faz parte de uma rede de nódulos gigantescos pertencentes a uma estrutura rizomática impressionante para o qual tenderia uma sociedade que aposta na cultura global e local através de espaços culturais onde se desenvolvem projetos colaborativos desenhados em conjunto desde a raiz entre todos os participantes dessa interface (...) (EÇA, 2010, p. 281).

Esse pensamento sobre o desenvolvimento de projetos colaborativos desde a raiz faz com que a própria instituição reveja seu papel educativo e se movimente para que mudanças aconteçam. Esse propósito nos leva ao trabalho desenvolvido no Museo Patio Herreriano, em Valladolid, na Espanha, já mencionado no primeiro capítulo. Nele, a equipe educativa caminha na direção de um trabalho inovador no campo da arte educação em colaboração com a escola, uma vez que repensa as práticas curatoriais a partir de um viés pedagógico, ou seja,

Cuando hablamos de prácticas comisariales elaboradas desde una perspectiva pedagógica significa que el discurso expositivo, elaborado por un equipo multidisciplinar formado al menos por comisarios y educadores, debe atender a una voluntad educativa, es decir, que la centralidad de la narrativa expositiva esté en el público y en su capacidad de resignificar las obras desde su subjetividad. (Jiménez, 2014, p.135)

Assim, compreendemos que é indispensável considerar os formatos de participação de todos os envolvidos, ou seja, “considerar um verdadeiro *design* da participação, no qual cada formato seja pensado em função de que tipo de participação é solicitado e o que implica cada um deles para a instituição.” (ALDEROQUI, 2015, s/p). Dessa maneira, se compartilham as responsabilidades igualmente e o “compromisso tem de ser visível e evidente em cada exposição, de tal modo que os conhecimentos, vozes e experiências (...) convertam-se em propostas expositivas inovadoras (...).” (ALDEROQUI, 2015, s/p).

Ao concluir esse capítulo considera-se que as questões levantadas são basilares para (re) pensar os modelos formativos, no que se refere à formação cultural. Entendendo que “museus são, sobretudo, espaços de significação, lugares de experiência formativa que transita na interface da cognição com o sensível. Nesse sentido, defendo que o museu pode ser entendido como lócus, também, de marcação de uma identidade docente”. (LEITE, 2012, p.348). Portanto, é fundamental buscar caminhos possíveis para uma formação continuada conectada aos contextos e necessidades das instituições e pessoas envolvidas, apostando num trabalho que se abre para uma cultura colaborativa entre escola da infância e museu de artes.

CAPÍTULO 4:

A FORMAÇÃO CONTINUADA E O TRABALHO COLABORATIVO COMO CAMPO DE PESQUISA: PARA PENSAR O PÚBLICO INFANTIL NO MUSEU



Visita das crianças da Escola Municipal Professora Miracy Rodrigues de Araújo no MuMA. Fonte: Luiz Pacheco.

4. A FORMAÇÃO CONTINUADA E O TRABALHO COLABORATIVO COMO CAMPO DE PESQUISA: PARA PENSAR O PÚBLICO INFANTIL NO MUSEU

Vivemos numa sociedade diferente
 e queremos viver num mundo onde cada um
 tem um papel social a desempenhar,
 onde cada um tem direitos e deveres
 não só como profissionais
 mas também como seres humanos.
 Apelamos para isso a novos paradigmas (...)
 Novos paradigmas que apostem no trabalho colaborativo
 onde se respeitem as vozes
 e os interesses de todos os participantes
 e se abram ou procurem parcerias
 com outras organizações
 ou indivíduos da comunidade
 onde o museu se insere.
 Uma interface
 que está a ser experimentada
 em muitos lugares (...)
 Eça (2010, p. 278)

Ao vislumbrar as transformações nos diferentes campos em que se insere este estudo, destacados nos capítulos anteriores, é impossível negar o território híbrido e a complexidade em que se articulou esta investigação ao envolver profissionais de distintas áreas de atuação, como protagonistas de uma ação inovadora, com um propósito em comum: pensar a criança pequena no museu de arte.

Em função disso, o objetivo do presente capítulo é esclarecer o caminho metodológico percorrido, dentro de uma linha de investigação qualitativa com viés metodológico da pesquisa intervenção. Apresento assim: os sujeitos participantes; o contexto em que se deu o estudo; a produção de dados desenvolvida no trabalho de campo; a ação de formação continuada “Para Habitar o Museu com o Público Infantil”, em narrativas de imagens que evidenciam o processo de trabalho desenvolvido em colaboração com professoras da infância da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e profissionais do Museu Municipal de Arte de Curitiba, o qual gerou a exposição “Com Olhos de Criança: o acervo do MuMA”.

4.1 O VÍÉS INVESTIGATIVO

Inserida numa linha de pesquisa de educação e artes visuais que enfoca as especificidades do conhecimento em arte em contextos diversos, buscamos numa abordagem qualitativa subsídios teóricos e metodológicos para a produção de conhecimentos sobre a presença significativa da criança pequena, em contexto da educação infantil, no museu de arte, a partir do **olhar e da ação dos adultos** envolvidos nesse processo. Nessa direção, o propósito deste estudo foi o de desnaturalizar questões particulares e subjetivas, que suscitaram esta investigação:

- Como possibilitar o acesso do público da educação infantil ao museu e o desenvolvimento de um trabalho que considere as suas especificidades, uma vez que os mediadores que atuam no museu estão ali de passagem e em processo de formação e, portanto, não possuem os saberes necessários para a atuação com crianças pequenas?
- Como contribuir na formação continuada de professores da educação infantil e de mediadores dos museus para que atuem juntos na mediação com crianças pequenas?
- É possível pensar juntos, professoras da educação infantil e profissionais do museu, a proposta de um espaço expositivo que considere o público infantil e suas especificidades?

Por entender que a pesquisa em educação se dá num “processo dinâmico, aberto, imaginativo, em articulação com os contextos profissionais e com os contextos sociais, culturais e políticos.” (NÓVOA, 2011, p.541), a pesquisa **intervenção**⁵³ foi a possibilidade encontrada para tentar descortinar as questões destacadas e por meio da análise de uma ação prática, com os envolvidos, buscar responder à problematização:

O desenvolvimento de uma formação que envolva professoras da infância e profissionais do museu, num trabalho colaborativo, possibilitará a transformação da prática e o empoderamento destes para a atuação

⁵³ A utilização da pesquisa intervenção também se justifica pelo êxito obtido na investigação do mestrado (GABRE, 2011). No entanto, diferente da dissertação que se utilizou de grupos focais, para a produção de dados, esta pesquisa se valeu da entrada em campo para o desenvolvimento de uma ação de formação em colaboração com profissionais da educação infantil e profissionais do Museu de Arte.

compartilhada, no trabalho que visa o atendimento da criança pequena ao museu?

Em função disso e por entender que “o campo de intervenção nos remete ao espaço de interlocução, ao território de encontros possíveis entre pesquisador e comunidade envolvida no processo de investigação.” (UZIEL,2008, p.540), a necessidade de uma ação foi imprescindível, e nesta acepção, a pesquisa intervenção se mostrou sensível aos questionamentos em que este estudo se configurou. Isto porque, como ressaltam Castro e Besset (2008, p.12) “pesquisar é também buscar o que se quer pesquisar no contexto onde isso acontece, a ao se procurar, então, estar nestes contextos, as perguntas e propostas do pesquisador já constituem uma intervenção.”

Dessa perspectiva, a proposta de campo buscou unir as professoras da infância que atuam nas turmas de pré-escolar e os profissionais do museu (coordenadora, equipe de curadores, profissional responsável pelo acervo e equipe da Ação Educativa) na formação denominada **“Para Habitar o Museu com o Público Infantil”**, tendo como princípio o trabalho colaborativo.

Ao propor uma ação em colaboração evidenciamos o entendimento dos sujeitos envolvidos, o qual já foi destacado no capítulo anterior, e reafirmamos esse entendimento ao optarmos pela pesquisa intervenção. De acordo com Moreira,

No marco da pesquisa intervenção os sujeitos envolvidos não são tomados como “banco de dados” prontos para fornecer algumas informações; (...) o discurso dos sujeitos envolvidos é produzido na interação que se desenvolve no próprio ato da pesquisa. Entendemos que esta interação modifica (...) os envolvidos no processo. (MOREIRA, 2008, p.430)

A partir desses esclarecimentos, cabe-nos destacar, com base em Moreira (2008), dois princípios que fundamentam a pesquisa intervenção. O primeiro deles é a “consideração das realidades sociais e cotidianas que são construídas e reconstruídas pelos sujeitos implicados” (MOREIRA, 2008, p. 410). No caso da presente pesquisa, o trabalho se deu entre o contexto de educação escolar, na escola da infância e o contexto de educação museal, no museu de arte. O segundo princípio refere-se “ao compromisso ético e político da produção de práticas inovadoras que possam contribuir para a mudança social.” (MOREIRA, 2008, p. 410). Neste caso, todas as atitudes éticas que demandam uma pesquisa acadêmica

foram efetivadas (autorizações institucionais e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). A partir destes princípios, é necessário considerar algumas características da pesquisa intervenção, e exportá-las para o contexto desta investigação. O Quadro 3 sintetiza tais as características:

Quadro nº 3 - Características da pesquisa intervenção no contexto da investigação

Características da Pesquisa-intervenção	Intervenção na pesquisa
1º - Deve acontecer dentro do contexto pesquisado.	Museu Municipal de Arte de Curitiba – MuMA Escolas de Educação infantil
2º - É desencadeada pela demanda, contribuindo na solução de problemas.	Pensar a presença significativa do público infantil no MuMA.
3º- O pesquisador atua como mediador que articula, organiza encontros, sistematiza as vozes e os saberes produzidos pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, agindo num processo de escuta ativa.	Ação de formação continuada; análise, sistematização e a publicação dos saberes produzidos.
4º - Interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa	Em todos os momentos da ação.
5º – As experiências cotidianas e práticas do coletivo, sistematizadas, permitem descobertas e elaborações teórico metodológicas.	Curadoria coletiva a partir do acervo do MuMA e realização da exposição “Com Olhos de Criança: o acervo do MuMA”; elaboração e desenvolvimento de mediação cultural para o público infantil.

Fonte: Elaborado por GABRE com base em GABRE (2011).

É importante ressaltar que a partir da fundamentação teórica levantada nos capítulos dois e três, que nos apontou um estado de mudanças de paradigmas tanto no que se refere ao conceito de museu e seu papel educativo no mundo contemporâneo; como ao entendimento da formação continuada com princípio colaborativo; e à atuação dos profissionais inseridos nos processos educativos, nos levou a entrar em campo com um formato de ação que pudesse romper com os padrões comumente estabelecidos nesse tipo de prática. De modo que ao

[] recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o actual *mercado da formação* sempre alimentado por um sentimento de *desactualização* dos professores. A única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional. (NÓVOA, 2011, 536).

Assim, da necessidade de repensar uma formação já posta em prática, reinventamos, a partir da colaboração, outro modo de produzir saberes e a

possibilidade transformar ações a partir das vozes e olhares de todos. Buscamos, dessa maneira, ao desenvolver uma ação de formação em colaboração com as professoras da infância e profissionais do Museu Municipal de Arte de Curitiba:

- **Romper** com os formatos tradicionais de formação baseados em modelos hierárquicos;
- Gerar mais espaços de **horizontalidade** nos processos que envolvem pensar a educação entre escola da infância e museu de arte;
- Permitir a **visibilidade** de todos;
- Sermos todos **protagonistas** no processo de formação;
- Compreender na **experiência**, todos **juntos**.

Para uma melhor visualização e compreensão do campo híbrido que se inseriu essa investigação, elaboramos o organograma que segue (Figura 14):

Figura nº: 13 - Campos da investigação



Fonte: Arquivo da Autora (2016)

Para adentrar em campo foram necessários alguns procedimentos éticos, conforme mencionado anteriormente, e, neste sentido, o primeiro passo foi obter a autorização junto ao Departamento de Educação Infantil da SME, bem como a indicação de duas professoras para participarem da pesquisa (ANEXO A e B). Do

mesmo modo, solicitamos a autorização da Diretoria de Patrimônio Cultural da FCC para a realização da pesquisa em um dos museus de artes pertencentes a esta Diretoria (ANEXO C e D).

Com as autorizações em mãos, o próximo passo foi conversar com as professoras da infância para apresentar-lhes a proposta e nesse mesmo caminho, ao termos a indicação de que o MuMA seria o espaço para o desenvolvimento da ação, tratamos de marcar uma primeira reunião de apresentação da proposta da pesquisa para a equipe do museu.

Outra atitude ética para além das autorizações institucionais foi a elaboração de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para cada participante. (ANEXO E).

A figura abaixo torna visíveis os passos percorridos.

Figura nº14 - Passos percorridos na pesquisa.



Fonte: Arquivo da autora (2016)

4.1.1 Nós: os protagonistas!

Dentro dessa perspectiva, os sujeitos participantes, além da minha atuação como pesquisadora/mediadora/formadora, foram duas professoras, concursadas, que atuam na educação infantil da Secretaria Municipal de Educação (SME) e uma professora-formadora que faz parte da equipe de Artes do Departamento de Educação Infantil da SME. Uma das professoras trabalha num Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), e a outra atua numa escola. Essa questão é destacada pelas diferenciações que ocorrem entre um CMEI e uma escola, ou seja, no CMEI encontramos somente crianças da educação infantil, já na escola, o contexto maior é das crianças do ensino fundamental, a educação infantil é representada apenas pela turma do pré-escolar. Esclarecemos, ainda, que a indicação das professoras, pela SME, se deu pela justificativa de que estas profissionais se destacam na atuação com as crianças em seus contextos.

Os profissionais do MuMA foram todos convidados a fazer parte da investigação e desses participaram em efetivo: a coordenadora do museu, promotora cultural concursada e com formação em Artes Cênicas, a equipe da Ação Educativa formada pela coordenadora, que é pedagoga concursada; quatro estagiários mediadores, estudantes do curso de Artes Visuais, sendo três mediadoras e um mediador, dois curadores, promotores culturais concursados, o curador com formação em Artes Visuais - Bacharelado em Escultura e a curadora - com formação em licenciatura em Desenho e, por fim, a coordenadora de Preservação de Acervos, promotora cultural concursada com formação em Artes Plásticas.

4.1.2 Museu Municipal de Arte de Curitiba: o contexto

O Museu Municipal de Arte de Curitiba - MuMA, foi o espaço indicado pelo diretor do Patrimônio Cultural da Fundação Cultural de Curitiba (FCC), por situar-se dentro de um espaço cultural, Portão Cultural, e contemplar uma infraestrutura privilegiada. A Figura 16 mostra a fachada do Portão Cultural.

Figura nº: 15 - Fachada do Portão Cultural

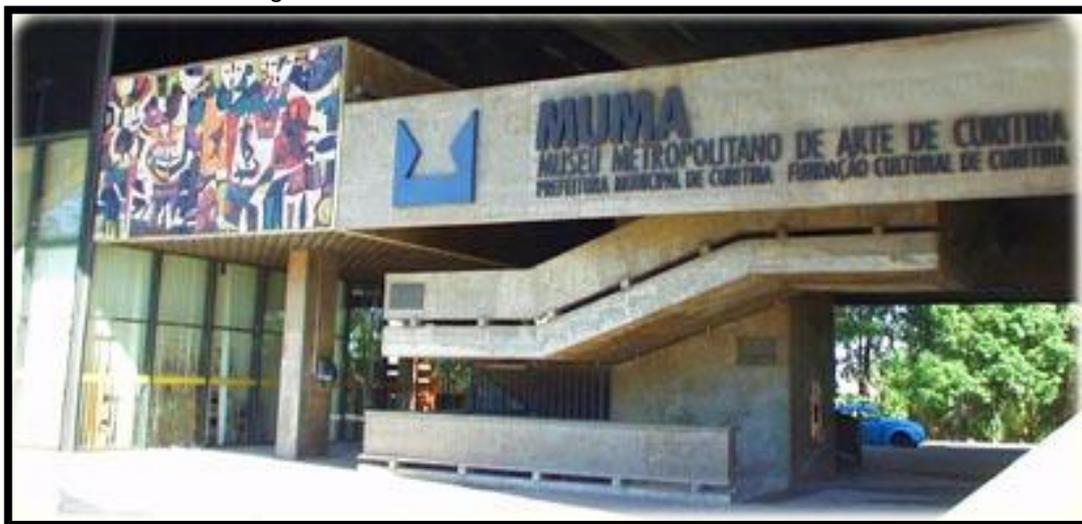


Fonte: <http://www.fundacaoculturaldecuritiba.com.br>

O Portão Cultural foi projetado no ano de 1977, inicialmente para ser o Centro Comercial do Terminal de Transporte Coletivo do Portão, bairro onde se localiza. No entanto, nunca funcionou como tal, ao contrário, foi inaugurado em 1988, como Centro Cultural Portão, principalmente para abrigar parte da coleção⁵⁴ particular de arte, doada pelo artista paranaense Poty Lazzaroto para a Prefeitura da Cidade de Curitiba, no ano de 1986. Segundo Gabre e Rochavetz (2002), assim nasceu o MuMA, “inserido no então Centro Cultural Portão, com cinema, teatro, biblioteca, sala para cursos, atelier de restauro (...)” onde mais tarde teve seu acervo ampliado com a incorporação das “coleções de Jorge Carlos Sade, Andrade Muricy, (...) Mohamed Ali e Assad, Cleusa Salomão, Bem Ami, e as aquisições da Fundação Cultural de Curitiba e Prefeitura Municipal.”. (GABRE, 2002, p.24). A Figura 16 mostra a fachada do MuMA no Centro Cultural Portão.

⁵⁴ A coleção doada pelo artista é composta por trabalhos de artistas como Portinari, Di Cavalcanti, Pancetti, Picasso entre outros.

Figura nº: 16 - Fachada do MuMA no Centro Cultural Portão



Fonte: <http://www.curitiba-parana.net/museus-arte.htm>

O então denominado Espaço Cultural Portão funcionou durante vinte anos como um lugar de convivência da comunidade com diferentes ofertas para o lazer, educação e cultura, numa área arquitetônica de 4.827,55m². No ano de 2005 foi fechado em função da necessidade de uma reforma para melhorias e permaneceu ausente ao público, durante sete anos. A reinauguração do espaço ocorreu em junho de 2012, assumindo uma nova identidade, a de Portão Cultural.

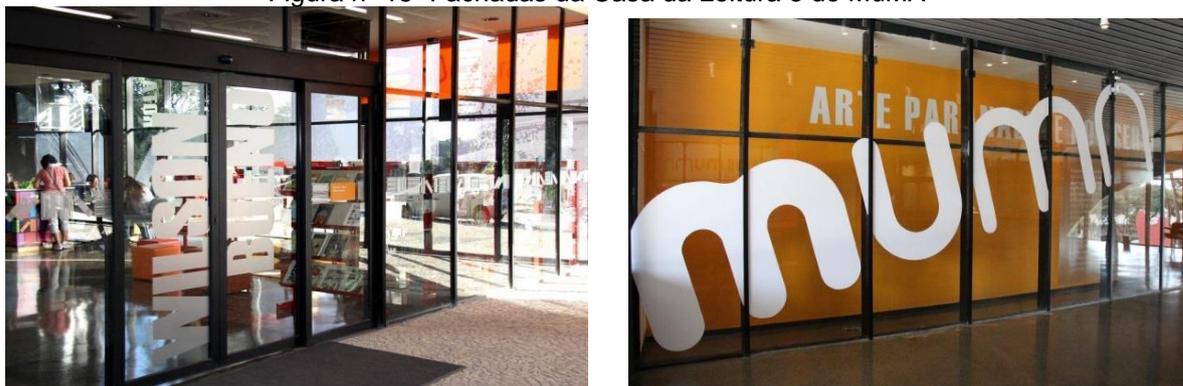
O Portão Cultural, na sua nova configuração, manteve alguns espaços que já faziam parte do mesmo antes da reforma e incorporou outros. Desse modo é hoje composto por um cinema, o Cine Guarani, um Centro de Arte Digital, um teatro, o Auditório Antônio Carlos Kraide, uma biblioteca, a Casa de Leitura Wilson Bueno, e o Museu Municipal de Arte de Curitiba – MuMA. (ver figuras 17 e 18)

Figura nº 17 - Fachadas do Cine Guarani e do Auditório Antônio Carlos Kraide



Fonte: <http://www.fundacaoculturaldecuritiba.com.br>

Figura nº 18- Fachadas da Casa da Leitura e do MuMA



Fonte: <http://www.fundacaoculturaldecuritiba.com.br>

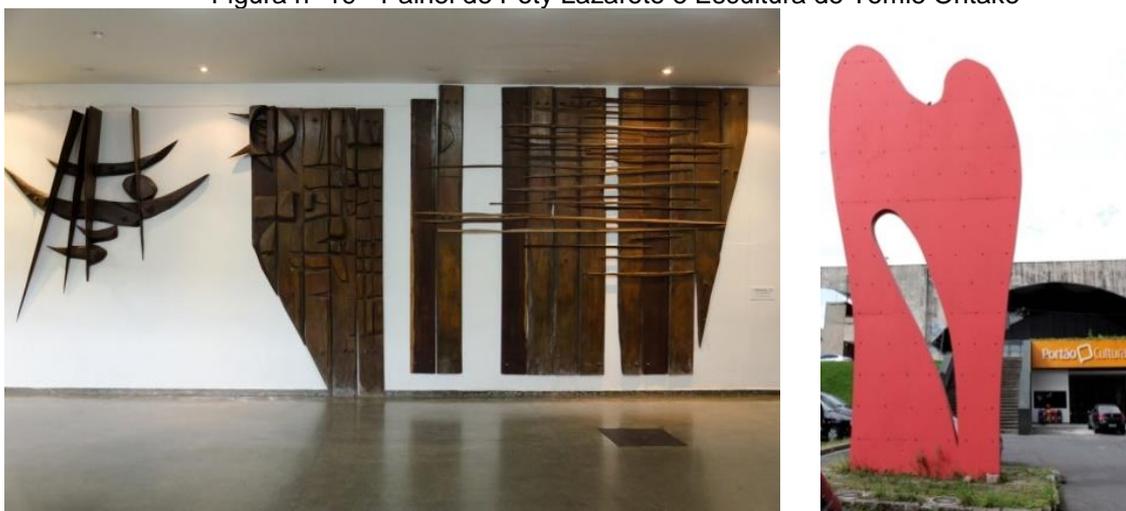
Depois da reinauguração, o Museu Metropolitano de Arte de Curitiba passou a ser chamado de Museu Municipal de Arte de Curitiba – MuMA, contexto onde se deu a investigação, o qual possui na atualidade um acervo de mais de 3.800 obras. Além das coleções já destacadas, o museu ampliou seu acervo, através da Lei de Incentivo do município, adquirindo obras de outros artistas como, por exemplo, Dulce Osinski, Edilson Viriato, Eliane Prolik, Fábio Noronha, Geraldo Leão, Jarbas Schünemann, Karina Miranda, Rogério Ghomes, Newton Goto, entre outros.

O MuMA possui três salas expositivas: a Sala 1; a sala que recebe o nome de Célia Neves Lazzarotto, em homenagem a esposa de Poty Lazzaroto; e a sala Domicio Pedroso, em homenagem ao artista. Além de expor permanentemente as obras do acervo, o museu realiza também exposições temporárias.

Fazem parte do museu, afora o acervo que é abrigado na reserva técnica Guilmar Maria Vieira Silva⁵⁵, um painel em madeira do artista Poty Lazaroto intitulado Comunicação; dois murais em azulejo do artista Franco Giglio ambos em cerâmica, um deles está instalado na fachada do Portão Cultural e outro na entrada principal, que retrata temas paranaenses como a Gralha Azul, a Araucária e o Pinhão. Há, ainda, uma escultura de 11 metros de altura, da artista Tomie Ohtake, realizada em celebração ao centenário de amizade Brasil-Japão, localizada no espaço externo do Portão Cultural. (ver figuras 19 e 20)

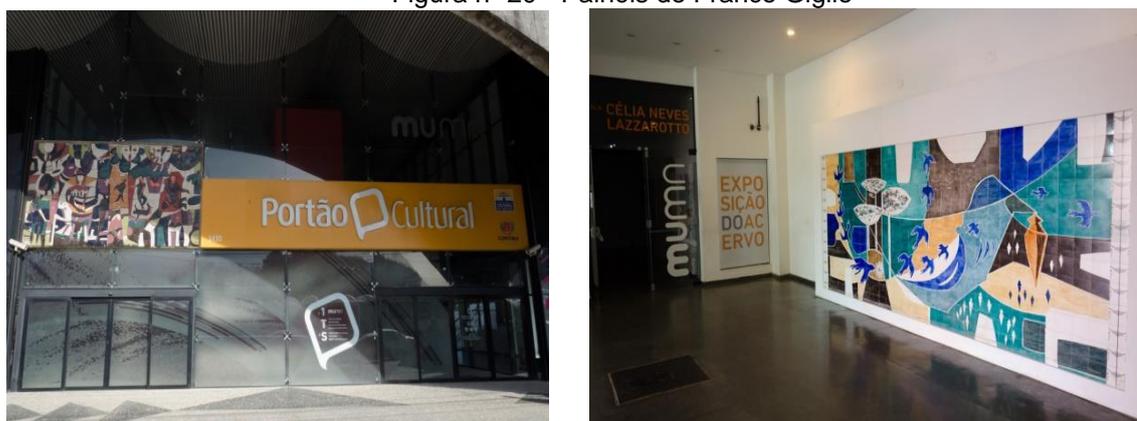
⁵⁵ A reserva técnica recebeu esse nome como uma homenagem a importante contribuição da artista Guilmar Maria Vieira Silva, no que diz respeito à coordenação da reserva técnica. Guilmar foi responsável pela estruturação, catalogação e acondicionamento das coleções.

Figura nº 19 - Painel de Poty Lazzaroto e Escultura de Tomie Ohtake



Fonte: Fotos de Luiz Pacheco

Figura nº 20 - Painéis de Franco Giglio



Fonte: Fotos de Luiz Pacheco

Quanto ao corpo profissional, o MuMA é formado por uma coordenadora, dois curadores, três profissionais da área administrativa e quatro estagiários que atuam junto à Coordenação da Ação Educativa.

A equipe de mediadores do MuMA, formada por quatro estagiários, integra a Coordenação de Ação Educativa da Fundação Cultural de Curitiba (FCC), que é responsável pelas ações de três espaços: MuMA, Solar do Barão e Memorial da cidade. O atendimento ao público é realizado somente por meio de agendamento prévio.

4.1.3 Formação Continuada em Colaboração: a ação.

Tendo as autorizações e o aceite dos participantes, a partir de uma primeira reunião com cada equipe em separado, o caminho seguinte foi agendar um primeiro encontro, por meio de uma carta convite (ANEXO F), para definir no coletivo os saberes necessários a serem desenvolvidos na formação e discutir de que modo cada participante poderia contribuir.

Nesse primeiro encontro formativo, o grupo era grande, pois as equipes do Portão Cultural bem como as diferentes coordenações dos espaços da FCC estiveram presentes para se inteirar da proposta (conforme a figura 21 apresentada a seguir). Houve, inicialmente, a apresentação de todos os participantes e, novamente, a apresentação da proposta de trabalho, sua justificativa e os desafios, já que era a primeira vez que reunimos a todos.

Os principais desafios apontados para pensar a criança pequena no MuMA foram:

- Montar uma exposição como um projeto curatorial educativo a partir das obras do acervo e com ênfase na arte contemporânea;
- Planejar a mediação como um discurso transformativo, compartilhada entre professoras e mediadores do museu;
- Desenvolver um trabalho educativo na Escola/CMEI antes, durante e depois da visita vinculado ao contexto expositivo e integrado ao trabalho de mediação.

Figura nº 21 - Primeiro encontro de formação 06/11/15



Fonte: Fotos de Luiz Pacheco

Num segundo momento, iniciou-se uma negociação com o grupo, para a definição sobre o que trataríamos na formação, pois entendemos que num trabalho colaborativo, bem como na pesquisa intervenção,

A forma de aproximação dos “pesquisadores profissionais” com o coletivo e o trabalho realizado deixam entrever que o processo de desenvolvimento da “pesquisa-intervenção” é o resultado de um processo de negociação entre os envolvidos e que depende das circunstâncias presentes. (SATO, 2008, p.171)

E Sato (2008, p.173) explicita que “essa negociação pode acontecer em momentos inesperados ou através de uma pequena observação ou uma ‘dica’ ou comentário de alguma pessoa da instituição ou do coletivo.” Portanto, a interação entre os sujeitos da pesquisa é fundamental.

Assim, as questões lançadas ao grupo foram as seguintes:

- A partir da sua atuação profissional, que saberes/temas/conteúdos você considera fundamentais para serem abordados na formação?
- A partir dos seus conhecimentos, em que você pode contribuir na formação?

O grupo foi subdividido em três grupos menores (mediação; educação; curadoria e acervo)⁵⁶ para discutir as questões e apresentar suas necessidades. O debate foi bastante intenso.

Figura nº22 - Primeiro encontro de formação



⁵⁶ A divisão do grupo a partir das suas nas áreas de atuação foi indicada pelos próprios participantes, para que pudessem discutir as necessidades formativas a partir do seu contexto.



Fonte: Fotos de Luiz Pacheco

Os apontamentos levantados pelos grupos em post-it foram analisados e categorizados por mim para a organização de um cronograma, futuro planejamento e divisão de tarefas com o coletivo. (APÊNDICE A e B)

Figura nº 23 - Necessidades formativas



Fonte: Arquivo da autora (2015)

A partir da reorganização dos conteúdos, um cronograma foi elaborado e apresentado ao grupo para validação, no segundo encontro. No entanto, por ser uma ação que foi acontecendo no processo, o cronograma inicial sofreu alterações de acordo com as necessidades que foram surgindo.

Ao todo foram 20 encontros, dentre eles, encontros presenciais com todo o grupo, encontros com pequenos grupos para planejamento da formação e visita às unidades escolares.

Para melhor visualização apresento no Quadro 4 o cronograma final.

Quadro nº 4 - Cronograma da formação

PARA HABITAR O MUSEU COM O PÚBLICO INFANTIL			
Data	Conteúdo	Responsáveis	Participantes/Local
06/11/15	. Apresentação da proposta da pesquisa; . Proposta de Formação em Colaboração; . Definição de saberes necessários para serem desenvolvidos na formação;	Pesquisadora	Todos os protagonista da ação/ MuMA
17/11/15	. Reunião com professoras para planejamento do encontro de 19/11	Pesquisadora Professoras	Professoras/Escola
19/11/15	. Apresentação e validação do cronograma e dos conteúdos; . Definição de tarefas; . Conceitos de Criança e de Infância . Contexto educativo: as crianças na escola infantil	Pesquisadora Professoras	Todos os protagonista da ação/ MuMA
24/11/15	Reunião de planejamento com a formadora do encontro de 03/12	Pesquisadora Elisângela Leite	Pesquisadora Elisângela Leite
03/12/15	. A comunicação entre o adulto e a criança pequena . Estratégia professor em ação dramática	Pesquisadora Elisângela Leite	Todos os protagonista da ação/ MuMA
07/12/15	Reunião com a equipe educativa para planejamento do encontro de 17/12.	Pesquisadora e equipe educativa da FCC	Pesquisadora e equipe educativa da FCC
17/12/15	. Ação Educativa no MuMA . Mediação Cultural e o Público Infantil	Pesquisadora Equipe educativa	Todos os protagonista da ação/ MuMA
05/02/16	. Curadoria; . Acervo do Muma	Pesquisadora Equipe de curadores e de acervo	Todos os protagonista da ação/ MuMA
11/02/16	. Projeto curatorial educativo . Curadoria Coletiva . Visita à sala expositiva	Pesquisadora Todo o grupo	Todos os protagonista da ação/ MuMA
19/02/16	.Curadoria coletiva	Todo o grupo	Todos os protagonista da ação/ MuMA
26/02/16	. Curadoria coletiva	Todo o grupo	Todos os protagonista da ação/ MuMA
04/03/16	. Curadoria Coletiva/Expografia . Apresentação do trabalho prévio das unidades escolares	Todo o grupo	Todos os protagonista da ação/ MuMA
14/03/16	. Encontro com mediadores para iniciar o planejamento da mediação.	Pesquisadora e equipe de ação educativa	Pesquisadora e equipe de ação educativa
17/03/16	. Planejamento da mediação	Todo o grupo	Todos os protagonista da ação/ MuMA
	. Visita dos mediadores ao CMEI	Pesquisadora /Mediadores	Mediadores, professoras, pesquisadora, crianças/Escola
05 e 06/04/16	. Montagem da exposição	Todo o grupo	Todos os protagonista da ação/ MuMA
06/04/16	. Abertura da Exposição	Convite aberto à comunidade	Comunidade/ MuMA
12 e 13/04/16	. Visita CMEI e Escola à exposição.	Professoras, mediadores, Pesquisadora	Professoras, mediadores, pesquisadora, crianças
14/04/16	. Formação para professores interessados em visitar a exposição.	Todo o grupo	Inscritos na formação
16/05/16	. Encontro para avaliação final	Todo o grupo	Todos os protagonista da ação/ MuMA

Fonte: Elaborado pela autora (2016)

O segundo encontro, além da validação do cronograma e divisão de tarefas, foi o momento de discutir o primeiro conteúdo destacado: a criança pequena. Deste

modo, foi necessário um encontro prévio com as professoras que dividiram o encontro comigo, atuando como protagonistas da formação. Ao meu cargo ficou a abordagem teórica sobre a questão e às professoras coube a apresentação das crianças no dia a dia das unidades escolares. A figura 24 mostra registros deste encontro.

Figura nº24 - Encontros 19/11/2015



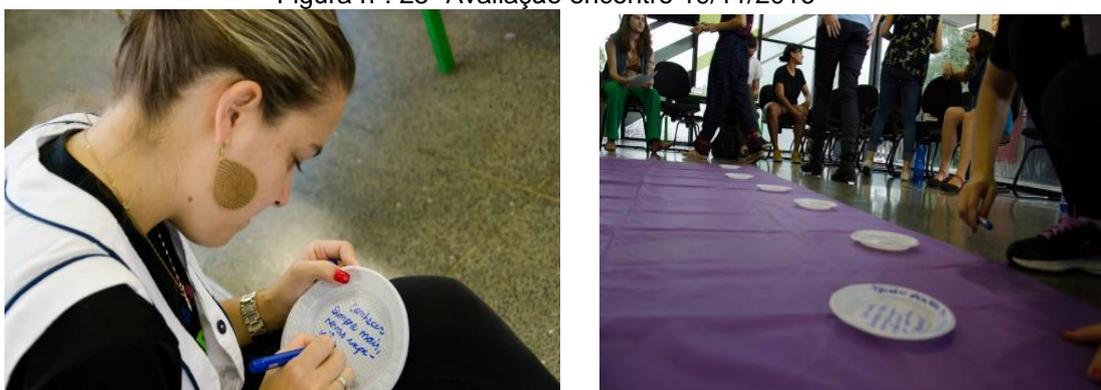
Fonte: Fotos de Luiz Pacheco

A partir desse momento, a organização dos demais encontros formativos seguiu, quase sempre, com a mesma dinâmica. Sempre que possível e necessário houve um encontro prévio entre os formadores do encontro seguinte, para o planejamento coletivo; a elaboração de uma questão problematizadora através de uma pergunta pedagógica, para auxiliar na construção da proposta que objetivava a formação, era destacada ao final. As perguntas pedagógicas são estratégias formativas que visam questionar as teorias dos professores, as práticas educativas e sua validade (AMARAL; MOREIRA; RIBEIRO, 1996). Segundo Alarcão (2010, p. 57), “as perguntas, para merecerem a designação de pedagógicas, têm de ter uma intencionalidade formativa e isso, independentemente de quem as faz, quer o próprio professor quer um seu colega ou supervisor (...)”. E ainda, ao final de cada

encontro havia a realização de uma avaliação desenvolvida de maneira não convencional.

Nesse encontro a avaliação se deu através da metáfora da aprendizagem como um alimento. Desse modo convidei a todos a se sentarem ao redor da mesa e realizar o exercício de pensar o que os alimentou durante o encontro e num ato simbólico, através da escrita, a colocarem esses alimentos no prato (ver Figura 25 e APÊNDICE C).

Figura nº: 25- Avaliação encontro 19/11/2016



Fonte: Fotos de Luiz Pacheco

Ao final, apresentei a pergunta pedagógica para seguir refletindo: **Como possibilitar o acesso do público infantil no espaço do museu de arte considerando os eixos que estruturam a infância?**

É importante destacar que Luiz Pacheco, o profissional responsável pelo Departamento de Arte Digital do Portão Cultural, se disponibilizou, sempre que possível, a fazer os registros fotográficos do processo formativo. Apresento alguns desses momentos como apoio na construção da trajetória percorrida na formação, acompanhados de uma breve narrativa.

- **Comunicação entre adultos e criança pequena (03/11/2015)**

No terceiro momento formativo, a necessidade de abordar a questão da comunicação entre crianças pequenas e adultos nos levou a convidar a profissional

Elisangela Leite⁵⁷, para compartilhar seus saberes sobre essa questão, uma vez que é a responsável pelo desenvolvimento do conceito “Professor em Ação Dramática”.

Elisangela instigou o grupo ao mundo da imaginação com sua proposta de ação dramática em uma situação homóloga⁵⁸ ao faz de conta. Nela, Elisangela uma “Elfa”, se inseriu no grupo, “interrompendo” a formação, com seu sapato de bicos grandes e verdes, para pedir ajuda, aos seres encantados, (nós os participantes) para encontrar o Reino do MuMA Encantado. O que ela necessitava, além de saber se estava no lugar certo, era saber se os seres a ajudariam a encontrar as fada do brincar —Ariel e BuKura— que haviam desaparecido do seu Reino.

Com esse tom de fantasia o grupo foi levado ao mundo do faz de conta. Inicialmente, alguns integrantes se mostraram um pouco tímidos, não compreendiam muito bem o que estava acontecendo, se entrariam no jogo ou não. Aos poucos, como num passe de mágica, o grupo todo estava envolvido na brincadeira, os olhares e atitudes demonstraram uma entrega ao momento.

Após o desenrolar da brincadeira e da solução do problema, Elisangela Leite foi devidamente apresentada e seguiu o encontro esclarecendo a estratégia da ação dramática como uma possibilidade de comunicação entre adultos e crianças pequenas, articulando teoria e exemplos práticos.

Como reflexão final, fiz uma pequena intervenção apresentando a reprodução da obra *Love* (Figura 26), do artista ucraniano Alexander Milov, fazendo uma integração como a abordagem trazida por Elisangela, para pensarmos na criança que habita em cada adulto.

⁵⁷ Elisangela Leite é professora formadora, na área de artes no departamento de Educação Infantil da SME de Curitiba. Autora do livro *Professor em Ação Dramática na Educação Infantil: uma estratégia de comunicação entre professores e crianças pequenas*, pela Paco editorial, Jundiaí, 2015.

⁵⁸ Segundo Carvalho; Klisys; Augusto (2006, p. 125), “as situações homólogas não são propriamente modelos, posto que não se trata de atividades com crianças (...). Mas são práticas sociais reais, escolhidas pelo formador para explicitar os processos dos sujeitos envolvidos em determinados atos, bem como para fazer emergir a natureza própria dos objetos de conhecimento em questão (...)”.

Figura nº 26 - Reprodução da obra Love do artista Alexander Milov



Fonte: <http://www.geaconstrutora.com.br/love-alexander-milov/>

A pergunta pedagógica do encontro foi: **Você acredita que seja possível utilizar a estratégia da Ação Dramática nas propostas de visita das crianças pequenas ao Museu?**

Como avaliação final, a solicitação foi que o grupo escrevesse um recado sobre o que os integrantes da formação que não puderam estar presentes deixaram de participar. A Figura 27 apresenta alguns registros deste encontro.

Figura nº 27 - Encontro de Formação 03/12/15





Fonte: Fotos de Luiz Pacheco

- **Reunião com a equipe da Ação Educativa para planejamento do encontro formativo. (07/12/2015)**

O encontro ocorreu no espaço do Solar do Barão, por ser a sede da Ação Educativa, e estiveram presentes o diretor de Patrimônio Cultural, a coordenadora da Ação Educativa da FCC e os mediadores (ver Figura 28, a seguir). Discutimos a ideia do encontro em abordar o qual é o trabalho da Ação Educativa e como o MuMA o desenvolve. Desse modo a equipe de mediadores se organizou para realizar uma apresentação, mostrando inclusive alguns exemplos práticos de propostas já desenvolvidas. A minha função foi abordar a mediação cultural com a criança pequena.

Figura 28 - Encontro com a equipe de Ação Educativa



Fonte: Foto de Sandra Dias

- **Ação Educativa no MuMA e a Mediação Cultural com o Público Infantil. (17/12/2015)**

O encontro ocorreu conforme havíamos planejado. A equipe de mediadores se preparou muito, utilizaram como apoio uma apresentação em power point e a abordagem se deu num tom bastante agradável e interativo, no sentido de que as falas, dúvidas e contribuições dos demais integrantes foram acolhidas.

A reflexão final se deu na pergunta pedagógica: **Como pode ser pensada a mediação cultural para/com a criança pequena no Museu de Arte?**

Ao final, a avaliação, planejada pelos mediadores, se deu pela via do imaginário. Acredito que a motivação foi o fato de terem vivenciado a prática da ação dramática no encontro anterior o que ressoou nesta ação. Um objeto mágico dava o poder da fala para quem tivesse de posse dele. Assim, cada integrante, relatou os aspectos mais significativos do encontro (ver Figuras 29).

Figura nº 29 - Encontro de formação



Fonte: Fotos de Luiz Pacheco

- **Curadoria e Acervo do MuMA (05/02/2016)**

Esse encontro foi organizado pela curadora do MuMA e pela responsável pelo acervo. A responsável pelo acervo, nos apresentou as coleções pertencentes ao MuMA, explicando a origem das mesmas, a partir de uma seleção dentre as mais de 3.800 obras.

A curadora fez uma explanação sobre a função da curadoria, exemplificou o trabalho abordando algumas exposições e ao final do encontro convidou a todos para visitarem a exposição Ruínas de Orlando Azevedo, em cartaz no MuMA. Assim os participantes puderam apreciar e discutir in loco as questões abordadas no coletivo (ver Figura 30).

O encontro foi bastante enriquecedor, principalmente para aqueles que não fazem parte desse universo o que ficou comprovado nas avaliações, que neste momento foi através de uma narrativa escrita.

Figura nº 30 - Encontro de formação 05/02/16



Fonte: Arquivo de Solange Gabre



Fonte: Foto de Luiz Pacheco



Fonte: Foto de Eva Tozato



Fonte: Foto de Luiz Pacheco



Fonte: Arquivo de Solange Gabre



Fonte: Arquivo de Solange Gabre

- **Projeto Curatorial Educativo (11/02/2016)**

Após conhecermos sobre curadoria e um pouco do acervo do MuMA, no encontro anterior, tratamos de conhecer um pouco sobre curadoria educativa e projetos curatoriais com um viés educativo. O encontro ficou sob minha responsabilidade. Desse modo procurei articular teoria e prática, trazendo alguns exemplos destacados na fundamentação teórica deste estudo.

Nesse encontro houve a realização de uma visita à sala Domício Pedroso, que seria disponibilizada para realizarmos a nossa exposição (ver Figura 31). Mesmo estando ocupada naquele momento com uma exposição, foi uma importante oportunidade para começar a pensar sobre a proposta expositiva. Antes, porém de nos encaminharmos para aquele momento apresentei a pergunta pedagógica, pois dali o encontro seria encerrado: **Quais serão as nossas escolhas (curadoria) para pensar em uma exposição e uma mediação (que inicia na escola, vai para o museu e volta para a escola) considerando o acervo do MUMA e as crianças pequenas como visitantes?**

Nesse encontro não houve avaliação por falta de tempo hábil.

Figura nº 31 - Encontro de formação 11/02/16



Fonte: Fotos de Luiz Pacheco

- **Curadoria Coletiva (19/02/2016)**

Esse encontro foi o momento de conhecermos um pouco mais o acervo do MuMA, iniciarmos a difícil tarefa de planejar a exposição e escolher as obras. Primeiramente, retomei questões importantes trabalhadas nos encontros anteriores, como intenção de ressaltar nossas escolhas pensando nas especificidades da criança pequena, nas obras com viés contemporâneo, na expografia⁵⁹, ou seja, na organização do espaço e na necessidade de repensar a altura das obras, entre outras questões. Assim, as propostas iam sendo apontadas e muitas ideias surgiram, até que uma definição foi sendo construída.

A responsável pelo acervo nos apresentava as obras e logo a seleção começou a se definir, descartando o que não interessava naquele momento e separando o que poderia ser incorporado. As nossas escolhas incluíram, além de pinturas e esculturas, dois vídeos arte que tivemos a oportunidade de assistir nesse encontro. Os curadores colaboraram o tempo todo na definição das escolhas e com informações necessárias sobre as obras.

O debate, em alguns momentos, foi bastante caloroso, e é revelado na avaliação que foi realizada no encontro do dia 26 de fevereiro, uma vez que não houve tempo hábil de fazê-lo nesse momento. Cada um defendia uma ideia, uma vez que o acervo do MuMA possui muitas possibilidades. Pouco a pouco um recorte mais contemporâneo foi se definindo e o respeito às decisões da maioria foi um exercício constante. A partir desse exercício de escolha, as imagens foram impressas e nos dirigimos para a sala expositiva para uma primeira possibilidade de pensá-las no espaço (conforme Figura 32).

⁵⁹ Expografia se refere ao desenho, à organização do espaço expositivo. De acordo com Abreu (2014, p.43-44), “A expografia é a linguagem da exposição, a maneira que a escrita desse texto tridimensional e multissensorial se realiza, a partir de elementos dados, como o acervo e a arquitetura, e de outros eleitos, como cenografia, gráficos, cores, iluminação, e mais recentemente suportes interativos.”

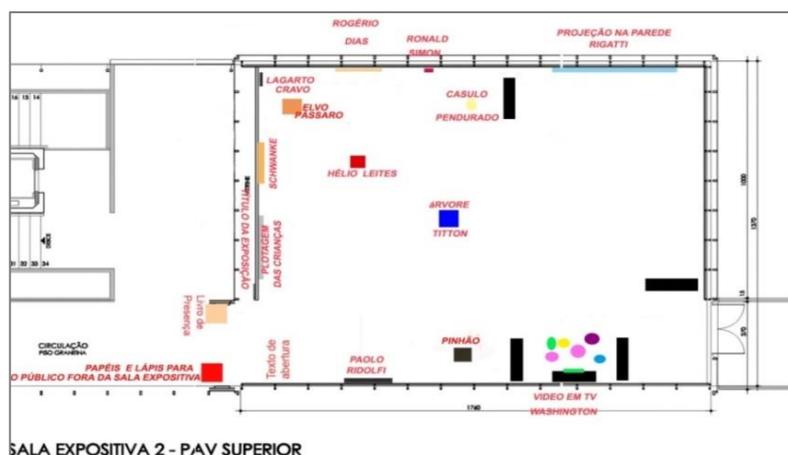
Figura nº 32 - Encontro de formação 19/02/2016



Fonte: Fotos de Luiz Pacheco

O curador do museu logo iniciou estudos da expografia a partir das obras escolhidas e a comunicação por e-mail foi outra forma de estender o debate. Alguns estudos em planta baixa, como o exemplo o que evidencio a seguir (Figura 33), foram feitos e o diálogo de deu também por essa via.

Figura nº 33 - Planta baixa/estudo expografia



Fonte: Planta elaborada por Luciano Antunes

- **Curadoria coletiva (26/02/2016)**

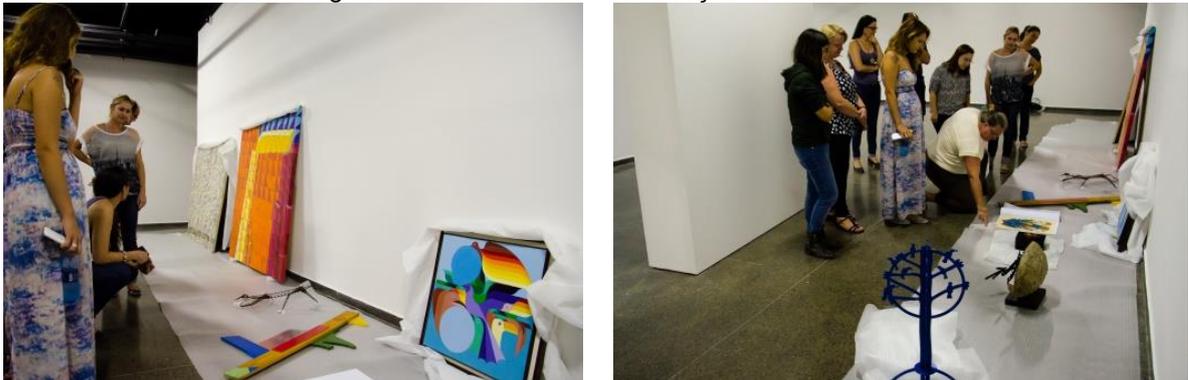
Após as primeiras escolhas, chegou o momento de ver as obras escolhidas no original. Num trabalho bastante minucioso e técnico, a responsável pelo acervo preparou e retirou as obras do acervo para que uma nova escolha pudesse ser realizada.

Esse momento foi imprescindível, pois ao ter acesso a obras no original as escolhas puderam se definir melhor. Uma das obras escolhidas não pode ser retirada da reserva devido ao seu porte, portanto foi necessário que duas pessoas, definidas pelo grupo, acompanhassem a profissional do acervo, para validar a escolha. Uma mediadora e eu fomos às indicadas. A entrada na reserva técnica foi uma experiência ímpar. A mediadora estava entusiasmada e verbalizou que aquele momento para ela foi um sonho realizado. A possibilidade de entrar no espaço nos possibilitou entrar em contato com uma obra que não havia sido selecionada, e como nos chamou muito a atenção, levamos para a apreciação do grupo.

A obra era a escultura sem título, de malha de algodão e ferro de José Antônio de Lima, e foi logo aprovada por todos. A escolha nesse momento já estava praticamente definida, algumas obras foram “descartadas”, uma obra inserida e outra havia problemas de regularização e passava, desde então, por um processo de regularização. O debate sobre a composição do espaço, a partir das escolhas, novamente se deu de forma intensa (conforme Figura 34).

Como não havíamos conseguido realizar a avaliação dos dois últimos encontros, pelo fato de terem sido muito intensos, nos propusemos a fazê-la nessa ocasião.

Figura nº 34 - Encontro de formação 26/02/2016

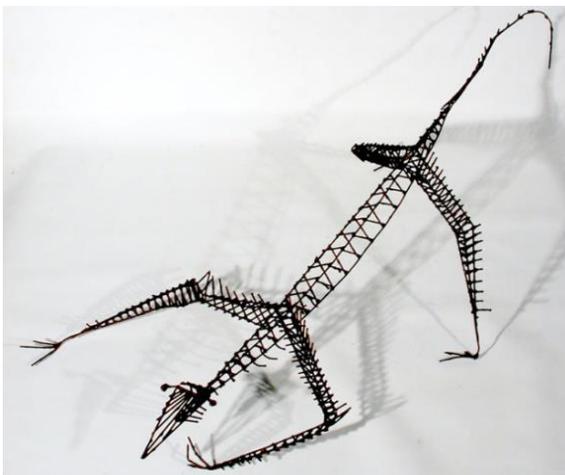




Fonte: Fotos de Luiz Pacheco

As obras escolhidas para a exposição foram se definindo a partir do conceito inicial de pensar a relação da criança no MuMA, com as obras do acervo, buscando um viés contemporâneo. Neste sentido, as escolhas se delinearam numa conexão com a temática que as professoras estavam trabalhando nas unidades: a natureza. As obras selecionadas são apresentadas, a seguir, a partir de suas fotos:

Figura nº 35 - MARIO CRAVO JR, Lagarto (Escultura em metal), 26x34x72cm
Coleção Poty Lazzarotto.



Fonte: Acervo Museu Municipal de Arte

Figura nº 36 - ELVO BENITO DAMO, Pássaro Fóssil– 1985 (Escultura em metal e cimento), 31 x 47 x 32 cm. Coleção Fundação Cultural de Curitiba



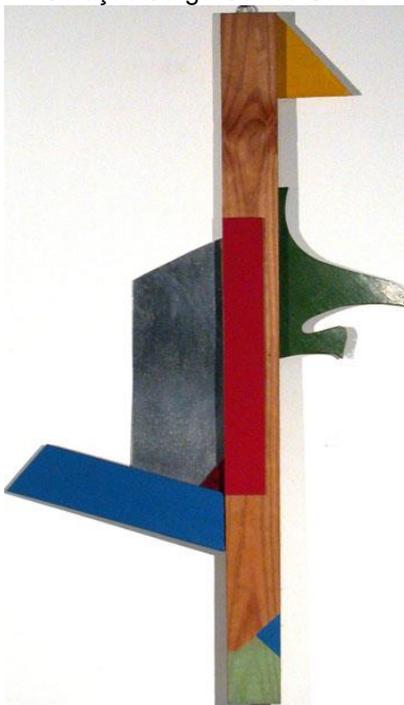
Fonte: Acervo Museu Municipal de Arte

Figura 37 - JOSÉ ANTONIO DE LIMA, Sem título– 2006 (Escultura de malha de algodão e ferro), 100x25x25cm. Coleção Fundação Cultural de Curitiba



Fonte: Acervo Museu Municipal de Arte

Figura nº 38 - RONALD SIMON Sem título – 1988 (Escultura), 120,3 x 75,4 x 3 cm
Coleção Jorge Carlos Sade



Fonte: Acervo Museu Municipal de Arte

Figura nº 39 - ELIZABETH TITTON Árvore das Galhas – 2007 (Escultura de aço cortado a laser).
70 x 36,5 x 36,5 cm. Coleção Fundação Cultural de Curitiba



Fonte: Acervo Museu Municipal de Arte

Figura nº 40 - ROGÉRIO DIAS Sem título – 1989 Acrílica sobre Tela. 103 x 103 x 2,8 cm. Coleção Fundação Cultural de Curitiba



Fonte: Acervo Museu Municipal de Arte

Figura nº 41 - PAOLO RIDOLFI. Sem título– 2008-2009-2011 Acrílica sobre Tela. 138 X 152 X 4 cm. Coleção Fundação Cultural de Curitiba



Fonte: Acervo Museu Municipal de Arte

Figura nº 42 - LUIZ HENRIQUE SCHWANKE Sem título – 1986 Pintura e desenho sobre papel.
146 x 186 x 2,5 cm. Coleção Fundação Cultural de Curitiba



Fonte: Acervo Museu Municipal de Arte

Figura nº 43- HÉLIO LEITES Linhas do Ofício – O Sapateiro (Escultura – objeto) 7,5 x 8,5 x 2,5 cm
Coleção Fundação Cultural de Curitiba



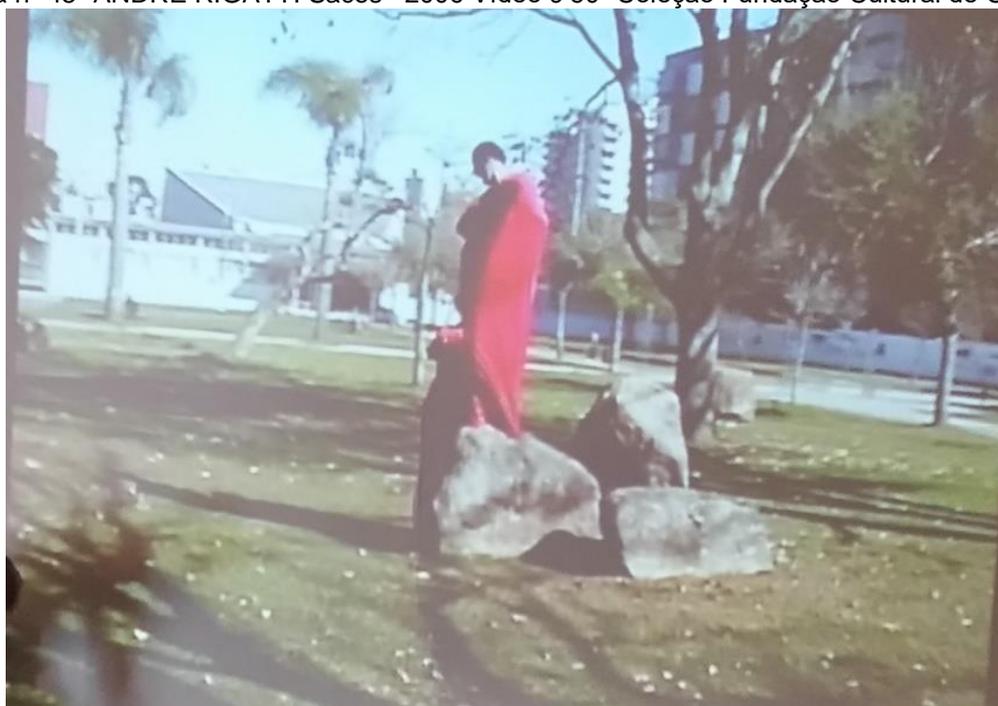
Fonte: Acervo Museu Municipal de Arte

Figura nº 44 - WILSON SASSO Elemento XVIII– 2001-2003 (Escultura de madeira e resina)
13 x 20 x 13,6 cm Coleção Fundação Cultural de Curitiba



Fonte: Acervo Museu Municipal de Arte

Figura nº 45- ANDRÉ RIGATTI Sacos– 2006 Vídeo 9'50" Coleção Fundação Cultural de Curitiba



Fonte: Arquivo da autora 2016

Figura nº 46 - WASHINGTON SILVERA Paisagem Curitibana – 2006 Vídeo 33'30" Coleção Fundação Cultural de Curitiba



Fonte: Arquivo da autora

- **Encontro com professores no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) (03/03/2016)**

Houve a necessidade de um encontro nas unidades com as professoras para acompanhamento, orientação e troca de saberes sobre as propostas práticas desenvolvidas com as crianças, tendo algumas obras da exposição como disparadoras (ver Figura 47). Dentro da perspectiva da arte contemporânea e da proposta de instalações, algumas referências como Anna Marie Holm e Javier Abad Molina foram apresentadas como exemplos de práticas de trabalho com crianças pequenas.

Figura nº 47 - Encontro no CMEI Tiradentes



Fonte: Fotos de Priscila Marques da Silva

- **Trabalho prévio à visita das crianças.**

Como contato prévio das crianças com a arte na perspectiva do que encontrariam no MuMA, as professoras elaboraram propostas envolvendo as crianças num ambiente esteticamente organizado, com elementos que faziam referência às obras expostas no museu, o que permitiu uma experiência de antecipação à visita com mais significado. Destaco alguns desses momentos através das imagens.

Uma das propostas foi uma história⁶⁰ contada pela professora sobre uma lagarta que vira borboleta, a qual ganhou vida com os tecidos num ambiente preparado para a vivência das crianças. (ver Figuras 48 e 49). A referência para o trabalho foi a escultura de José Antônio de Lima (Figura 37) e a vídeo instalação de André Rigatti (Figura 45).

Figura nº 48 - Prática com tecidos – CMEI Tiradentes



Fonte: Fotos de Alessandra Cerezo Ortiz

⁶⁰ A primavera da Lagarta. Ruth Rocha. CD Mil Pássaros.

Figura nº 49: Prática com tecidos – E. M. Prof. Miracy Rodrigues de Araújo



Fonte: Fotos de Eliane Novak

Tendo como disparadoras as obras de André Rigatti, a vídeo instalação Sacos (Figura 45), e de Washington Silvera, o vídeo Paisagem Curitibana (Figura 46); e de Luiz Henrique Schwanke, a pintura (Figura 42); as professoras planejam muitas propostas e o ambiente interno e externo das unidades foi explorado pelas crianças a partir da fotografia, do desenho de sombras, da pintura e de muita imaginação (ver Figura 50).

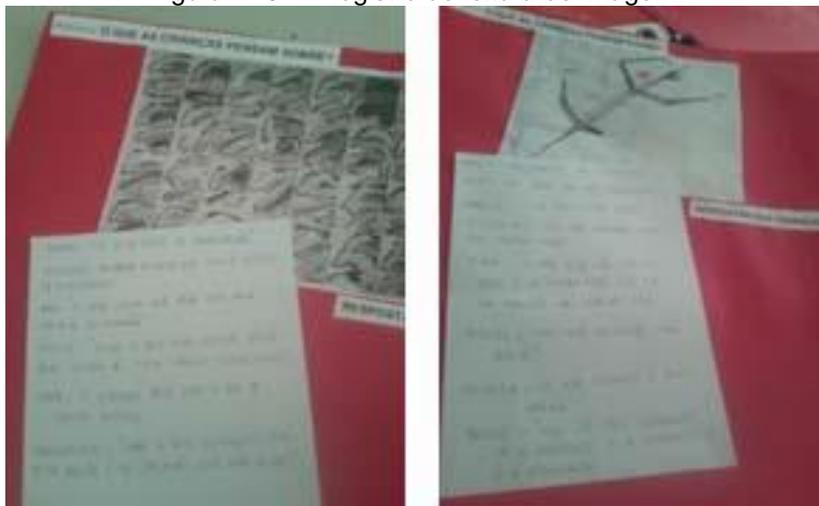
Figura nº 50 - Trabalho prévio a visita com as crianças no CMEI Tiradentes



Fonte: Fotos de Alessandra Cerezo Ortiz

As crianças também conversaram sobre algumas obras (reproduções) que veriam no Museu, conforme a figura 51 que ilustra o registro pela professora do diálogo que se estabeleceu.

Figura nº 51 - Registro de leitura de imagem.



Fonte: Fotos de Alessandra Cerezo Ortiz

Fizeram coleções de elementos da natureza e expuseram nas unidades (conforme Figura 52).

Figura nº 52 - Coleções de elementos da natureza.



Fonte: Fotos de Alessandra Cerezo Ortiz

- **Expografia e apresentação do trabalho realizado nas unidades escolares (04/03/2016)**

Nesse encontro foi o momento de definir a expografia da exposição “Com Olhos de Criança: o acervo do MuMA”, nome definido coletivamente pelo grupo, bem como a elaboração do texto de parede (APÊNDICE D) e do folder (APÊNDICE E, F) que seria oferecido durante o período expositivo. Além disso, as professoras se organizaram para apresentar ao grupo um pouco do que estava sendo desenvolvido com as crianças nas unidades escolares (conforme Figura 53).

Figura nº 53 - Encontro de formação 04/03/2016



Fonte: Fotos de Luiz Pacheco

Quanto à expografia a opção na escolha de poucas obras se deu no sentido de permitir um espaço maior para a circulação. Houve também a inserção de dois elementos prevendo a interação das crianças na sala expositiva.

Próximo ao vídeo de Washington Silvera, “Paisagem Curitibana”, colocamos almofadas amarelas (Figura 54). Tais elementos foram pensados para que os visitantes pudessem sentar para apreciar o vídeo e, ao mesmo tempo, funcionaram também como uma metáfora de continuidade da obra, em que as folhas e pétalas do

ipê amarelo representado no vídeo ganhavam o espaço expositivo e poderiam ser transformadas pelo público.

Figura nº 54 - Expografia obra Paisagem Curitibana - Washington Silvera



Fonte: Arquivo de Solange Gabre

Figura nº 55 - Expografia obra S/Título José Antônio de Lima



Fonte: Arquivo de Solange Gabre

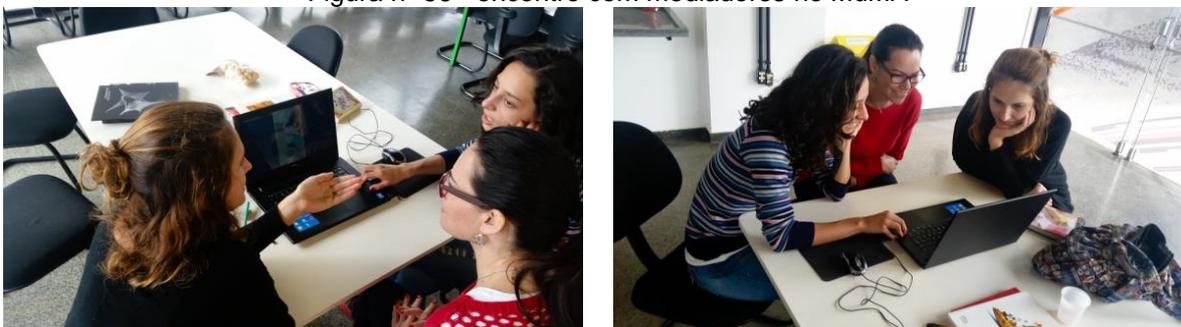
No ambiente em que estava a obra de José Antônio de Lima inserimos tecidos (Figura 56) buscando, além da metáfora da leveza, proporcionar uma interação com a obra de André Rigatti, a vídeo instalação Sacos.

Como tarefa, para o próximo encontro, o grupo teria que pensar em propostas para o trabalho de mediação.

- **Encontro com mediadores para discutir a mediação (14/03/2016)**

Esse encontro com os mediadores foi um momento de discussão das propostas de mediação, que seriam debatidas e planejadas no próximo encontro no coletivo. A partir das obras escolhidas, das propostas realizadas pelas professoras com as crianças, e das discussões coletivas, nos primeiros encontros de formação, as ideias foram surgindo (Figura 56).

Figura nº 56 - encontro com mediadores no MuMA



Fonte: Fotos de Cristina Herrera

- **Planejamento da mediação (17/03/2016)**

O momento de planejamento da mediação começou com uma rodada de ideias para definir um caminho comum através do qual professoras e mediadores pudessem atuar em parceria.

As reverberações dos saberes trabalhados na formação tomaram corpo na proposta desenvolvida no coletivo. As reflexões norteadoras para o desenvolvimento da proposta se deram em torno de pensar a criança pequena tanto em sua ação lúdica, interativa, imaginativa, como na sua experiência pelos sentidos, pelo movimento, pelo faz de conta, pela curiosidade. E, ainda, pelo olhar e pela escuta dos adultos atentos a tudo isso. Procuramos pensar a mediação como uma ação que proporciona encontros significativos com a arte, nos quais o fazer se dá no próprio espaço expositivo, por meio da estratégia do adulto em ação dramática e da inserção do objeto memória como um elemento afetivo construído durante a visita, que seria levado, posteriormente, para as unidades educativas.

Desse modo, a estratégia foi a de elaborar uma história que começava nas unidades, como um convite à professora e às crianças para irem ao MuMA, onde a

história continuaria durante a visita à exposição na ação de mediação. Surgiu, então, a ideia de criar um personagem, que enviaria uma carta à professora e às crianças, pedindo ajuda para a solução de um problema. O mesmo se resolveria no MuMA, com a colaboração de todos (ver Figura 57).

Figura nº 57 - Encontro de formação 17/03/2016



Fonte: Luiz Pacheco

Figura nº 58 - Carta/convite e objeto memória



Fonte: Arquivo de Solange Gabre

Apresento, a seguir, uma síntese do planejamento da mediação relatada pelos mediadores:

(...) Pensamos em uma história que teria início na escola, passando pelo museu e retornando para esta. A história era sobre um pássaro regional, João de Barro (observando que na exposição havia muitas obras relacionadas a pássaros). O João de Barro envia uma carta com um pedido à professora e a toda a turma para que o ajudassem a recuperar o seu ovo, pois ele é um artista e, como artista excêntrico que é, pintou o seu ovo, que sumiu. E disseram a ele que o ovo só poderia estar no MuMA, o Palácio das Artes, que é para onde vão todas as obras de arte. Porém este palácio é muito grande e o João precisa de ajuda para encontrá-lo.

Essa carta seria enviada à professora para ler com as crianças, assim todos já iriam ao Museu sabendo o que fazer: “Ajudar o João de Barro a encontrar o seu ovo”. Chegando ao museu as crianças encontram o João de Barro (mediadora personagem) que os acolhe aliviado, pois o auxiliariam a recuperar o seu ovo. Depois de recepcionadas as crianças acompanhariam o João de Barro até a sala de exposição, onde estão às obras de arte e possivelmente seu ovo estaria lá também. Próximo à sala de exposição às crianças encontram o Lagarto (mediador personagem) que se dispõe a ajudá-las nessa missão, pois se interessa pelo ovo, a princípio com o intuito de comê-lo, mas depois se arrepende. Adentrando a sala as crianças se deparam com duas guardiãs (mediadoras personagens) que os recepcionam e questionam quem eles são e o que eles estavam fazendo ali. Eles explicam que possivelmente o ovo do João de Barro sendo uma obra de arte estaria ali naquela sala, porém não estava visível, provavelmente estaria em um mundo mágico, que as crianças só acessariam passando por três provas e a cada prova elas receberiam uma pista de onde estaria “o portal” para esse mundo mágico.

As provas eram leituras das obras de arte e a cada obra, (...) elas recebiam uma pista que as indicava para um reino de borboletas. Essas pistas eram escritas em três peças que reunidas formavam uma chave, assim quando as crianças terminassem as três provas teriam uma chave para acessar o portal. Chegando ao fim das provas, com a chave as crianças se deparariam com a obra de José Antônio de Lima, (semelhante a um casulo e ficava pendurada e debaixo da obra havia uma intervenção com pedaços de tecidos coloridos e com transparência). Ao chegar nessa obra as guardiãs pediram para que as crianças sentassem em volta da obra, fechassem seus olhos e imaginassem que estariam dentro daquele casulo. Questionavam, então, sobre as cores existentes dentro dele, as sensações (...). Depois, que as crianças imaginassem que esse casulo estava quebrando e que elas estavam criando asas, que estavam entrando no mundo das borboletas e que a partir daquele momento elas poderiam voar pela sala e procurar o ovo por todos os cantos. Após encontrar o ovo, as crianças o levariam até a casa do João de Barro (feita de argila) que ficava em um bosque ao lado do museu. Finalizando a visita as crianças levam a chave (objeto memória) para a escola e se despedem do João de Barro.

- **Montagem da exposição (05 e 06/04/ 2016)**

A montagem da exposição foi um momento muito especial por perceber que todo o trabalho desenvolvido nos encontros ganhava vida, se materializava. Pudemos contar com o apoio da equipe de montagem da Fundação Cultural de Curitiba, que compreendeu a proposta e realizou o trabalho de disposição das obras conforme havíamos planejado, na altura do olhar das crianças e com uma iluminação que valorizou as obras no espaço expositivo. Durante dois dias, vivemos intensamente o espaço expositivo e pudemos acompanhar sua transformação. As

imagens apresentadas, a seguir, (Figura 59) revelam alguns momentos da montagem da exposição,

Figura nº 59 - Montagem da exposição



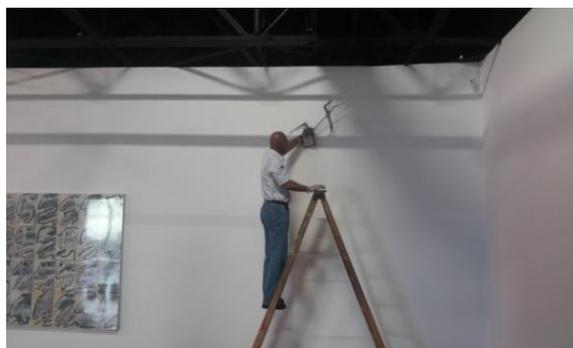
Fonte: Foto de Luiz Pacheco



Fonte: Foto de Gabriele Pilatti



Fonte: Arquivo de Solange Gabre



Fonte: Arquivo de Solange Gabre



Fonte: Foto de Luiz Pacheco



Fonte: Foto de Luiz Pacheco



Fonte: Arquivo de Solange Gabre



Fonte: Arquivo de Solange Gabre

- **Abertura da Exposição. (06/04/2016)**

Na abertura da exposição, o planejamento foi o de romper com o formalismo característico desses momentos e fizemos isso ao chamar todos os participantes, para compor “a mesa”.

Ao iniciarmos, a coordenadora do Museu fez uso da palavra.

Boa Noite,

Peço alguns instantes de atenção.

Esta é uma noite bastante especial para o Museu Municipal de Arte - MuMA e para a Fundação Cultural de Curitiba.

Gostaria de destacar a presença e chamar à frente: (todos os participantes da formação)

Hoje não apenas abrimos o museu para mais uma exposição do acervo, mas abrimos nossa casa com um carinho e um cuidado que eu nunca havia antes presenciado.

Certamente as outras curadorias que trouxeram a público as Coleções do Museu Municipal de Arte revelaram muito profissionalismo e esmero. (Aqui eu tenho que destacar o trabalho do Luciano Antunes, curador desde a nossa reinauguração em 2012 e da Joseane Baratto, que integra a equipe desde o ano passado.).

Porém, quando preparamos um trabalho como este, com o foco na criança pequena, de 4 a 6 anos, nós não apenas abrimos uma exposição com duração definida, mas abrimos uma janela para o futuro.

Sim, o MuMA abre suas portas para as crianças pequenas. Sim, criança pequena também é cidadã e também é dona deste acervo. Sim, queremos vê-las subindo e descendo nossas escadas e adentrando nossas salas expositivas, o Auditório Antônio Carlos Kraide, o Cine Guarani, a Casa da Leitura Wilson Bueno, o Centro de Arte Digital.

Eu tenho certeza que sempre soubemos disso, mas foi preciso a vinda da Solange Gabre e de sua proposta tão enigmática a princípio, para que de fato colocássemos luz a esta causa e pudéssemos enxergar com olhos de criança o acervo do MuMA.

Hugo, a Solange conseguiu orquestrar com muita harmonia o trabalho de três coordenações de sua Diretoria: o MuMA, a Ação Educativa e o Acervo.

Obrigada, em nome de toda a equipe, pela grande oportunidade.

Após uma breve fala do Diretor de Patrimônio Cultural que pediu uns minutos, eu encerrei o ritual de abertura dizendo:

Primeiramente gostaria de destacar que esse é um momento de agradecimento e celebração.

Agradecimento a todas as pessoas que acreditaram nesse trabalho.

À Fundação Cultural de Curitiba (FCC), em nome de Hugo; à Ação Educativa, em nome de Hamilca, Michel, Gabriele, Dyessica, Maria; ao Acervo, Claudia; ao Museu Municipal de Arte, em nome de Cristina Herrera, Joseane, Pacheco, Luciano, Cristiane, Juarez; à Secretaria Municipal de Educação (SME), ao Departamento de Educação Infantil a Glória por permitir a participação das unidades, da direção das unidades por conseguir articular a participação das professoras; a Eva, Elis, professoras formadoras da SME.

Esse trabalho surge das minhas inquietações enquanto profissional da área da arte educação, infância e formação e do desejo de possibilitar à criança pequena o direito de habitar o espaço do museu.

Por acreditar que isso é possível, pensar o museu considerando a participação das crianças e suas potencialidades, meus estudos me levaram a crer que uma das maneiras de efetivar esse desejo é o trabalho colaborativo.

Neste sentido essa exposição é o resultado de um trabalho em colaboração entre SME e FCC.

Defendo aqui a tese de que é possível habitar o museu com o público infantil, desde que haja a fundamentação dos adultos envolvidos nesse processo.

Essa exposição além de pensar a criança pequena, é também uma provocação ao olhar adulto.

O convite é para que os adultos deixem de lado seu olhar realista e mergulhem na atmosfera desta exposição, com olhos de crianças. Se deixem levar pela imaginação e pela ludicidade e aproveitem a experiência!

Além dos adultos, as crianças completaram a exposição e com sua presença singular habitaram o espaço (conforme Figura 61). Destaco, a seguir, o relato de um visitante: “Gostei muito do tom que vocês deram na abertura, chamando à frente e apresentando todos que participaram do trabalho. Isso foi muito interessante e mostrou que realmente é um trabalho diferente.”.

Figura nº 60 - Abertura da exposição





Fonte: Fotos de Luiz Pacheco

Após esse momento, os visitantes foram convidados a degustar um coquetel, servido na área de convivência do Portão Cultural, atentando para o cuidado com as obras e o espaço expositivo (conforme Figura 61).

Figura nº 61 - Coquetel de abertura



Fonte: Fotos de Luiz Pacheco

- **Visita dos mediadores ao Centro Municipal de Educação Infantil e à Escola. (08/04/16)**

Uma das necessidades apontadas já na investigação de mestrado (GABRE, 2011), se refere à importância dos mediadores dos museus conhecerem um pouco a realidade dos públicos que atendem em momentos de visitas. Desse entendimento, o momento oportuno para a realização da visita dos mediadores do MuMA, ao Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e à Escola, se deu através de um convite das professoras para que o grupo realizasse uma visita à exposição sobre o trabalho com coleções que as crianças estavam desenvolvendo. As crianças foram muito receptivas e interagiram com todos durante a visita. Para os mediadores foi possível conhecer um pouco da realidade das duas unidades (ver Figura 63).

Figura nº 62 - Visita dos mediadores no CMEI e Escola



Fonte: Arquivo de Solange Gabre

- **Visita das crianças à exposição**

As professoras ao receberem a carta envolveram as crianças na história e trataram logo de organizar a visita, ou seja, tomar as devidas providências relacionadas à logística que envolve uma saída da unidade com as crianças, entre elas, solicitação de ônibus, comunicado e autorização dos pais.

Centro Municipal de Educação Infantil Tiradentes (12/04)

As figuras a presentadas, a seguir, mostram a visita das crianças do CMEI Tiradentes ao MuMA, durante a proposta de mediação realizada no museu.

Figura nº 63 - Visita das crianças do CMEI no Museu





Fonte: Fotos de Luiz Pacheco

Logo após a visita das crianças, eu e os mediadores nos reunimos para dialogarmos sobre o momento vivido com as crianças e realizarmos os ajustes necessários.

Escola Municipal Prof. Miracy Rodrigues de Araújo (13/04/2016)

As Figuras apresentadas, a seguir, mostram a visita das crianças da Escola Municipal Professor Miracy Rodrigues de Araújo ao MuMA, desde a chegada ao espaço até o momento de colocar o ovo na casa do João de Barro, no bosque ao lado do museu.

Figura nº 64 - Visita das crianças da E.M. Prof. Miracy Rodrigues de Araújo ao Museu.





Fonte: Fotos de Luiz Pacheco



Fonte: Arquivo de Solange Gabre

- **Formação para professores interessados em visitar a exposição. (14/04/2016)**

Por compreender que o trabalho que resultou na exposição “Com Olhos de Criança: o acervo do MuMA”, não se restringiria ao grupo que o realizou e que, além das visitas das crianças das unidades onde as professoras que participaram da pesquisa atuavam, haveria a visita de crianças de outros contextos, lancei a proposta ao grupo para fazermos um encontro para professores e outros interessados em visitar a exposição. Neste encontro abordáramos o processo de desenvolvimento do trabalho e a proposta de mediação.

Um convite foi elaborado e enviado às unidades de educação infantil e, também disponibilizado nas redes sociais (ver Figura 65). O encontro foi realizado no dia 14 de abril e foi dividido em dois momentos. Primeiramente abordamos as questões que envolveram a pesquisa, o projeto, a mediação com as crianças pequenas e, num segundo momento, os participantes foram convidados a visitar a exposição onde a equipe de mediadores fez a mediação (conforme Figura 66).

Figura nº 65 - Convite e encontro de formação



Fonte: Fotos de Luiz Pacheco

Figura nº 66 - Mediação com professores



Fonte: Arquivo de Solange Gabre

Apresento, a seguir, alguns relatos da avaliação final do encontro:

A experiência de partilha durante a tarde foi muito produtiva. É inspirador e fortalecedor ver profissionais de diferentes espaços educativos construindo reflexões juntos. A sensação que se tem é de que aconteceram contaminações como reação em cadeia: Pesquisadora>museu>professoras>medidores>crianças>família! E outros sujeitos de uma rede a qual não conseguimos ver por completo porque cresce espontaneamente. Educação, arte, fantasia e narrativa. Que bom que podemos ocupar espaços públicos com estas palavras!

Agradeço pela oportunidade de participação no encontro! De fato o que se lê e aprende na graduação sobre o acesso da criança arte, é possível ver na prática com este projeto. Sou professora de arte e este amparo do museu, a parceria que ambos estabelecem nesta construção (com a escola) transformam as vivências das crianças, estabelecendo vínculos que irão perdurar para sempre. Somos testemunhas disso, pois em nossas memórias, momentos como esses, de vínculos estabelecidos, perduram até hoje. E é por isso que hoje estamos aqui!

Esta exposição colaborativa me trouxe muitas ideias e me aclarou em muito a questão das crianças pequenas no museu. Entendo que este é apenas um começo de algo muito grande que com certeza repercutirá em vários espaços culturais de Curitiba (...). Parabéns a equipe pelo belíssimo e criativo trabalho.

- **Encontro de avaliação final (16/05/2016)**

Depois de quase um mês da última data que nos encontramos no MuMA, conseguimos nos reunir para o último encontro. Fizemos algumas tentativas de nos encontrarmos antes, no entanto, não foi possível.

O objetivo do encontro era avaliar todo o trabalho. Assim, organizei duas maneiras de fazê-lo. Primeiro propus ao grupo a realização de um registro sobre o aprendizado adquirido a partir da participação no processo de formação com o princípio colaborativo através de uma narrativa:

PARA HABITAR O MUSEU COM O PÚBLICO INFANTIL

Formação em colaboração entre professoras da infância e profissionais do Museu

O ato da escrita é um encontro conosco
e com o mundo que nos cerca.
Nele encetamos uma fala com o nosso íntimo e,
se quisermos abrir-nos,
também com os outros.
Implica reflexões
a níveis de profundidade variados.
As narrativas revelam
o modo como os seres humanos
experenciam o mundo”
Alarcão, 2010

A aventura de participar da experiência que resultou na exposição “Com Olhos de Criança: o acervo do MuMA”, a partir do trabalho colaborativo, entre professoras da infância e profissionais do Museu Municipal de Arte de Curitiba, foi singular.

A experiência vivida e as reverberações causadas em cada um, a partir do lugar onde se encontra e atua, só podem ser reveladas e comunicadas, se narradas na primeira pessoa.

Portanto, convido você a colocar palavras nessa experiência e compartilhá-la, através da sua narrativa, o que foi e como foi para você participar desse trabalho.

Certamente, profissionais que atuam em outros contextos, seja numa escola infantil ou num museu de arte, e que buscam ressignificar as práticas desenvolvidas com a criança pequena, inserindo o museu nesse universo, se beneficiarão com seu relato.

Para apoiá-los, destaco algumas questões que podem servir como norteadoras para a escrita!

- Como foi para você receber o convite para participar da formação em colaboração e o que te motivou a participar?
- O que você destaca da tua participação, também como protagonista, no desenvolvimento do trabalho?
- Quais foram os saberes/conteúdos/temas que você considerou fundamentais para a formação? Por quê?
- Você acredita que a participação na formação contribuiu para ressignificar o seu trabalho? E o que mudou e ou transformou em você? Quais foram as tuas aprendizagens?
- Você acredita que esse tipo de trabalho colaborativo favorece o entendimento e possibilita a presença significativa da criança pequena no espaço do museu? Por quê?
- Para as professoras: Como vocês avaliam as aprendizagens e a participação das crianças nas propostas desenvolvidas antes, durante e depois da visita?
- Para os profissionais do museu: Você acredita que essa formação possibilitou estreitar a

relação e rever a atuação entre os profissionais que atuam em diferentes setores? Como?

- Você acredita na viabilidade dessa ação, inserida num processo de formação continuada, envolvendo escola da infância e museu de arte? Por quê?
- Que sugestões você acrescentaria para uma próxima ação desta natureza?

As figuras abaixo mostram este primeiro momento da avaliação do encontro de formação.

Figura nº 67 - Encontro de formação 16/05/2016



Fonte: Fotos de Cristiane Fonseca Ribeiro



Fonte: Arquivo de Solange Gabre

Enquanto o grupo realizava a narrativa, na sala de arte digital, eu preparava a sala onde sempre nos reuníamos, para o momento avaliativo final com uma dinâmica inspirada no trabalho de Javier Abad ao pensar a arte contemporânea, em especial as instalações, para o contexto da educação infantil e em momentos

formativos com professores. Assim, a partir de uma adaptação da lenda oriental “O Fio Invisível”⁶¹, organizei o espaço através de uma instalação (ver Figura 68).

Figura nº 68 - Instalação para avaliação final



Fonte: Arquivo de Solange Gabre

A proposta consistiu no convite para que todos participassem da dinâmica do fio. Cada participante escolheu uma cadeira a partir das cores e antes de sentarem, contei a lenda do fio invisível e complementei que para mim, participar da experiência de formação com o grupo foi um momento da vida muito especial, para além de ser uma etapa da pesquisa que realizava e fazendo referência à lenda foi como se já estivéssemos predestinados a viver aquele momento juntos.

Na sequência pedi que cada um relembresse os momentos vivenciados na formação e escolhessem algumas palavras-chaves considerando o que foi mais significativo e as escrevessem em etiquetas e a colassem no seu fio (APÊNCIE G). As palavras poderiam nortear a fala e representar as coisas boas ou nem tanto, os emaranhados, as tensões, as alegrias ou descobertas ou ainda, o que poderia ter sido diferente. Simbolicamente representariam os nós. (ver Figura 69)

⁶¹ O Fio Invisível. Disponível em: < <http://www.themiscellaneouspost.com.br/akai-ito-lenda-chinesa-fio-vermelho/>> Javier Abad utilizou-se dessa lenda para desenvolver a oficina “El Hilo Invisible”, em Lima Perú. 2012 e em Quito no evento Arteducare em 2015, este, disponível em: < <http://arteducarte.com/2015/06/javier-abad-la-magia-en-su-paso-por-quito/>>

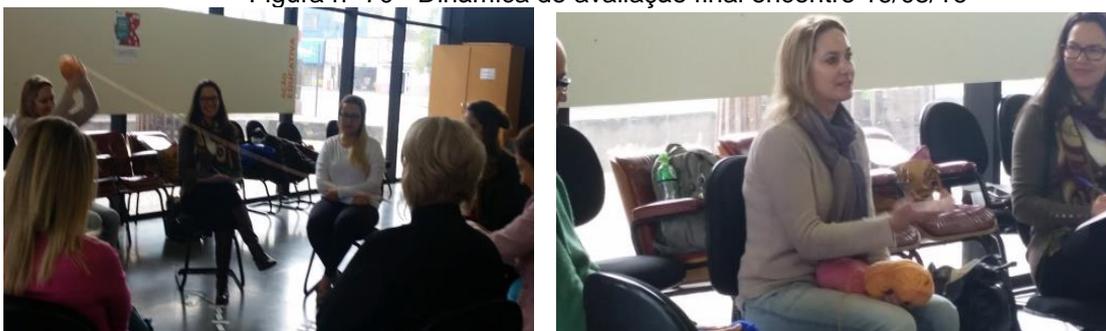
Figura nº 69 - Dinâmica de avaliação final encontro 16/05/16



Fonte: Fotos de Maria Clara Bertúlio

A partir de então, cada um na sua vez, de posse do seu novelo de lã, falava da sua experiência e ao finalizar, segurava o seu fio e passava para outro integrante o seu novelo. Assim foi até que todos se manifestaram e num rito final, lançamos nossos novelos para o alto e o emaranhado final simbolicamente nos representava. Finalizei agradecendo a participação, a entrega e dedicação de todos que chegaram ao final da caminhada comigo. E relembrei, que de acordo com a lenda, estaríamos atados para sempre (conforme Figura 70).

Figura nº 70 - Dinâmica de avaliação final encontro 16/05/16



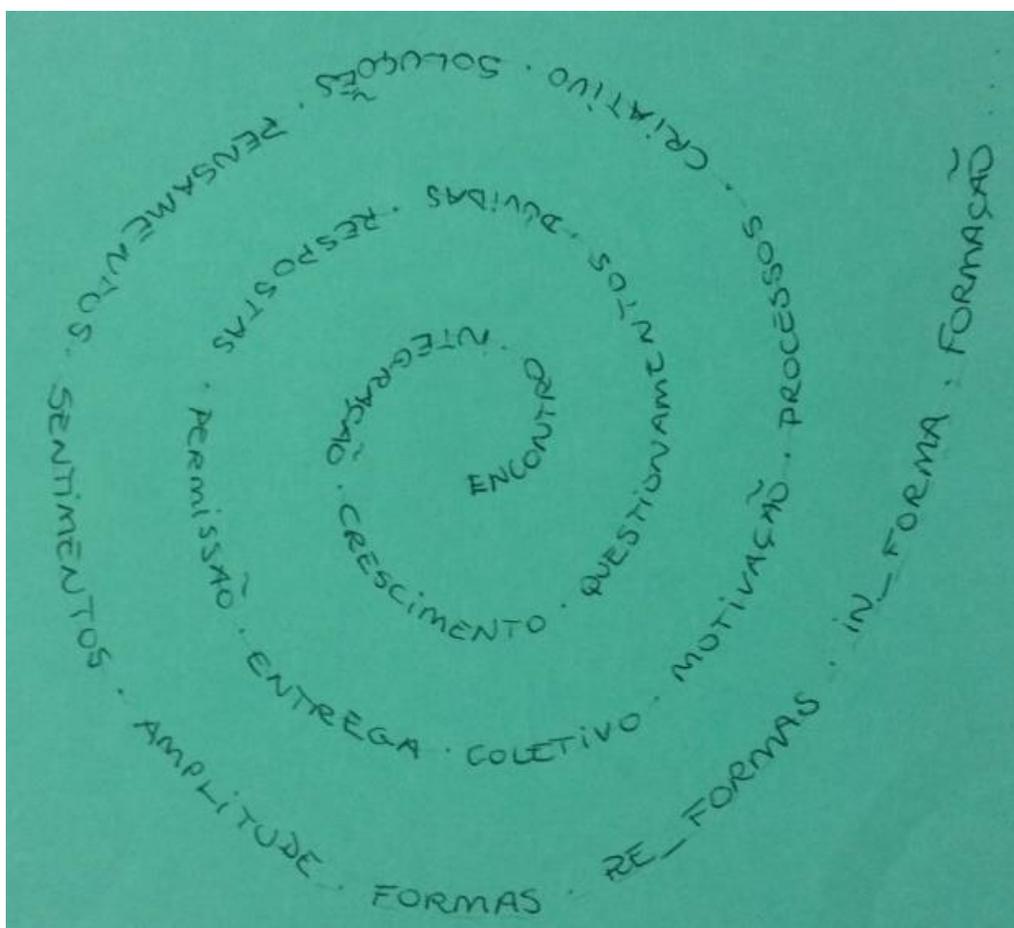


Fonte: Fotos de Maria Clara Bertúlio

Ao concluir este capítulo destaco que o trabalho de campo desenvolvido na ação de formação em colaboração “Para habitar o museu com o público infantil” possibilitou a produção de dados por meio da observação participante, dos relatos, das avaliações realizadas ao final dos encontros e das notas de campo. Sendo assim, significativas narrativas foram construídas, bem como novas formas de relação com o museu, com e entre os profissionais dos diferentes contextos, com as crianças, com a arte exposta no museu e com a arte que se faz na escola da infância. Essas narrativas serão analisadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5:

EFEITOS DO TRABALHO COLABORATIVO NA FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFISSIONAIS: PARA PENSAR A CRIANÇA PEQUENA NO MUSEU



Avaliação dos encontros 26/02 e 04/03 por Claudia K. Arioli. Fonte: Solange Gabre

5. EFEITOS DO TRABALHO COLABORATIVO NA FORMAÇÃO CULTURAL DE PROFISSIONAIS: PARA PENSAR A CRIANÇA PEQUENA NO MUSEU

*Este camino narrativo
abre (...) la posibilidad de analizar
aspectos involucrados
en los cambios en la enseñanza, (...)
Se trata de buscar las esencias
que permiten explorar
los enrevesados caminos
que tienen los efectos de las innovaciones
en la trayectoria personales e
institucionales.
Ventura (2007, p.233)*

Ao considerar a formação continuada desenvolvida com o princípio colaborativo, como campo de pesquisa para **analisar de que maneira o desenvolvimento dessa proposta possibilita a transformação da prática e o empoderamento de profissionais da educação infantil e profissionais do museu, para o trabalho que envolve a criança pequena no museu de arte**, foi necessário encontrar um caminho de análise que aclarasse esse objetivo.

Assim, como aponta a epígrafe, as narrativas desenvolvidas durante o processo formativo constituíram-se no corpus de análise desta investigação, na busca pelos efeitos, revelados pelos sujeitos envolvidos nesse trabalho, considerando o contexto da pesquisa. As transformações e o empoderamento foram evidenciados nas palavras dos profissionais que participaram do trabalho em colaboração, bem como, nas contribuições desse trabalho no que diz respeito à prática de realização de visitas com criança pequena ao museu de arte.

Desse modo, o objetivo deste capítulo é evidenciar como se deu a organização e a análise dos dados.

5.1 ENTRE NARRATIVAS: A ORGANIZAÇÃO E A ANÁLISE DOS DADOS

Por acreditar que as narrativas não só “revelam o modo como os seres humanos experienciam o mundo” (ALARCÃO, p. 57), como também são uma das “formas fundamentais com que as pessoas organizam a sua compreensão do mundo” (GIBBIS, 2009, p.80), e, portanto, podem exprimir situações, fatos, aprendizagens, transformações e experiências diversas que vivenciamos constantemente, é que investi nesta estratégia formativa durante o trabalho de campo, adotando a narrativa como corpus de análise para buscar respostas à problematização que essa investigação se propôs:

O desenvolvimento de uma formação que envolva professoras da infância e profissionais do museu, num trabalho colaborativo, possibilitará a transformação da prática e o empoderamento destes para a atuação compartilhada no trabalho que envolve a criança pequena ao museu de arte?

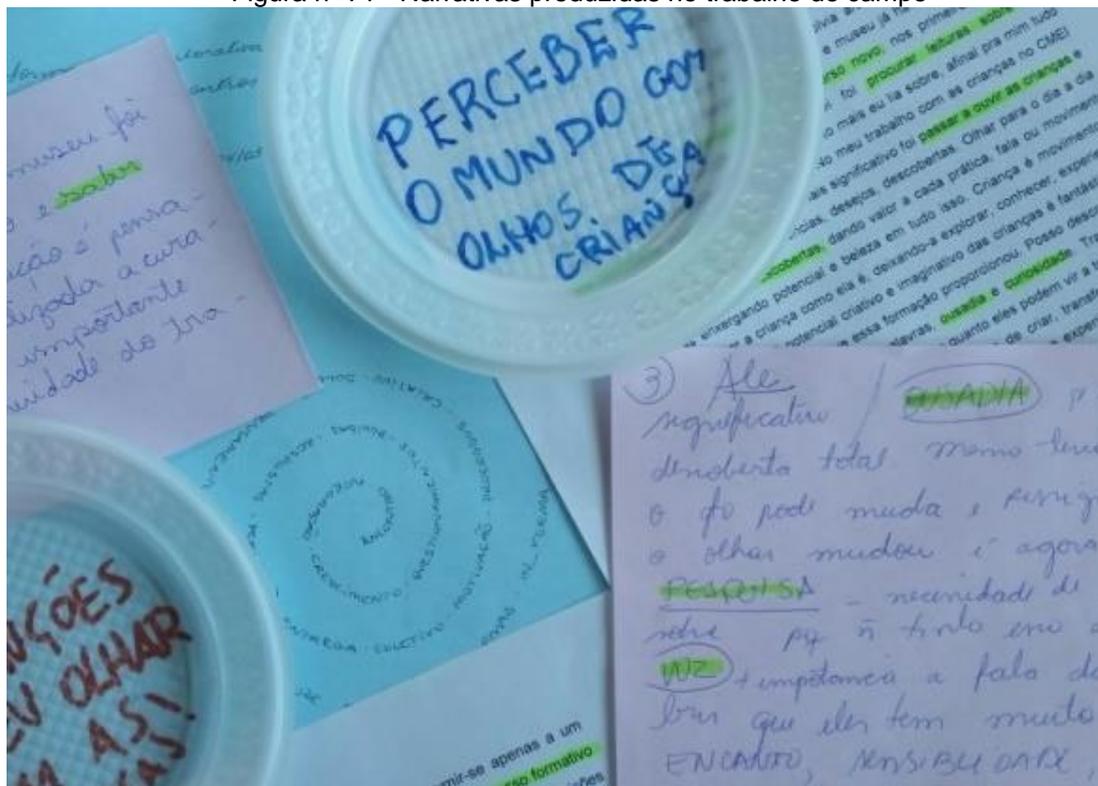
A respeito das narrativas, Alarcão (2003) diz que elas se constituem como estratégias formativas porque permitem ao professor analisar seu percurso profissional, revelar filosofias e padrões de atuação, registrar aspectos conseguidos e aspectos a melhorar. Nesse sentido, constituem uma ferramenta para a reflexão profissional a partilhar com os colegas.

Sendo assim, as narrativas⁶², tanto as escritas, como as de imagem (ver Figura 71), algumas delas já destacadas no capítulo anterior, além da observação participante e das notas de campo⁶³, formaram o corpus de análise deste estudo.

⁶² É importante destacar que as narrativas estão identificadas com o nome real dos participantes da formação por opção dos próprios participantes, com consentimento.

⁶³ “As notas de campo são anotações contemporâneas realizadas no ambiente da pesquisa (...). Em parte são notas mentais (...) e podem ser produzidas enquanto ainda se está em campo ou imediatamente após sair dele para registrar palavras, frases ou ações fundamentais de pessoas em investigação.” (GIBBIS, 2009, p. 46). Nesse estudo as notas de campo foram realizadas em todos os momentos da ação.

Figura nº 71 - Narrativas produzidas no trabalho de campo



Fonte: Arquivo da autora (2016)

A análise, “(...) es un proceso de ordenación y de interpretación de los datos, mediante el cual el investigador cualitativo atribuye un significado y un sentido a los hechos estudiados.” (GUTIÉRREZ, 2005, p. 169) e de acordo com Stake (1998), esse processo tem muito de arte e intuição do investigador, portanto caracteriza-se pela subjetividade.

De acordo com Gibbis, a análise cuidadosa das narrativas pode revelar “a compreensão das pessoas dos sentidos dos eventos fundamentais em suas vidas ou em suas comunidades e os contextos culturais em que vivem.” (GIBBIS, 2009, p.80). Portanto, nos apoiamos na técnica de análise de conteúdo para a interpretação dos dados uma vez que

[...] aposta claramente na possibilidade de fazer interferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos (...), tendo em conta as condições de produção desses mesmos conteúdos, com vista a explicação e compreensão dos mesmos.” (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2014, p. 300)

Neste sentido, a análise das narrativas se deu em três fases, conforme aponta Bardin (2009): pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; inferência e interpretação.

Na pré-análise realizei a leitura das narrativas, norteada por dois eixos definidos a partir dos objetivos específicos: 1) identificar as transformações e o empoderamento dos profissionais da infância e do museu decorrentes do trabalho colaborativo; 2) identificar as contribuições do trabalho colaborativo para a prática que envolve a visita da criança pequena ao museu.

Os eixos norteadores foram:

- Indicativos de transformações e empoderamento
- Indicativos de contribuições do trabalho colaborativo

Nas primeiras leituras realizei os destaques quanto aos indicativos de transformações e empoderamento ocorridos e, posteriormente, destaquei as contribuições do trabalho colaborativo num sentido mais amplo.

Após a primeira análise, a partir dos destaques assinalados, a exploração se deu em novas leituras, organização e reflexão sobre as transformações e contribuições em blocos comuns, revelados pelos profissionais. Num terceiro momento, apoiada na fundamentação teórica que embasou esse estudo, explicitados nos capítulos 2 e 3, foi possível realizar a interpretação dos dados.

5.1.1 Indicativos de transformações e empoderamento

Ao considerar esse eixo, na análise dos dados, busquei indicativos de transformações e empoderamento, a partir da ação desenvolvida, que, pudessem ter contribuído para o desenvolvimento profissional na proposta que envolveu a visita da criança pequena ao museu de arte, decorrentes do trabalho colaborativo. Como explicitou a mediadora Dyessica ao se referir a sua participação na formação: “Todo esse processo colaborativo está sendo de grande importância para meu desenvolvimento profissional.” (Narrativa da mediadora Dyessica).

Neste sentido, é interessante perceber com base em Nóvoa (2009), que a narrativa quanto à formação, indicou a possibilidade de construção de algumas

disposições indispensáveis para o desenvolvimento profissional. Na fala da professora Alessandra, por exemplo, ficou evidente a disposição para o **conhecimento**,

Enquanto profissional fui conduzida a um universo novo, nos primeiros encontros fiquei receosa, e a solução que encontrei foi procurar leituras sobre arte contemporânea e crianças pequenas e, quanto mais eu lia sobre, afinal para mim tudo era descoberta, mais fui me encantando. (Narrativa da professora Alessandra)

A partir do momento em que a professora percebeu a necessidade de buscar saberes para além do já dominado, a sua disposição para o novo, mobilizou-a a outros saberes e novas aprendizagens, principalmente por estar relacionado a resolução de um caso prático (NÓVOA, 2009), ou seja, o ambiente formativo favoreceu essa mobilização.

Contudo, a disposição para o conhecimento exige um desacomodar do costumeiro, como se pode apreciar na fala da coordenadora do acervo ao abordar a oportunidade que a formação lhe trouxe de “sair da sua zona de conforto” e conhecer mais, e sob outro aspecto o seu material de trabalho diário (notas de campo 16/05/2016):

Nas visitas técnicas à R.T. (reserva técnica) do MuMA ou mesmo higienizando uma escultura, fazendo laudo técnico de uma tela, acondicionando uma gravura, remanejando uma fotografia, mal se tem tempo para a magia que faz parte do contato com a obra de arte. Seria uma oportunidade de ficar mais íntima destas obras! Precisaria me aprofundar o máximo possível, conhecer mais as coleções, o histórico e características das principais peças... (...) Me joguei de cabeça! (Narrativa da coordenadora de acervo Claudia)

Por esse mesmo olhar, trago a fala da coordenadora do museu, quanto à oportunidade que teve de conhecer melhor o acervo do museu que coordena, para afirmar que a formação foi um campo fértil para que a disposição do conhecimento fosse mobilizada:

Tenho que confessar que foi uma oportunidade para me aproximar mais das ricas coleções que moram dentro desta casa. Foi o projeto que proporcionou isto. Tive a oportunidade de ser “apresentada” a estas importantes coleções, (...) o fato é que sempre deleguei aos especialistas as questões relativas ao acervo e às curadorias nas importantes exposições do acervo (...) Pela primeira vez pude ter uma visão tão completa desse riquíssimo acervo. (Narrativa da coordenadora Cristina)

A coordenadora complementa essas afirmações ao dizer que para que isso pudesse acontecer “foi importante a abertura para o desconhecido e se permitir a essa aventura” (notas de campo 16/06/2016).

Outro aspecto identificado nas análises, mas que se deu em todos os momentos formativos, a iniciar pela escolha dos participantes quanto aos saberes necessários a serem trabalhados, foi a atuação dos **profissionais como protagonistas**, expressos por Nóvoa (2002), quando se refere à dimensão coletiva no trabalho de profissionais. Essa dimensão foi destacada pela coordenadora do acervo:

Havia imaginado que seria um momento ofertado para conhecer um novo projeto no qual a Fundação Cultural seria parceira. Logo pensei: “Ah, que bom! Vou sair da rotina, dar um tempo nesse turbilhão de compromissos, ter uma tarde de fruição...” Era mais. A oportunidade de mudar as regras se estenderia por mais alguns encontros. E não, eu não iria conhecer algo proposto, eu ia fazer parte de um processo de co-construção de uma exposição do acervo do Museu Municipal de Arte, voltada para crianças de 4 e 5 anos. Eu não seria mera espectadora, mas haveria uma troca. (Narrativa da coordenadora de acervo Claudia)

A coordenadora revelou “a satisfação que sentiu em não apenas expor, mas se expor e, destacou que essa oportunidade a fez melhorar em muitos aspectos tanto na vida pessoal, quanto profissional”. (Notas de campo 16/05/2016).

O indicativo sobre o protagonismo profissional ficou explícito também na fala da professora Eliane, ao narrar a oportunidade que teve de acompanhar um grupo de professoras que estavam interessadas em visitar a exposição, o que demonstrou que o protagonismo foi expandido para além do espaço formativo e ganhou outros espaços de troca no trabalho coletivo.

Eu pude presenciar a visita de um grupo de professoras que estavam interessadas em conhecer um pouco a respeito da proposta, auxiliiei as professoras num sábado pela manhã explicando como tudo aconteceu, e fiquei contente de ouvir relatos positivos após a visita delas na exposição, um grupo inclusive se inspirou em uma das obras expostas para desenvolver um projeto em sua unidade. (Narrativa da professora Eliane)

Nesta perspectiva foi significativo perceber que além do conhecimento, das atuações autônomas e como protagonistas, os profissionais indicaram que transformações em outros campos do saber ocorreram. A mediadora Gabriele e a professora/formadora Eva corroboraram com esse indicativo:

Todos os encontros foram somatizando em algo muito especial, a construção de um novo saber, que com certeza, ficaria marcado ali na história daquele museu e na vida de cada pessoa colaboradora. (Narrativa da mediadora Gabriele)

Ser participante ativa/protagonista do processo permitiu perceber que podemos cada um dos envolvidos, dar contribuições para novas formas de ver a arte, de reconhecer o museu e de compreender a infância como categoria social tão importante para a formação integral e integrada de cada ser humano. (Narrativa da professora/formadora Eva)

Essas constatações reafirmam a teoria sobre o desenvolvimento profissional como um processo de aprendizagem pessoal e profissional que se reflete na prática e está em constante construção e desconstrução (NADOLNY, 2016), como podemos identificar na fala da professora/formadora Eva:

Participar dessa formação foi muito importante para mim enquanto profissional, mas também como pessoa, pois possibilitou a ampliação no olhar para a importância do museu na formação estética e sensível de todos, principalmente das crianças. (Narrativa da professora Eva, 2016)

Neste sentido, os saberes sobre o **conceito de criança** que alguns participantes possuíam, foram desconstruídos e reconstruídos, ou seja, transformados. Esse indicativo de transformação ficou evidente em algumas falas, dos participantes, ao abordarem a possibilidade de entrar em contato com esse conhecimento, através de uma abordagem teórica com explicitação de práticas, por mim e pelas professoras da infância, revelando assim que “o distanciamento que havia sobre a infância, agora pode mudar, pois não é nenhum bicho de sete cabeças lidar com as crianças, é só se permitir” (Notas de campo 19/11/2015).

Com base em falas como: ter “um olhar de reparo” para com as crianças; ter “fé na capacidade da criança”; ou ainda “empatia para com os *kids*”, presentes nas narrativas do encontro formativo de 19/11/2015; pode-se perceber que os profissionais indicaram haver o entendimento da importância de se desenvolver o olhar e a escuta ativa do adulto que se relaciona com a criança. Estas falas sintetizam a necessidade de perceber quem são, o que nos dizem e o que interessa às crianças. Assim, o olhar com reparo, é justamente esse olhar atencioso na relação que o adulto estabelece com a criança. Ter fé é acreditar na potencialidade que elas têm e demonstram o tempo todo.

Outra narrativa carregada de sentido trouxe a questão do olhar preconceituoso com relação às crianças, estabelecido ao longo da história, assinalado por autores como Sarmiento (2013), por exemplo. A fala: “desconstrução do meu olhar para com as crianças”, aborda o entendimento de desconstruir os padrões pré-estabelecidos pela sociedade sobre o tratamento que se deve ter com as crianças, sobre o modo de falar e lidar com elas, impregnados ainda de uma visão reducionista sobre as potencialidades dos pequenos.

A fala da professora/formadora Eva apresenta outro indicativo de transformação, em decorrência do entendimento do conceito de criança e a sua relação com os adultos:

A exposição Com olhos de criança: o acervo do MuMA permitiu perceber o mundo pelas lentes das crianças, compreender que o mundo egoísta e organizado pelo adulto precisa ser revisto e reorganizado considerando as crianças, deixando-se invadir pela singeleza de um olhar desnaturalizado e ainda tão sensível. (Narrativa da professora/formadora Eva)

O que está implícito na fala da professora/formadora é o possível entendimento da **profissionalidade docente** para o trabalho com a criança pequena. Outros participantes da formação reforçaram essa ideia quando relataram a compreensão da necessidade de “perceber o mundo com olhos de criança” ou ainda a necessidade de o adulto ter “presença viva, corpo e alma presentes”, como refletem as crianças no seu dia a dia. Essas falas revelam o modo diferenciado do profissional da infância, quanto à entrega e à disponibilidade corporal e imaginativa, como características fundamentais para a sua atuação.

A respeito do conceito de imaginação houve o indicativo de uma significativa transformação, revelados na prática, observados na mediação com as crianças. Contudo, foi a partir da mediação de um grupo de professoras que a mediadora Dyessica revelou ter compreendido que:

[...] mediar esta exposição (...) para adultos foi um desafio, tanto para mim, como para os adultos, pois não é fácil sair das amarras impostas socialmente e deixar se emergir no mundo lúdico da criança. E foi a partir desta vivência mediando para adultos, que tive uma experiência que vou levar comigo, refleti em cima de uma pergunta que fiz a esses adultos, perguntei o que era imaginação e a que eles associavam essa palavra, foi unanime, “Imaginação é coisa criança”, refletindo sobre essa resposta, perguntei a eles o porquê era coisa de criança? Eles ficaram em silêncio e alguns responderam, “por que criança é criativa, imagina”. Foi, então, que me dei conta

que eu também associava a imaginação à criança, pois isso é vício que se formou em associar à aula de arte à imaginação e a imaginação à criança. Mas, naquele momento, me dei conta que a imaginação não é coisa de criança, “é coisa nossa”, “é coisa de adulto”, é uma das maiores características do ser humano, disse essas mesmas palavras para o grupo de professoras (...) que ficaram me olhando e notei um brilho no olhar, elas estavam reconhecendo que a imaginação também era uma característica delas. É assim que termino esse processo reconhecendo a imaginação como algo meu, como uma característica adulta e necessária para o meu desenvolvimento além de profissional, mas enquanto ser humano, que precisa imaginar que precisa criar e se reinventar a todo o momento. (Narrativa da mediadora Dyessica)

E assim, a imaginação foi, possivelmente, compreendida como um dos componentes fundamentais da profissionalidade docente, principalmente de quem atua com a criança pequena. Esse entendimento promoveu uma transformação nas ações mediadoras com o público infantil no MuMA. No entanto, foi preciso a desconstrução de saberes e atitudes cristalizadas, como revela a coordenadora do acervo ao abordar o momento formativo em que tratamos dos saberes sobre o conceito de criança e os eixos que a estruturam, como: “Desprendimento, poesia e encantamento” Ao trazer o desprendimento, se referiu às suas ideias pré-concebidas sobre criança e infância. Quanto à poesia se referiu ao deleite de poder vivenciar esse processo em sua formação, e ao encantamento, a possibilidade de perceber tudo que as crianças podem realizar. (Notas de campo 19/11/2015).

Identifiquei nas narrativas que houve também o indicativo do entendimento do trabalho que é desenvolvido no **museu**, aclarado em alguns momentos formativos pelos profissionais do MuMA. Esses momentos possivelmente contribuíram para desmitificar a visão e o papel do museu e seu alcance na atualidade, principalmente às professoras, pelo fato do seu contexto diário de trabalho se dar na escola. A professora/formadora Eva destacou a importância que teve para sua formação, conhecer melhor o museu:

Conhecer o museu de forma mais profunda, compreendendo como é pensada uma exposição e como é feita uma curadoria contribuiu para a minha formação e permitiu um olhar diferenciado para todos os profissionais envolvidos nas ações dentro destes espaços. (...) Saber que o acervo de um museu não está sempre todo disponível para as exposições e compreender a importância do contato com o artista/autor ou os proprietários legais de cada obra foi muito interessante, pois quando visitamos uma exposição já montada não nos damos conta de quanto trabalho há por trás da exposição. (...) Além disto, desmistificar o papel do museu na nossa sociedade, reconhecendo-o como espaço público aberto, propositor de

ampliação de olhares para todos os públicos, inclusive das crianças.
(Narrativa da professora/formadora Eva)

As palavras das professoras Alessandra e Eliane, revelaram também indicativos de aprendizagem, o que considero relevante para a transformação de suas práticas:

Não imaginava a riqueza do acervo deste museu. Achei belíssimo, assim como entender o cuidado no olhar que se deve ter para a curadoria de uma exposição. Aprendi muito, (...) deu para compreender bem. (Narrativa da professora Alessandra)

Elucidar questões sobre o acervo do museu e curadoria foi essencial para darmos mais um passo neste projeto. Já pude começar a pensar no “esqueleto” da nossa exposição. Ter mais conhecimento sobre o acervo do MuMA foi muito enriquecedor e me fez refletir sobre (...) “preparar” as obras para as crianças e “preparar” as crianças para as obras. (Narrativa da professora Eliane)

Com base em Imbernón (2009) podemos perceber que as aprendizagens destacadas, possivelmente, se deram pelo fato de que a formação favoreceu a aproximação dos profissionais da escola e do museu, numa ação que rompeu com modelos formativos, no âmbito da formação cultural, ao investir num trabalho mais participativo e relacional. Esse investimento gerou o empoderamento, a partir da análise reflexiva e dialógica no contexto real de ação (Freire, 1979), ou seja, ao se abrirem para o conhecimento, os profissionais tomaram consciência da necessidade de alguns saberes fundamentais para levar adiante o trabalho proposto.

Neste sentido, as narrativas revelaram indicativos de que ao participar da formação de modo colaborativo, houve o empoderamento profissional, refletido principalmente na **ressignificação das práticas**, nos distintos campos de atuação dos mesmos.

As **práticas com as crianças pequenas** foram ressignificadas buscando pensar propostas que antecedem a visita ao museu, tendo algumas obras da exposição como disparadoras.

Pude compreender, através da fala da professora Alessandra, que mesmo sendo seu ofício diário o trabalho com as crianças pequenas, o seu olhar para a prática foi ampliado para atender as singularidades dos pequenos, quando diz que “o potencial criativo e imaginativo das crianças é fantástico, dar mais cor a nossa rotina foi o que essa formação proporcionou”. O que significa dar mais cor a rotina? Esse entendimento é aprofundado nas palavras da própria professora, quando se

refere à formação como “possibilidade de perceber o quanto pode mudar e ressignificar a prática com as crianças. A vida e o olhar mudaram, são agora diferentes”. (Notas de campo 16/05/2016).

A professora Alessandra revelou no último encontro formativo que jamais esquecerá as palavras ditas por mim em diferentes momentos formativos: “devemos promover um espaço esteticamente organizado para despertar nas crianças o desejo em explorá-lo.⁶⁴”, pois enxerga isso claramente agora. (Notas de campo 16/05/2016). Assim, demonstrou que esse conhecimento adquirido por ela, a partir da formação, foi incorporado à sua prática com as crianças, conforme é apresentado na fala:

Transformar o meu olhar para as produções das crianças e o quanto elas podem vir a transformar os espaços que habitam, com essa vontade tão delas de criar, transformar tudo que tocam. (...) No meu trabalho com as crianças no CMEI tudo passou a ter um novo olhar, e o mais significativo foi passar a ouvir as crianças e assim narrar de fato suas experiências, desejos, descobertas. Olhar para o dia a dia com maior potencial de descobertas, dando valor a cada prática, fala ou movimento das crianças enxergando potencial e beleza em tudo isso. (Narrativa da professora Alessandra)

A fala da professora pode ser comprovada nas imagens, já apresentadas no capítulo 4, que evidenciaram algumas das práticas ocorridas no espaço educativo promovendo momentos significativos com as crianças, como podemos rever nas imagens que seguem (Figura 72).

⁶⁴ Ideia que parte da abordagem pedagógica adotada pela cidade de Réggio Emilia na Itália, tendo como idealizador Loris Malaguzzi.

Figura nº 72 - Prática com tecidos – CMEI Tiradentes



Fonte: Alessandra Cerezo Ortiz

Por outro lado, a professora Eliane também revelou ter se apropriado desses saberes para desenvolver práticas significativas com as crianças, a partir de uma reorganização dos próprios materiais e elementos que possuía no espaço educativo:

[...] passei a perceber que coisas simples e esteticamente organizadas fariam a diferença, os tecidos que as crianças não davam muito importância passaram a ser utilizados de diversas maneiras, assim como os materiais de largo alcance que estavam deixados de lado, hoje são solicitados quase que diariamente pelas crianças, os blocos lógicos (legos) após serem organizados

esteticamente, separados por cores, formas passaram a ser solicitados pela turma também, assim como caixas de papelão. (Narrativa da professora Eliane)

Outra vez as imagens (Figura 73, que segue) ajudaram a visualizar o que a professora revela em sua fala:

Figura nº 73 - Prática com tecidos – E. M. Prof. Miracy Rodrigues de Araújo



Fonte: Eliane Novak

Esses relatos me fizeram refletir sobre o fato de que as práticas das professoras possivelmente foram ressignificadas por que houve uma tomada de consciência por parte delas das situações do dia a dia nas suas relações com as crianças, tendo a arte, que seria exposta no MuMA, como disparadora.

A professora/formadora Eva destacou que a participação na formação possibilitou-lhe atribuir um novo sentido às **práticas formativas** que estava desenvolvendo.

Estando no lugar de professora formadora da Secretaria Municipal de Educação, atuando, especificamente na formação em arte com os profissionais que trabalham com as crianças pequenas, essa formação permitiu ampliar minhas ações para as formações. (...) foi muito importante para a minha prática, pois integrei a visita à exposição e as reflexões em dois de meus cursos formativos. (...) a participação das professoras na mediação por meio da ação dramática realizada pelos mediadores levou-as a uma sensibilização maravilhosa, gerando depoimentos incríveis, que puderam ser utilizados para repensar a prática com as crianças, utilizando-se tanto da ação lúdica como da ação dramática para tornar os momentos de contato com as obras de arte algo para além do simples deleite do olhar, mas considerando todo o envolvimento sensorial, brincante e mágico da ludicidade e do faz de conta. (Narrativa da professora Eva)

Neste mesmo panorama, de dar um novo sentido às práticas, houve o indicativo do entendimento de que a **ação na mediação** pode romper com o modelo monopolizador das artes visuais em detrimento das demais áreas artísticas. É o que pude identificar na fala da mediadora Gabriele:

[...] um trabalho de estágio no museu tem suas limitações em questão de possibilidades. Esta formação veio atuar de maneira a abrir novas possibilidades. Poder pensar a mediação não mais restrita apenas às artes visuais, e sim, como criadora de uma interatividade, que ao criar laços com outras linguagens artísticas tornou possível a estimulação do universo criativo e sensorial infantil, dentro do museu. (Narrativa da mediadora Gabriele)

Além da compreensão da abertura da ação mediadora a novas práticas integradas a outras linguagens, houve o indicativo de entendimento da ação da criança nesse processo, a partir das suas especificidades, como relata a mediadora Dyessica:

[...] a ação dramática na mediação foi um desafio, um desafio excitante e motivador. Foi algo inusitado para a ação educativa até então, já pensávamos na postura e na voz para mediar para criança pequena, agora mergulhar de fato em uma história lúdica junto com as crianças foi inédito. A maneira como as crianças se doavam para brincadeira era fascinante, eles demonstravam que sabiam (...) que era um “faz de conta”, mas entravam e gostavam da brincadeira. Participavam de todas as “provas” atentas às obras, ficavam ansiosas pelas pistas e no momento de “voar” foi pura alegria (...). (Narrativa da mediadora Dyessica)

Houve, ainda, o indicativo de entendimento de que a mediação não é algo somente dos profissionais que atuam no museu, mas pode ser uma ação compartilhada entre professores, mediadores e profissionais do museu, como evidenciaram a professora Eliane e a professora/formadora Eva:

Acredito, enquanto professora, que em todas as visitas de crianças ao museu deveria acontecer uma prévia com mediadores para que nós (...) tenhamos acesso ao que será apresentado para as crianças. Todos os dados (...) referente às obras apresentadas às crianças foram significativos a elas e era o que precisavam saber, a linguagem utilizada foi ao entendimento delas, a colaboração para que esse processo acontecesse foi maravilhoso, desde a escolha de obras que foi realizada em conjunto, até a disposição que as obras ficaram na sala de Exposição. (Narrativa da professora Eliane)

Conhecer o trabalho do mediador e perceber suas inquietações e seus desejos de fazer sempre a melhor mediação foi de extrema importância para me levar a refletir sobre a importância do contato prévio do professor com a exposição e com os mediadores para melhor organização da visita com as crianças. (Narrativa da professora/formadora Eva)

A fala das professoras evidenciou o fato de o trabalho ter sido pensado e planejado desde o início, em colaboração. Isto possibilitou muitas reflexões sobre toda a demanda do museu em preparar e realizar uma exposição, bem como o trabalho dos mediadores e das práticas das professoras ao se proporem a visitar o museu com as crianças.

Ao serem todos envolvidos nesse processo de trabalho, o entendimento da atuação de cada participante em seu contexto de trabalho, pensando no contato com a criança e dela com a arte, se alterou.

As professoras se mostraram habilitadas a desenvolver o trabalho prévio com as crianças, bem como o envolvimento durante a mediação como foi possível observar durante as visitas das crianças, de acordo com as imagens (Figura 74) que evidenciam as professoras desfrutando junto com as crianças o momento da ação mediadora à exposição.

Figura nº 74 - Visita das crianças à exposição – CMEI Tiradentes



Fonte: Luiz Pacheco

Nas observações realizadas nos momentos de visitas com as crianças, percebi o envolvimento das professoras em todas as propostas realizadas pelos mediadores, uma vez que haviam sido planejadas de modo coletivo, as mesmas não eram uma surpresa para as professoras. A parceria entre professoras e mediadores se evidenciou na entrega para a ação no momento da mediação junto com as crianças, conforme se pode observar nas imagens.

Ao investirem na estratégia da ação dramática, os mediadores demonstraram o entendimento de que os eixos que estruturam as culturas infantis (SARMENTO, 2004) podem permear o planejamento da mediação para o envolvimento com as crianças pequenas durante a visita. Essa presença foi visível na ação da mediação com as crianças, pois percebi que houve uma entrega para a fantasia, para o faz de conta, para a ludicidade, para o diálogo e muita disponibilidade corporal, como mostram as imagens (Figura 75) a seguir:

Figura nº 75 - Mediadores em Ação Dramática



Fonte: Luiz Pacheco

Além do que é possível apreender das imagens, nas observações realizadas durante as visitas, percebi o desprendimento dos mediadores no sentido de ocupar a sala expositiva com as crianças explorando formas diferenciadas de se movimentar. Houve um momento, por exemplo, que para se deslocarem de uma obra para outra, no lugar de se levantarem, uma vez que estavam sentados, e andar até a mesma, a mediadora propôs que se arrastassem até ela, pois se encontravam muito próxima de onde a obra estava.

Outra questão observada, também nas imagens, foi a utilização de caracterização dos personagens/mediadores de uma maneira sutil, inserindo apenas um elemento na criação do mesmo, como destacou a professora Elisangela Leite, no momento formativo, da não necessidade de usar um figurino completo para dar vida à imaginação. Assim, o que caracterizava o personagem Lagarto, por exemplo, era a inserção de um rabo, o João de barro, um bico, e as guardiãs do Palácio das Artes, uma coroa de folhas (conforme mostra a Figura 76 que seguem).

Ao se utilizarem do objeto memória (ABAD; CHAVEPEYER, 2014), construído ao longo da ação mediadora, os mediadores promoveram uma ação lúdica no contato da criança com as obras expostas (ver Figura 76), explorando-as e por meio da curiosidade, da fantasia, do movimento, dos sentidos, e assim, ressignificaram a prática cristalizada de oferecer uma oficina ao término da mediação.

Figura nº 76 - Mediadores/personagens e objeto memória



Fonte: Luis Paceco

Todo esse processo foi evidenciado pela mediadora Dyessica, como transformador no sentido de que:

[...] todo esse trabalho foi imensamente enriquecedor para mim, saio deste, outra pessoa, outra profissional, com uma postura e ideias diferentes. Ao longo do processo fui crescendo, mediar para as crianças foi mágico, elas estavam em um espaço que era delas, pensado para elas (Narrativa da mediadora Dyessica)

Outro indicativo de ressignificação das práticas se deu também no campo da **curadoria** e mostrou que essa disposição para o **trabalho em equipe** (NÓVOA, 2009), presente em todos os momentos do trabalho, foi fundamental no processo formativo. O momento específico de pensar a curadoria da exposição “Com olhos de Criança: o acervo do MuMA”, foi bastante desafiador, como sinalizou o curador do museu:

A “organização coletiva” de uma exposição de acervo, para mim foi um desafio porque a minha experiência com curadoria de exposições tem sido sempre individual. Mas considero que todo o processo de organização e montagem da exposição “Com olhos de criança – o acervo do MUMA” foi bem-sucedida pois as pessoas envolvidas diretamente com o trabalho de curadoria conseguiram um desempenho rico em flexibilidade no que diz respeito a iniciativas, procedimentos, gostos, conhecimentos expográficos. (Narrativa do curador Luciano)

O curador destacou, ainda, “que apesar de ter sido um trabalho desafiador, ao pensar coletivamente a exposição, percebeu a sensibilidade dos professores e a criatividade dos mediadores e apoio de todos” (notas de campo 16/05/2016).

Sob essa questão a mediadora Dyessica ratificou a contribuição do trabalho coletivo como possibilidade de pensar outro modo de fazer curadoria:

Esse processo de todos juntos escolherem as obras para a exposição dá um caráter muito especial a esse trabalho, pois de fato foi um trabalho onde todos contribuíram. (Narrativa da mediadora Dyessica).

E nas palavras da coordenadora do museu, o desafio do trabalho foi assim encarado:

[...] nós que pudemos participar do projeto “Com Olhos de Criança: o Acervo do MuMA” vimos com esses olhos: de curiosidade mais do que de paralisia frente às muitas dúvidas, de perguntas mais do que de afirmações definitivas, de liberdade, mais do que de lugares comum, de mudanças de trajeto, mais do que da falsa segurança da linha reta. (Narrativa da coordenadora do MuMA Cristina).

As narrativas analisadas neste eixo corroboraram ainda com a tese apresentada por Nóvoa, quanto à necessidade do investimento em **ações inovadoras** no contexto da formação continuada, para que transformações ocorram, como evidenciaram as profissionais:

Para as próximas exposições do acervo, acredito que estes aprendizados poderão contribuir e muito. Quando nossos especialistas estiverem novamente diante da agradável obrigação de difundir anualmente para a comunidade o acervo do MuMA, certamente haverá espaço para curadorias e exposições com outros olhos: de outros grupos possíveis, outros direcionamentos. E a coordenação poderá colaborar, com o particular olhar não de quem manda, mas como partícipe de novas aventuras. (Narrativa da coordenadora do MuMA Cristina)

Acredito que quem se permitiu se entregar ao Projeto, não aceitará mais o lugar-comum, estará sempre elevando à infinita potência sua criatividade. (Narrativa da coordenadora de Acervo Claudia)

A partir dessa experiência, não me permito viver menos do que isso. (Notas de campo, 16/06/16)

Assim, as narrativas revelaram que os profissionais participantes da ação de formação “Para habitar o Museu com o Público infantil” apresentaram indicativos de

transformações e empoderamento, decorrentes do trabalho colaborativo como apresento na síntese a seguir.

Figura nº 77 - Indicativos de transformações e empoderamento



Fonte: Arquivo da autora (2016)

A síntese apresentada na figura 77 evidencia que os profissionais participantes da formação, por meio do trabalho colaborativo, revelaram indicativos de transformações quanto às disposições para o conhecimento, para o trabalho em equipe, às práticas e à identidade profissional.

Quanto à disposição para o conhecimento, os participantes evidenciaram indicativos de transformações no entendimento do conceito de criança e dos eixos que estruturam a cultura infantil. Além disso, revelaram indicativos de que o trabalho em equipe foi extremamente importante para suas aprendizagens e para o exercício do protagonismo profissional. No que se refere à identidade profissional, houve o indicativo do entendimento da profissionalidade docente para o trabalho com a criança pequena e os saberes compartilhados, em todas as fases da formação, o que possivelmente contribuiu para o desenvolvimento profissional de todos, no sentido de pensar o trabalho que envolve a visita da criança pequena ao museu.

Assim, considero que o trabalho colaborativo, ao possibilitar a tomada de consciência desses saberes, revelou que os profissionais, possivelmente, foram

empoderados, e as práticas com as crianças pequenas foram transformadas tanto nas unidades educativas, quanto na mediação, bem como no trabalho do museu na realização da curadoria coletiva, resultando numa experiência significativa para crianças e adultos.

Em função disso, é imperativo refletir sobre quais foram os indicativos das contribuições do trabalho colaborativo, num sentido mais amplo, para pensar a prática que envolve a visita com crianças pequenas no museu de arte. Para tanto, apresento a seguir a análise referente à essa questão.

5.1.2 Indicativos de contribuições do trabalho colaborativo

A partir da análise do eixo anterior, os indicativos de transformações e de empoderamento decorrentes do trabalho colaborativo desenvolvido na formação “Para habitar o Museu com o público infantil”, foram evidenciados. No entanto, essas evidências me levaram a analisar quais foram os indicativos de contribuições que esse trabalho gerou, no sentido de considerá-lo como uma possibilidade autêntica no trabalho de formação cultural para o desenvolvimento da prática de visitas ao museu com a criança pequena.

Nesta perspectiva, a partir da análise realizada, identifiquei três indicativos de contribuições e que me auxiliaram a confirmar os apontamentos destacados no primeiro eixo e a considerar a proposta do trabalho colaborativo na formação cultural, como uma alternativa para pensar a criança pequena no museu de artes. Nesta acepção, esse trabalho indicou contribuições para pensar que:

- O museu é um lugar que pode ser habitado pela criança pequena;
- Horizontalizar as relações entre os profissionais do museu e destes com os profissionais da infância é possível;
- A Formação Cultural pode ser uma ação permanente a partir de políticas públicas de acesso à arte;

Para iniciar essa análise parto dos indicativos das contribuições do trabalho colaborativo para pensar que o **museu é um lugar que pode ser habitado pela criança pequena** e neste sentido, trago a fala da coordenadora do acervo que ao

acompanhar uma das últimas visitas das crianças da educação infantil a exposição revelou:

Acompanhei uma das últimas visitas agendadas à exposição “Com Olhos de Criança o Acervo do MUMA” e - *Voilà!* – a mediação com as crianças deu vida ao espaço! Fiquei encantada! (Narrativa da coordenadora do acervo Claudia)

Essa narrativa levou ao indicativo de, que a relação estabelecida entre crianças e adultos, ou seja, que a comunicação entre eles e com as obras de arte, se mostrou bem-sucedida. Possivelmente pela tomada de consciência dos saberes necessários, por todos os envolvidos, para que a prática se desenvolvesse de modo significativo e prazeroso. Essa constatação foi também identificada na narrativa da professora Alessandra, ao se referir ao momento de visita com as crianças ao museu e da mediadora Dyessica:

Vir ao museu com as crianças, sem dúvida, foi uma experiência que jamais esquecerei e eles também, a ação dramática realizada para recebê-los, levando adultos e crianças a ser criança, a olhar tudo a sua volta com encantamento, curiosidade. Mergulhar na fantasia que cada obra da sala de exposição trouxe as crianças, (...) e tantos outros universos. (Narrativa da professora Alessandra)

Acompanhando todo o processo colaborativo para a realização desta exposição, fomos percebendo a importância do lúdico para a criança, o quanto é importante trazer isso para o museu para o seu ambiente, para que a experiência desta fosse mais significativa. (Narrativa da mediadora Dyessica)

Neste mesmo sentido, o curador do museu, destacou, no último dia do encontro formativo, ao avaliar o trabalho:

O mais importante ao se fazer a exposição do acervo, é envolver a criança. Porque ele ganha vida. Do contrário perde o sentido e se fica fechado ao adulto ou a um público seletivo. (Notas de campo 16/05/2016)

Nesta narrativa última, entendo que, o que está implícita é a importância dada à educação museal, desde a etapa da educação infantil. Evidenciou a abertura do museu para o entendimento da criança pequena em seu espaço e a possibilidade de desenvolvimento dessa ação. Como indicou compreender a mediadora Dyessica:

[...] acredito que o MuMA nunca havia pensado uma exposição de acervo com ênfase na criança pequena, escolhendo com sensibilidade cada obra, pensando na hora da montagem a altura de

cada obra para que fosse acessível a criança e não apenas ao adulto, acredito que o museu não tinha essa visão de que a criança pequena é uma cidadã e que merece ter acesso a esse espaço público como qualquer cidadão adulto. Hoje entendo perfeitamente a importância do projeto, o atendimento a criança precisa ser acessível desde a apresentação, mediação até o espaço físico. (...) Acredito sim no potencial deste trabalho, acredito que a postura da ação educativa e de todo o museu em si, mudaram diante da criança pequena, penso que a partir deste, novos projetos relacionados ao mesmo tema podem e devem ser elaborados, para que toda essa compreensão da necessidade da criança pequena no museu se perpetue. (Narrativa da mediadora Dyessica)

Por esse viés, trago um trecho da fala da coordenadora do museu, proferida no dia da abertura da exposição, antes mesmo da visita das crianças ao espaço, o pensamento gerado durante a formação e desenvolvido posteriormente era:

Hoje não apenas abrimos o museu para mais uma exposição do acervo, mas abrimos nossa casa com um carinho e um cuidado que eu nunca havia antes presenciado. (...) Porém, quando preparamos um trabalho como este, com o foco na criança pequena (...) nós não apenas abrimos uma exposição com duração definida, mas abrimos uma janela para o futuro. Sim, o MuMA abre suas portas para as crianças pequenas. Sim, criança pequena também é cidadã e também é dona deste acervo. Sim, queremos vê-las subindo e descendo nossas escadas e adentrando nossas salas expositivas (...). (Narrativa da coordenadora do MuMA Cristina)

A coordenadora complementou seu discurso dizendo ainda que possivelmente sempre souberam disso, no entanto, foi necessário esse trabalho “para que de fato colocássemos luz a esta causa e pudéssemos enxergar com olhos de criança o acervo do MuMA.” (Narrativa da coordenadora do MuMA Cristina).

Diante dessas narrativas, o desenvolvimento do trabalho formativo em colaboração entre professoras da infância e profissionais do museu foi uma possibilidade de ação que contribuiu para a compreensão de que o museu de arte pode ser habitado pelas crianças pequenas.

Como segunda indicação de contribuição do trabalho colaborativo, identifiquei que **horizontalizar as relações entre os profissionais do museu e destes com os profissionais da infância é possível** e recomendado, como possibilidade de que haja uma compatibilidade no entendimento e desenvolvimento do trabalho que envolve pensar o público infantil no museu.

A questão de romper com as hierarquias profissionais no museu é um debate que não é novo, no entanto, poucas transformações se observam na atualidade. Conforme o conceito de museu que se pretende na contemporaneidade, e que

investi nesta investigação, como crença pessoal e profissional, apoiada por autores como Camnitzer (2009), Acaso (2007), Mörsch (2015), entre tantos outros, transformar é uma ação premente e possível.

No contexto do MuMA, lócus do trabalho de campo, a possibilidade de desenvolver a proposta, onde todos fossem protagonistas, se deu inicialmente pela abertura e entendimento da coordenadora do espaço, manifestado da seguinte maneira:

Coloquei-me como mais uma aventureira no grupo constituído, embora fora dele precise coordenar a Casa. Não tenho problemática em não liderar, portanto a mim me pareceu o modelo ideal de gestão. Que bom se pudéssemos levar este modelo colaborativo para nosso dia a dia na Fundação Cultural de Curitiba, quem sabe. (Narrativa da coordenadora do MuMA Cristina)

Com suas palavras, compreendo que quando um “líder” além de apoiar projetos, se dispõe a colaborar como igual entre os profissionais sob sua coordenação, já é um indicativo de mudança e de possibilidade de abertura para um discurso transformativo, em que o museu se dispõe a olhar para as suas ações e em parceria com a comunidade transforma o que já faz. (MÖRSCH, 2014).

Assim, foi possível estreitar os laços entre os profissionais do MuMA e ampliar os saberes, a partir do conhecimento e potencial individual, na ação compartilhada. Essa constatação foi evidenciada na fala do curador:

Obviamente percebi sim um estreitamento nas relações entre nós profissionais do museu, com trocas de conhecimentos de curadoria e montagem. A participação ativa da equipe da Ação Educativa em todo o processo foi importante, acrescentou conhecimentos e criatividade. (Narrativa do curador Luciano)

A partir dessa fala, identifiquei que a problemática bastante comum nos museus sobre o papel secundário da ação educativa, ou seja, dos mediadores (BARBOSA, 2004), (ACASO, 2007), (COCA, 2014), (MELO, 2015), deixou de existir durante o processo de desenvolvimento do trabalho, conforme a fala da mediadora Dyessica:

Enquanto as relações entre os funcionários do museu, no meu ponto de vista houve sim um estreitamento, pois enquanto estagiaria e de certo modo um pouco distante, pois a central da ação educativa fica em outro espaço e só venho até este em datas de atendimentos ou capacitações, não havia laços efetivos de parceria profissional,

estabelecidos. No processo conhecer mais de perto os ideais e convicções dos colegas e participar de todo o planejamento com igualdade sem ser menos ouvida por ser uma mera estagiária, trouxe sim uma proximidade, afeição e respeito aos profissionais envolvidos.

Assim, considero que o trabalho desenvolvido, além de contribuir para horizontalizar as relações entre os profissionais do museu, favorecendo o desenvolvimento do trabalho de pensar a criança pequena no seu espaço, contribuiu também para a visualização e valorização das potencialidades dos seus profissionais nos seus distintos campos de atuação, como vivenciou a coordenadora do acervo e destacou em sua fala:

Além de tudo, o projeto oportunizou que eu fosse percebida de outra maneira por colegas de trabalho que me conhecem há vinte anos. A maneira como lido com as adversidades rendeu reconhecimento por parte de parceiros da instituição. (Narrativa da coordenadora do Acervo Claudia)

Por esse caminho, a possibilidade de estreitamento na relação dos profissionais do museu com os profissionais da infância que o trabalho oportunizou, foi reconhecida nas falas dos profissionais:

Uma ação linda, entre profissionais do museu e professoras da infância, que veio quebrar esse distanciamento entre as partes, aproximando dois contextos, onde cada um teve sua importância para um final tão significativo. (Narrativa professora Alessandra)

O trabalho proposto por essa pesquisa e desenvolvido colaborativamente permitiu ampliar o nosso olhar para as reais e necessárias possibilidades de integrar dois espaços tão importantes da nossa sociedade que são: a escola da infância e o museu de arte, tornando esses espaços mais vivos e dinâmicos, de acordo com as necessidades contemporâneas que vivemos. (Narrativa da professora/formadora Eva)

Os conteúdos abordados no processo formativo construíram uma linha de conhecimento específica que uniu a sensibilidade do mundo da criança à racionalidade do mundo do museu, criando uma educação não formal por meio da arte. Isto só foi possível, pois cada colaborador colocou na roda aquilo que mais sabia ao mesmo tempo em que se atualizava. Essa troca de saberes resultou para mim numa ressignificação de todo o processo de se pensar algo dentro de um museu ou dentro de uma escola, podendo unir estes dois ambientes. (Narrativa da mediadora Gabriele)

A primeira fala abordou o já sabido no campo da relação entre escola e museus quanto aos conflitos e ao distanciamento. Contudo, salientou a possibilidade

de estabelecer novos paradigmas e se permitir aproximarem, (re) construir a relação (HUERTA, 2010), (ALDEROQUI, 2015), (AGUIRRE, 2011). O que foi reforçado na fala da professora/formadora Eva, quando destacou que o estreitamento nessa relação é uma necessidade contemporânea.

Assim, entendo que estreitar a relação entre educação e museu não significa escolarizar o museu (SANTOS, 1997) nem tão pouco musealizar a escola, como deixou evidente a fala da mediadora Gabriele, destacando que todos contribuíram e aprenderam sobre escola e sobre museu. Compreendo, portanto, que a partir do diálogo o entendimento pode se dar, como destacou a professora Eliane:

Acredito que toda essa formação deve ser realizada, outras exposições devem ser organizadas através desse processo colaborativo pensando nesse público infantil, realizado em museus diferentes viabilizando o acesso a arte para todos, quando pensamos coletivamente, dando sugestões, ouvindo e compreendendo todas as áreas envolvidas torna-se mais fácil, muitas vezes queremos algo e não sabemos nem o porquê não pode ser daquela maneira, tendo representantes de diferentes eixos nessa organização cada um pode expor qual a melhor maneira para que isso aconteça. (Narrativa da professora Eliane)

Das análises dessas narrativas, evidencia-se que, se o trabalho que envolve a visita de crianças pequenas ao museu, for pensado, organizado e desenvolvido de maneira compartilhada, não só entre os profissionais do museu, mas também com os profissionais da infância, a uma possibilidade de se romper com o distanciamento entre ambos e contribuir para elevar e fortalecer o trabalho.

Por fim, destaco como último indicativo de contribuição identificado nas análises que **a formação cultural pode ser uma ação permanente a partir de políticas públicas de acesso a arte**, a iniciar-se pelo segmento profissional da educação infantil. Para evidenciar essa constatação me apoio da fala da professora/formadora Eva:

[...] acredito que esse trabalho não pode resumir-se apenas a um evento da pesquisa, precisa sim ser contemplado como um processo formativo contínuo e integrado possibilitando a maior aproximação entre as instituições educativas e os museus, para que a nossa cidade possa ter em seus diversos museus a oportunidade de pensar a criança e sua real interação com estes espaços. (Narrativa da professora/formadora Eva)

A partir dessa narrativa há o indicativo para a necessidade da **continuidade** do trabalho para que a criança pequena acesse a arte dos museus da cidade, a

partir de uma ação de formação cultural planejada para isso, validando esse direito, que é de todos como foi afirmado pela curadora Joseane:

[...] consolida o direito de acesso a todos os públicos que é, um dos objetivos de um espaço público. (Narrativa da curadora Joseane)

Do mesmo modo, o curador Luciano, avilta a questão, da necessidade de continuidade, destacando para além do êxito da experiência nesse trabalho, outras contribuições:

Acredito que o projeto deveria ter uma continuidade não só pelo sucesso alcançado nos resultados⁶⁵, bem visíveis, resultado na qualidade da exposição, de público, mas também porque o trabalho, a relação entre profissionais da educação e do museu, incluso equipe de ação educativa e montagem ficou mais estreito, perspectivando aprimoramentos nas parcerias que poderão alcançar futuros resultados mais interessantes e ricos, tanto para os profissionais, mas especialmente para o público. (Narrativa do curador Luciano)

Ao evidenciar essas contribuições e sinalizar a abertura para novas experiências de formação em colaboração, o curador reforçou a necessidade de se pensar essa ação como **compromisso social** (NÓVOA, 2009), e nesse sentido em uma atitude que pode ser pensada através de políticas públicas, como sinalizou a mediadora Gabriele:

Formações como estas deveriam ser projetos municipais de cultura e educação, a fim de abrir novas possibilidades para muitas professoras, crianças e museus poderem desfrutar desta troca de conhecimentos e atualizar inúmeros conceitos a cerca de arte-educação em museus. Eu só tenho a agradecer esta oportunidade, que com certeza levarei de exemplo para minha carreira como arte-educadora. (Narrativa da mediadora Gabriele)

O indicativo da necessidade de continuidade da ação, presentes nas narrativas ficou também muito evidente na fala na coordenadora do MuMA, quando revelou, não somente o desejo de continuidade, mas enfatizou como condição para tal, a colaboração entre os profissionais:

Em nome do MuMA e do Portão Cultural quero desde já acenar com outras possíveis parcerias, seja a continuidade desta, seja a criação

⁶⁵ É importante destacar que um dos resultados a que o curador se referiu, além do que foi possível contemplar no estudo, foi também quanto ao número de visitantes na exposição, considerado como um resultado para além da média em exposições realizadas no MuMA. Foram 3. 170 visitantes e a média de visitação costuma ser de aproximadamente 1000 visitantes.

de um processo de formação continuada para profissionais da Educação Infantil, no âmbito de união entre secretarias ou partindo de desenvolvimento de pesquisa acadêmica, como foi o caso. Mas fica claro que os profissionais do MuMA e Portão Cultural, e por extensão os da Coordenação de Acervo e da Coordenação de Ação Educativa deverão estar envolvidos. (Narrativa da coordenadora do MuMA Cristina)

Percebi ainda, em outra fala da coordenadora do museu que a pretensão da pesquisa em pensar na possibilidade de habitar o museu com as crianças pequenas foi ampliada no sentido de que aos profissionais do museu também isso foi também possibilitado, como apresentou na narrativa:

Agradeço a todos que chegaram até o final, agradeço a Solange pela oportunidade que nos deu de habitarmos ou reabitarmos o Museu Municipal de Arte, nosso querido MuMA. (Narrativa da coordenadora do MuMA, Cristina)

Conforme revelado nas análises desse eixo, sintetizadas na figura 79, o trabalho colaborativo desenvolvido na ação de formação “Para habitar o museu com o público infantil”, em colaboração entre professoras da infância e profissionais do museu, indicou significativas contribuições.

Ficou manifesto, que o trabalho colaborativo possibilitou a contribuição tanto no entendimento da criança pequena no museu, como no entendimento da necessidade de horizontalizar as relações entre profissionais de ambos os contextos e, ainda, pensar a formação cultural como uma ação permanente. A figura 78 traz os indicativos de contribuições do trabalho colaborativo.

Figura nº 78 - Indicativos de contribuições do trabalho colaborativo



Fonte: Arquivo da autora (2016)

Finalizo este capítulo considerando que a partir do trabalho colaborativo foi possível identificar transformações e empoderamento dos profissionais envolvidos no processo de formação, bem como contribuições no sentido de pensar e concretizar a visita da criança pequena no museu de arte.

CAPITULO 6

FORMAÇÃO CULTURAL COLABORATIVA: UMA POSSIBILIDADE PARA HABITAR O MUSEU COM AS CRIANÇAS PEQUENAS



Registro de um detalhe da instalação preparada para avaliação final em 16/04/16. Fonte: Solange Gabre

6. FORMAÇÃO CULTURAL COLABORATIVA: UMA POSSIBILIDADE PARA HABITAR O MUSEU COM AS CRIANÇAS PEQUENAS

Os processos são os devires,
e estes não se julgam pelo resultado
que os findaria,
mas pela qualidade de seus cursos
e pela potência de sua
continuação[...].
Deleuze, 1992

Iniciei esse processo investigativo, sinalizando uma nova caminhada no meu percurso, tanto pessoal como profissional, pelo chamamento da vida daqueles que estão imersos no campo da educação. No meu caso, a imersão se efetiva no campo da educação em artes, no processo formativo de professores que atuam com as crianças pequenas em contexto da educação infantil.

O desejo desse novo trajeto se deu, inicialmente, motivado pelo sentido de que o acesso da criança pequena ao espaço do museu de arte fosse envolto de significados no contato com a obra e numa experiência prazerosa não só para a criança, mas para todos os envolvidos nessa prática. Para tanto, (re) pensar a formação cultural desses profissionais, rompendo com padrões e formatos experimentados outrora foi o caminho avistado.

Esse é, portanto, o momento de revisitar o caminho percorrido, evidenciar o aprendizado desenvolvido e sinalizar a possibilidade de novas trajetórias. Assim, exponho as considerações que esse estudo gerou sobre como o desenvolvimento de uma proposta de trabalho colaborativo, num contexto de formação continuada, entre professoras da infância e profissionais do museu, possibilitou a transformação e o empoderamento destes e contribuiu com o trabalho que envolveu a visita de crianças pequena ao museu de arte.

Nos primeiros passos do percurso investigativo, foi importante esclarecer, no diálogo com diferentes autores, o campo híbrido da caminhada e elucidar o entendimento e o ritmo dos passos seguidos.

Desse modo, entendo o museu como um espaço educativo (CAMNITZER, 2009, 2014), que pode transformar seu discurso, rever suas ações para modifica-las (COUTINHO, 2009, 2013; MÖRSCH, 2014, 2015), se permitir agir como uma

comunidade de aprendizagem (RODRÍGUEZ, 2007) que aposta no trabalho colaborativo (RODRIGO, 2007), que se abre para uma relação de proximidade com seus públicos (BENVENUTI, 2007; COCA, 2014) e, ainda, que se propõe a ser um lugar para a pesquisa.

Neste sentido, compreendo também o museu como um lugar em que a criança pequena é bem-vinda, e que ações em sua direção, no contato com a arte, são pensadas, planejadas e desenvolvidas, considerando suas potencialidades e singularidades (SARMENTO, 2004; GABRE, 2011; FALLON e CHAVEPEYER, 2013, ABAD e CHAVEPEYER, 2014; ABAD, 2015; LEITE, 2007; LEITE, 2015).

Por outro lado, considero que uma formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional daqueles que atuam com crianças pequenas em diferentes contextos educativos, escolares e não escolares. Que para além da dimensão individual, investe na dimensão coletiva e na construção de redes colaborativas de trabalho (NÓVOA, 2002, 2009; IMBERNÓN, 2006, 2009, 2010).

E ainda, a dimensão artístico-cultural é considerada no contexto formativo como uma possibilidade real de acesso à arte numa perspectiva colaborativa entre profissionais da escola da infância e profissionais do museu de arte (HUERTA, 2010; ALBEROQUI, AGUIRRE, 2011; LEITE, 2008; NOGUEIRA, 2008). Além disso, as ações inovadoras, nesse contexto, podem contribuir para a transformação qualitativa da educação (NÓVOA, 2002).

Com base nesses fundamentos, o caminho se direcionou para um trabalho de campo, onde o princípio colaborativo foi a base para que, na relação entre professoras da infância e profissionais do museu, a busca que a investigação se propôs fosse significada. A ação, desenvolvida na formação “Para habitar o Museu com o Público Infantil”, no contexto do MuMA, foi um longo caminhar compartilhado e ao mesmo tempo uma aventura, onde o respeito ao saber do outro foi estabelecido num processo dialógico e interativo e as estratégias utilizadas⁶⁶ conduziram para a reflexão, o conhecimento, a sensibilidade, e a (re) construção da prática na experiência.

Dentro desse contexto, as narrativas construídas durante o processo formativo constituíram o corpus de análise desse estudo, o qual revelou indicativos de transformações (MORSCH, 2008) e empoderamento (FREIRE, 1986) nos

⁶⁶ Protagonismo profissional, Perguntas pedagógicas, Situação Homóloga, Narrativas.

envolvidos, bem como indicativos de contribuições para a efetividade da prática que envolveu a visita de crianças pequenas no MuMA.

Ao investir no conceito de transformação pautado em Mörsch (2008), o qual pretende que a instituição olhe para si e reavalie suas ações no sentido de ampliar o que já faz incluindo a comunidade a fazer parte, é evidenciado neste estudo que esse discurso transformativo pode deixar de ser raro como aponta a autora e tornar-se uma ação permanente.

Ao tomar como base os conceito de transformação e empoderamento desenvolvido por Freire (1986), relacionado à transformação da sociedade num processo de tomada de consciência, que pode se dar de maneira participativa entre os sujeitos numa ação coletiva, esse estudo indicou que os participantes da ação de formação desenvolvida em campo, por meio do trabalho colaborativo, tomaram consciência de alguns saberes, elegidos por eles próprios, necessários para o desenvolvimento do trabalho que envolveu pensar a criança pequena no MuMA. Considero que essa tomada de consciência os empoderou e dessa maneira ressignificaram suas práticas, como foi identificado nas análises das narrativas.

A partir da análise do eixo que considerou os indicativos de **transformações** e **empoderamento** decorrentes do trabalho colaborativo, ficou explícito que houve transformações quanto: às disposições para o **conhecimento**, no que diz respeito ao conceito de criança e os eixos que estruturam a cultura infantil; ao **trabalho em equipe**, que possibilitou a ampliação de saberes e o exercício do protagonismo profissional, em todo o processo de trabalho desenvolvido e, principalmente evidenciado no planejamento da curadoria coletiva; à compreensão da **identidade profissional** quanto à profissionalidade necessária para o trabalho com a criança pequena tanto no ambiente formal, a escola da infância, como no ambiente não formal, o museu, ressignificando as práticas das professoras, dos mediadores e do museu quanto a curadoria, bem como da professora formadora em seus processos formativos.

Quanto ao eixo de análise que considerou os indicativos de contribuições do trabalho colaborativo foi identificado, que a partir do trabalho desenvolvido é possível habitar o museu com a criança pequena com significado e respeito considerando as suas especificidades.

Foi, também, identificado que o trabalho colaborou no sentido de possibilitar a horizontalidade nas relações entre os profissionais dos museus, e destes com os

profissionais da infância gerando uma proximidade produtiva entre ambas as instituições e mantendo o respeito às suas identidades.

E por fim, foi identificado que o trabalho pode vir a ser uma prática de formação cultural permanente por meio de políticas públicas na parceria entre a Secretaria Municipal da Educação e a Fundação Cultural de Curitiba possibilitando o acesso à arte, não só de crianças pequenas, mas também dos adultos envolvidos em ambos os contextos.

Assim, os passos dados indicaram que a continuidade é um caminho possível, como uma prática de formação cultural permanente, por meio de políticas públicas tendo não apenas o trabalho colaborativo como princípio formativo, mas tomando-o como ação na acepção proposta por Imbernón (2009):

[...] com o compromisso e a responsabilidade coletiva, com interdependência de metas para transformar a instituição (...) num lugar de formação permanente como processo comunicativo compartilhado para aumentar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia. (...) É provocar que se veja a formação como parte intrínseca da profissão, assumindo uma interiorização cotidiana dos processos formativos e com um maior controle autônomo da formação. (...) supõe também uma atitude constante de diálogo, debate, consenso não imposto, não fugir do conflito, indagação colaborativa para o desenvolvimento da organização, das pessoas e da comunidade que as envolve. (IMBERNÓN, 2009, p. 59-60)

A formação cultural pensada sob essa configuração exige tempo, portanto, defendo com esse estudo, a tese de que a formação cultural como formação colaborativa, é uma possibilidade de contribuir no desenvolvimento profissional de professores da infância e de profissionais do museu, necessário para que as crianças possam habitar o museu de arte. Conforme sintetizo na figura 79:

Figura 79 - Síntese da análise dos dados da pesquisa



Fonte: Arquivo da autora (2016)

Visualizo ainda, nesse processo, a necessidade de considerar e efetivar a escuta das crianças que visitam o museu, o que lamentavelmente não foi possível nesse estudo, por ocasião do limite de tempo em que uma tese se realiza. No entanto, pode ainda se dar, numa ação futura como este estudo sugere.

Outra possibilidade que este estudo sinaliza é a de pensar a ação mediadora para além do trabalho dentro do museu, principalmente para aqueles que estão muito distantes dos equipamentos culturais. Neste caso, o acesso a arte pode se dar de outras maneiras em outros lugares. Outros contextos podem ser habitados!

Assim, ao analisar e refletir sobre todo o aprendizado desenvolvido nesse caminho investigativo, não posso dizer que cheguei ao final ou encontrei o caminho certo, pois, para além de afirmações e certezas, a tese que defendo materializada nesse processo de investigação, não se finda nos indicativos apresentados, como nas palavras de Deleuze, pois, o que eu deposito nele, é também a tese da esperança. Esperança de prosseguir, onde outros caminhos sejam trilhados para

pensar uma formação cultural que possibilite aos adultos, o desenvolvimento profissional que os empodere no sentido de (re) construírem suas práticas para tornar possível que o museu de arte seja um lugar verdadeiramente habitável por crianças pequenas na relação com adultos, como foi possível no MuMA. Diante destas considerações, faço nesse caminho, uma pausa, um descanso apenas, e tomo emprestadas as palavras de Nóvoa para dizer:

O debate aí está. Uma vez mais. Também na formação contínua que se situa (...) num desses momentos raros na vida das profissões em que sentimos que vários futuros são possíveis: o modo como o concebermos, mas sobre tudo o modo como a praticarmos, vai ajudar a construir um destes futuros. Porque qualquer projecto de formação transporta uma “utopia”, que não é a imagem do impossível, mas a introdução no presente de uma outra maneira de pensar e de viver a educação. (NÓVOA, 2002, p. 66)

Na minha nova maneira de ver a educação e a formação cultural, as professoras da infância e os profissionais do museu de arte são considerados como protagonistas no processo formativo de pensar a criança pequena no espaço do museu. E a partir dos olhares e dos saberes compartilhados e em colaboração, que as crianças pequenas possam habitá-lo e deixar os rastros e as marcas da sua presença singular, permitindo-lhe a vida e a vida em relação⁶⁷!

Para tanto, assim como exprime o trecho da canção⁶⁸:

Que a arte nos aponte uma resposta
 Mesmo que ela não saiba
 E que ninguém a tente complicar
 Porque é preciso simplicidade
 Para fazê-la florescer
 (...)

Assim como fizemos no MuMA!

⁶⁷ No sentido que aporta ABAD (2015), em seu apontamento sobre a arte na educação infantil que nos possibilita entender também o museu como um espaço potencial de vínculo relacional na construção de um sentimento de pertença entre crianças e adultos no encontro com a arte.

⁶⁸ Oswaldo Montenegro. Metade. 1977. Disponível em <http://www.oswaldomontenegro.com.br/>. Acesso em 10/06/2016.



Continua...

REFERÊNCIAS

ABAD, Javier M.; VELASCO. Ángeles R. G. **El Juego Simbólico**. Barcelona: Graó, 2011.

ABAD, Javier; CHAVEPEYER, Isabelle. **Olhares Cruzados**. Museus, artes vivas e primeira infância: encontro internacional – Limoges 2014. Tradução Ana Lúcia Silva Paranhos.

ABAD, Javier. **Arquitecturas efímeras de juego**: lugares para la vida en relación. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cJU1dc4kmCc>>. Acesso em: jan. 2016. Palestra proferida no Museu Thyssen-Bornemisza.

ABREU, Bebel. **Expografia Brasileira Contemporânea**: Rio São Francisco navegando por Ronaldo Fraga. São Paulo. FAUUSP, 2014. 188f. Dissertação (Mestrado – Área de Concentração: Projeto, Espaço e Cultura). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

ACASO, María. Porque la educación artística no le gustan los museos? Repensando los problemas actuales de la educación artística en las instituciones culturales. In: MERILLAS, O. F. e FLÓREZ (Coords). **Museos de Arte y Educación: construir patrimonios desde la diversidad**. Trea, S. L. 2007.

ACASO, María. El museo como plataforma de transformación de la pedagogía tóxica. Modelos educativos no tóxicos para una sociedad posmoderna. In: **Congreso Internacional Los Museos en la Educación. La formación de los educadores**. Actas. Madrid, 2008.

ACASO, María. **La educación artística no son manualidades**. Madrid: Catarata, 2009.

ACASO, María. **Perspectivas: situación actual de la educación en los museos de artes visuales**. Madrid: Ariel Fundación Telefónica, 2011.

ALARCÃO, I. (org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996, p. 89 – 122.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.

ALDEROQUI, Silvia. **Museus Participativos e Relacionais**. 2015. Disponível em: <<http://www.dialogosemeducacaoemuseu.com.br/>> Acesso em nov. 2015.

ALDEROQUI, Silvia. **Nuevas Relaciones entre Museos y Escuelas**. Madrid, Espanha. 2015. (Comunicação Oral). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WZ5FzF0DSAo>> Acesso em: Ago, 2015.

ALENCAR, Valéria Peixoto de. **O mediador cultural**: considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de arte.

2008. 97 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2008.

ÁLVAREZ, Dolores R. El Museo como Comunidad de Aprendizaje. In: HUERTA, Ricard; CALLE, Roma de la. (eds.). **Espacios Estimulantes**: museos y educación artística. Valencia: Universitat de València, 2007.

AMADO, João; COSTA, António Pedro; CRUSOÉ, Nilma. Procedimentos para Análise de Dados. In: AMADO, João. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, I. (org.) **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996, p. 89 – 122.

AGUIRRE, Imanol A. El papel de la educación en el acceso democrático a la cultura y las artes. Encuentros y desencuentros entre escuela y museo. In: **(Pensamiento), (Palabra)... y Obra**. Nº 10, julio-diciembre, 2013. Pp, 6-21.

AYUSO, Helena. **ARTE CONTEMPORÁNEO UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN LAS ESCUELAS DE 0 A 3 AÑOS Y EL CENTRO DE ARTE**. Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación, núm. 12, 2011, pp. 219-227 La Salle Centro Universitario Madrid, España.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARQUERO, A. V. R. **Empoderamento**: Instrumento de Emancipação Social? – uma discussão conceitual. REVISTA DEBATES, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p.173-187, jan.-abr. 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**: anos oitenta e novos tempos. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BARBOSA, Ana Mae. Mediação Cultural é Social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane. (Orgs.) **Arte/Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.

BARBOSA DA SILVA, Frederico Augusto. **Economia e Política Cultural - Acesso, emprego e financiamento**. 01. ed. Brasília: IPEA, 2007a. v. 01. 308p.

BARBOSA DA SILVA, Frederico Augusto. **Política Cultural no Brasil 2002-2006**. 01. ed. Brasília: PNC, 2007b. v. 01. 220p.

BARBOSA, Maria Carmen S. Culturas Escolares, Culturas de Infância e Culturas Familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso em: jan 2014.

BARRETO, Angela M. Rabelo F. Por que e para que uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil? In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**./MEC/SEF/COEDI - Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. 92t.

BENVENUTI, A. **Museus e Educação em Museus** – História Metodologias e Projetos, com Análise de Caso: Museus de Arte Contemporânea de São Paulo, Niterói e Rio Grande do Sul. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2004.

BENVENUTI, Alice. **Museu para Todos**: o papel da ação educativa como mediadora cultural. In: **ANPAP**, 16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas. Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais – 24 a 28 de setembro de 2007. Florianópolis.

BRASIL. **Constituição**: Republica Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providencias. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006.32 p.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 12 de maio, 2014.

BUCHMANN, Luciano P. **Escolares nos Museus**: ensaio do novo público como ato político de educadores intelectuais. MIDAS [Online], 3 | 2014.

CABRAL, Magaly. **Avaliação das ações educativas em museus brasileiros**, 2006. Disponível em: <www.icom.org.br/avaliacao_acoes_educ_museus_bras.pdf>. Acesso em: jan. 2013.

CAMNITER, Luís. Introdução. In: BARREIRO, Gabriel, P.; CAMNITZER, Luis. **Educação para a arte, Arte para a Educação**. (Org.). Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

CAMNITER, Luís. 2014. Entrevista - conversación con Luis Camnitzer, publicada en la revista Exit Express (n.46, octubre 2009). Ernesto Calvo. Disponível em: <http://imagen-texto.blogspot.com.br/2011/12/luis-camnitzer-entre-pensamiento.html>. Acesso em 25/11/2015.

CARVALHO, Maria. P. R. A Museologia e a Escola num Processo Integrado de Desenvolvimento: o caso da Pedreiras do Moimento entre 1990-1992. Lisboa: 2001. Dissertação (Mestrado em Museologia), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia.

CARVALHO, Maria Cristina Monteiro Pereira de. **Instantâneos da visita: a escola no Centro Cultural**. 2005. 181 p. Tese de Doutorado. FE/PUC, Rio de Janeiro, 2005.

CARVALHO, Cristina. **“Criança Menorzinha... Ninguém Merece!”**: políticas de infância em espaços culturais. In: ROCHA, E. A. C. e KRAMER, S. (Orgs.) Educação Infantil: enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

CARVALHO, Silvia Pereira de; KLISYS, Adriana; AUGUSTO, Silvana. (orgs.). **Bem-vindo, mundo!**: crianças, cultura e formação de educadores. São Paulo: Peirópolis, 2006.

CASTRO, L. R de e BESSET, V. L. Pesquisa Intervenção na Infância e Juventude: construindo caminhos. In: CASTRO, L. R de e BESSET, V. L. (Orgs.) **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. NAU: Rio de Janeiro, 2008.

COCA, Jiménez. P.; Proyectos Educativos em Contextos Educativos. In: Puls. p.177-199. 2009.

COCA, Jiménez. P.; PÉRES, Álvares, M. Repensar las Prácticas Educativas em Museos y Centros de Ensiñanza. In: **Arte y Políticas de Identidad**. Murcia, v. 5, p. 13-26, diciembre. 2011.

COCA, Jiménez. P. **El Comisariado Educativo como Modelo de Gestión de Espacios Expositivos en Museos de Arte Contemporáneo**. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2014. 72 f. Tesis Doctoral. Faculdade de Educación y Trabajo Social. Departamento de Didáctica de La Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Valladolid, 2014.

COELHO, Teixeira. **Dicionário Crítico de Política Cultural**: cultura e imaginário. São Paulo: Iluminuras, 1997.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 1/2006, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciaturas. Brasília, 2006.

COUCHOT, Edmond. A arte pode ainda ser um relógio que adianta? O autor, a obra e o espectador na hora do tempo real in **A arte no século XXI: a humanização das tecnologias** / Diana Domingues organizadora - São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.

COUTINHO, Rejane G. O Educador Pesquisador e Mediador. In: **Caminhos**. Pós: belo Horizonte, v.3. n. 5, p. 46-55. Maio, 2013.

COUTINHO, Rejane G. Questões sobre a Formação de Mediadores Culturais. In: **18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais**. Salvador: ANPAP/CAPES/CNPq, 2009. (Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/ceav/rejane_galvao_coutinho.pdf. Acessado em 24/04/2014)

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. (Org.) **As Artes no Universo Infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAY, Chistopher. **Desenvolvimento profissional de professores** – os desafios da aprendizagem permanente. Coleção Currículo, políticas e práticas. Tradução: Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001.

DAY, Chistopher. **Formar Docentes: como, cuándo y em qué condiciones aprende el professorado**. Madrid: Narcea, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. SP: Editora 34, 1992.

DIAZ, Marília. **Mediação em Debate**. Universidade Federal do Paraná. Projeto o Artista na Universidade. (Comunicação Oral). 2014.

DORNELLES, Amanda Eccel. **“Crianças em Espaços Expositivos: Abrimos a Porta do Gigante”**. 2013.110f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 5 ed. Curitiba: Criar Edições Ltda, 2010.

EÇA, Teresa, Torres. O Museu como Interface entre Cultura Local e Cultura Global. In: **Actas do Primeiro Seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola**, V.2, pp 274-282, 2009.

EFLAND, Arthur D.; FREEDMAN, Kerry.; STUR, Patricia. **La Educación en el Arte Posmoderno**. Buenos Aires: Paidós, 2003.

EL JUEGO como princípio. Site do Museo Reina Sofia. Disponível em: <<http://www.museoreinasofia.es/actividades/juego-como-principio-0>>. Acesso em: 08/02/2016.

ELBOJ, Carmen S.; PUIGDLLIVOL, Ignaci A.; VALLS, Rosa C. **Comunidades de Aprendizaje: transformar la educación**. Barcelona: Graó, 2006.

FILHO, Paulo Portela. **Serviço Educativo no MASP**: uma abordagem de construção de sentidos com o visitante do museu 1997 - 2013. Museu Iberê Camargo. 2013. (Comunicação Oral)

FALLON, Charlotte; CHAVEPEYER, Isabelle. **Manifiesto**: museos de arte amigos de los niños pequeños. Bruxelas: Teatro de la Guimbarde y del FRAJE. 2013.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GABRE, Solange de Fatima e ROCHAVETZ, Tatiana. **Ação Educativa na Exposição “O Discurso Moderno”**: Museu Metropolitano de Arte de Curitiba. Monografia, 56 pgs. Faculdade de Artes do Paraná, Curitiba, 2002.

GABRE, Solange. **Educação Patrimonial no contexto da Educação Infantil**: uma proposta de formação. In: EDUCERE Congresso Nacional de Educação, 4 - Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogias Políticas e Práticas Educacionais, desafios de aprendizagem, 3. 2009, Curitiba. Anais. Curitiba: Champagnat, p. 7514-7522, 2009.

GABRE, Solange de Fatima. **Mediação Cultural para a pequena infância**: um projeto educativo no museu Guido Viaro. 2011. 163 f. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade). Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2011.

GABRE, Solange. Mediação Cultural para a pequena infância: o desafio dos Museus. In: PILLOTTO, S. S. D. e BOHN, L. R. D. **Arte/Educação**: Ensinar e aprender no ensino básico. Joinville, SC: Editora Univille, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

_____; _____; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011

GIBBS, Graham. **Análise de Dados Qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GUTIÉRREZ, Rosario P. Los Estudios de Caso: una opción metodológica para investigar la educación artística. In: MARÍN, Ricardo V. **Investigación em Educación Artística**: temas, métodos y técnicas de indagación sobre el aprendizaje y la enseñanza de las artes y culturas visuales. Granada: Univesidad de Granada, 2005.

HARA, Tony. **Os descaminhos da nau foucautiana** – o pensamento e a experimentação. In: RAGO, M. e NETO, A. V. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HEIDEGGER, Martin. **Construir, Habitar, Pensar**. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. *Vortäge und Aufsätze*. Segunda Reunião de Darmstadt, Pfullingen, 1954. P. 1-12.

HUERTA, Ricard. ¿Por qué se Necesitan las Escuelas y los Museos? In: **Maestros y Museos**: educar desde la invisibilidade. Valencia: Universitat de València, 2010.

IABELBERG, Rosa. **O professor em foco na arte-educação contemporânea**. 82 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 82-95, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. Documento Preliminar do Programa Nacional de Educação Museal – PNEM. Disponível em: <http://pnem.museus.gov.br/documento-base/>

KASTRUP, Virgínia. **A Invenção de Si e do Mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas, SP: Papirus, 1999.

KRAMER, Sônia. Produção Cultural e Educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museus. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria I. (Orgs.) **Infância e Produção Cultural**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

KRAMER, Sônia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. Anais do Seminário Internacional da OMEP. Infância e educação infantil: reflexões para o início do século. Rio de Janeiro: Ravel, jul. 2000. pp.34-53.

KRAMER, Sonia. (Org). **Profissionais da Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2008

LEITE, Maria Isabel. Museus de Arte: espaços de educação e cultura. In: LEITE, M. I e OSTETTO, L. E. (Orgs.) **Museu, Educação e Cultura**: encontro de crianças e professores com a arte. Campinas, SP: Papirus, 2005.

LEITE, Maria Isabel e OSTETTO, L. E. (Orgs.) **Museu, Educação e Cultura**: encontro de crianças e professores com a arte. Campinas, SP: Papirus, 2005.

LEITE, Maria Isabel. **A Dimensão Educativa dos Museus Londrinos** – o olhar estrangeiro. Relatório Final de Pesquisa de Pós Doutorado. Roehampton University, 2007.

LEITE, Maria Isabel. Experiência Estética e Formação Cultural: discutindo o papel da cidade e de seus equipamentos culturais. In: MAKOWIECKY, Sandra; OLIVEIRA, Sandra R. (Orgs.) **Ensaio em Torno da Arte**. Chapecó: Argos, 2008.

LEITE, Maria Isabel. **Museu**: espaço impulsionador de reconfigurações indenitárias docentes. In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 32, n. 88, p. 335-350, set.-dez. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

LEITE, Maria Isabel. **Museu Também é Lugar para Criança Pequena!** Museu Iberê Camargo, 2013. (Comunicação Oral)

LEITE, Elisângela C. P. **Professor em Ação Dramática na Educação Infantil**: uma estratégia de comunicação entre professores e crianças pequena. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

LIMA, Joana. D'Arc de Sousa. Trocando Experiências: a aventura moderna revisitada na proposta de mediação da mostra Acácio Gil Borsó e os artistas Vicente do Rego Monteiro e João Câmara. In: BARBOSA, A. M. e COUTINHO, R. G. (Orgs.) **Arte/Educação como Mediação Cultural e Social**. São Paulo: UNESP, 2009.

LOPES, Maria. M. **A Favor da Desescolarização dos Museus**. Educação e Sociedade. Nº 40, dezembro, 1991.

MAGALHÃES, Fernando. **Museus, patrimônio e identidade**: ritualidade, educação, conservação, pesquisa, exposição. Porto. Profedições, 2005.

MARCELO, Garcia. **Desenvolvimento Profissional**: passado e futuro. Sísifo Revista das Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, jan/abr 2009.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores** – para uma mudança educativa. Tradução: Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, Mirian C. Aprendizizes da arte, mediadores e professores – olhares compartilhados? |In: **Diálogos entre Arte e Público**: caderno de textos. Organizado por Anderson Pinheiro Santos. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, v.3, 2010. 136p.:il.

MARTINS, Mirian C; LOMBARDI, Lucia. M. S. dos S. Arte na Pedagogia e a Formação do professor para Educação Infantil e Anos Iniciais: inquietações e esperanças. In: **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 23-36, maio/ago. 2015.

MARTINS, Luciana Conrado (Org.); NAVAS, A. M.; CONTIER, D.; SOUZA, M. P. C. de. **Que Público é Esse?** Formação de públicos de museus e centros culturais. São Paulo: Percebe, 2013.

MEIRA, Marly; PILLOTTO, Silvia S. D. **Arte, Afeto e Educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MELO, Janaina. Simpósio **Arte na Pedagogia**. (Comunicação Oral). Universidade Mackenzi. São Paulo. 2015.

MELO, Janaina. **Políticas da Mediação**. Museu de Arte de São Paulo. 2015. (Palestra). Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=sOGp6lfW8es>> Acesso em: dez, 2015.

MINISTÉRIO DA CULTURA; IPEA. **Economia e Política Cultural**. In: _____. Coleção Cadernos de Políticas Culturais. Brasília: MINC, 2007 a.

MINISTÉRIO DA CULTURA; IPEA. **Política Cultural no Brasil**. In: _____. Coleção Cadernos de Políticas Culturais. Brasília: MINC, 2007b.

MOURA, Lídice Ramos de. **Arte e Educação: uma experiência de formação de educadores mediadores**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Instituto de Arte – UNESP, 2007.

MOUTINHO, Mario. C. A declaração de Quebec de 1984. In: ARAUJO, Marcelo. M; BRUNO, Maria. C. O. (Orgs). **Memória do Pensamento Museológico Contemporâneo: documentos e depoimentos**. Comitê Brasileiro do ICOM. 1995.

MOREIRA, M. I. C. Pesquisa-intervenção: especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa. In: CASTRO, L. R de e BESSET, V. L. (Orgs.) **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. NAU: Rio de Janeiro, 2008.

MÖRSCH, Carmen. **A Experiência Educativa na Documenta 12**. Fórum Permanente, 2008. (Comunicação Oral)

MÖRSCH, Carmen. Educación crítica en museos y exposiciones en el contexto del “giro educativo” en el discurso comisarial: ambigüedades, contradicciones y alianzas. In: **Memorias MDE11**. Medellín, Colombia, 2011. Disponível em: http://issuu.com/museodeantioquia/docs/mde11_ministerio_de_cultura_public Acesso em 27/11/2015.

MÖRSCH, Carmen. Contradecirse una Misma: la educación en museos y exposiciones como práctica crítica. In: CEVALLOS, Alejandro; MACAROFF, Anahi (Orgs.). **Contradecirse una Misma: museos y mediación educativa crítica**. Quito: Fundación Museos de la Ciudad, 2015.

NADOLNY, L. de F. **Estratégias formativas para o desenvolvimento profissional de professores(as) de Educação Física: análise de um projeto de formação continuada para a docência com crianças pequenas**. Curitiba: 2016. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná.

NOGUEIRA, Monique Andries. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 2002.

NOGUEIRA, Monique. A. **Formação cultural de professores ou a arte da fuga**. Goiânia: UFG, 2008.

NOGUEIRA, Monique. **A. Formação Cultural:** questões teóricas. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Salto Para o Futuro. Formação Cultural de Professores. Ano XX. Boletim7, 2010.

NÓVOA, A. **Formação de professores e o trabalho pedagógico.** Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. **Professores:** Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. GANDIN, Luis Armando, ICLE, Gilberto, FARENZENA, Nalú, RICKES, Simone Moschen. **Pesquisa em Educação Como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo:** uma entrevista com António Nóvoa: In: Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 533-543, maio/ago. 2011.

Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Escultura & imaginação infantil:** um mar de histórias sem fim. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. 2008.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **O desenvolvimento profissional das educadoras de infância:** entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In: MACHADO, M. L. Encontros e desencontros em Educação Infantil. São Paulo: Cortez, 2002, p. 133-167.

REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA (RNPI). **Carta de Brasília.** Cultura e Primeira Infância. Brasília, 04 de setembro de 2015. Disponível em: <<http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2015/10/carta-de-bras%C3%ADlia-v.2.pdf>> Acesso em: 29 de ago. 2016.

ROCHA, Marisa L.; UZIEL, Anna P. Pesquisa Intervenção e novas análises no encontro da Psicologia com Instituições de formação. . In: CASTRO, L. R de e BESSET, V. L. (Orgs.) **Pesquisa-intervenção na infância e juventude.** NAU: Rio de Janeiro, 2008.

RODRIGO, Javier (2007): "Pedagogía Crítica y educación en museos. Marcos para una educación artística desde las comunidades". En: FERNÁNDEZ, O y DEL RÍO, V. (eds.) **Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo.** Museo Patio Herreriano, Valladolid. 118-132.

ROLDÃO, M. do C. **Colaborar é preciso** – Questões de qualidade e eficácia no trabalho dos professores. In: NOESIS. Revista Trimestral nº 71 out/dez. Dossier Trabalho Colaborativo de professores. Lisboa, 2007.

SANTOS, M. de O. C. **Lições das Coisas (ou Canteiro de obras)** – através de uma metodologia baseada na educação patrimonial. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: DE – PUC, 1997.

SANTOS, Fulvio F. P. O Acesso a Arte como Formação Continuada Cultural Proporcionada pelo Programa Educultura. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DA**

FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 24.: 2014. Ponta Grossa. PR. Anais do 24º Congresso Internacional de Arte/educadores do Brasil. 2º Congresso Internacional de Arte/Educadores “Arte Educação Contemporânea: metamorfoses e narrativas do ensinar e aprender”. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

SARMENTO, Manoel. J. **As Culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. In: SARMENTO, M. J. CERISARA, A. B. Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

SARMENTO, Manuel J. A Sociologia da Infância e a Sociedade Contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda T; GARANHANI, Marynelma. **Sociologia da Infância e a Formação de Professores**. Curitiba: Champagnat, 2013.

SATO, Leny. Pesquisar e Intervir: encontrando o caminho do meio. In: CASTRO, L. R de e BESSET, V. L. (Orgs.) **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. NAU: Rio de Janeiro, 2008.

SILVA, S. M. C.; ALMEIDA, C. M. C.; FERREIRA, S. **Apropriação cultural e mediação pedagógica**: contribuições de Vigotski na discussão do tema. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 16, n. 2, p. 219-228, abr./jun. 2011.

SCHEÍNER, Tereza Cristina. O Museu como Processo. In: JULIÃO, L. (Coord), BITTENCOURTE, J. N. (Org.) **Cadernos de Diretrizes Museológicas 2**: mediação em museus, curadorias, exposições, ação educativa. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Cultura de Minas Gerais, Superintendência de Museus, 2008.

SCHIVATO, Marcio R. e MOREIRA, Eliesio, N. **Glossário Social**. Rio de Janeiro: Comunicarte, 2005.

SOUZA, Solange Jobin e, e SALGADO Raquel Gonçalves. **Mikael Baktin e a ética das imagens nos estudos da infância**: uma proposta de pesquisa-intervenção. In: CASTRO, L. R de e BESSET, V. L. (Orgs .) Pesquisa-intervenção na infância e juventude. NAU: Rio de Janeiro, 2008.

STAKE, Robert. **La Investigación com Estudio de Caso**. Morata: Madrid: 1998.

STERNFELD, Nora. Unglamorous Tasks: What Can Education Learn from its Political Traditions? (2010)Disponível in: <http://www.e-flux.com/journal/unglamorous-tasks-what-can-education-learn-from-its-political-traditions/>. Acesso em: 27/11/2015.

TARDIF, Maurice. Saberes **Docentes e Formação Profissional**. Petrópoles, RJ: Vozes, 2014.

VENTURA, Montse R. Investigar desde la escritura autobiográfica a través de los relatos de experiência. In: CONTRERAS, José D.; PÉRES, Núria de L. (Comps.) **Investigar la Experiencia educativa**. Madrid: Morata, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Necessidades Formativas

CURADORIA

Como pensar na curadoria de exposições de arte para esse público infantil?

Quais obras de arte despertariam interesse da criança?

Qual é o conteúdo e o critério de curadoria do acervo da FCC?

Por que a exposição nunca é pensada para uma criança?

Aproximar o tema a realidade das crianças.

→ O que se entende por uma exposição apropriada p/ criança?
(quais critérios/atividades na exposição)

→ pensar na disposição das obras para as crianças (ex: altura) ~~para~~ → deixar espaço

CRIANÇA

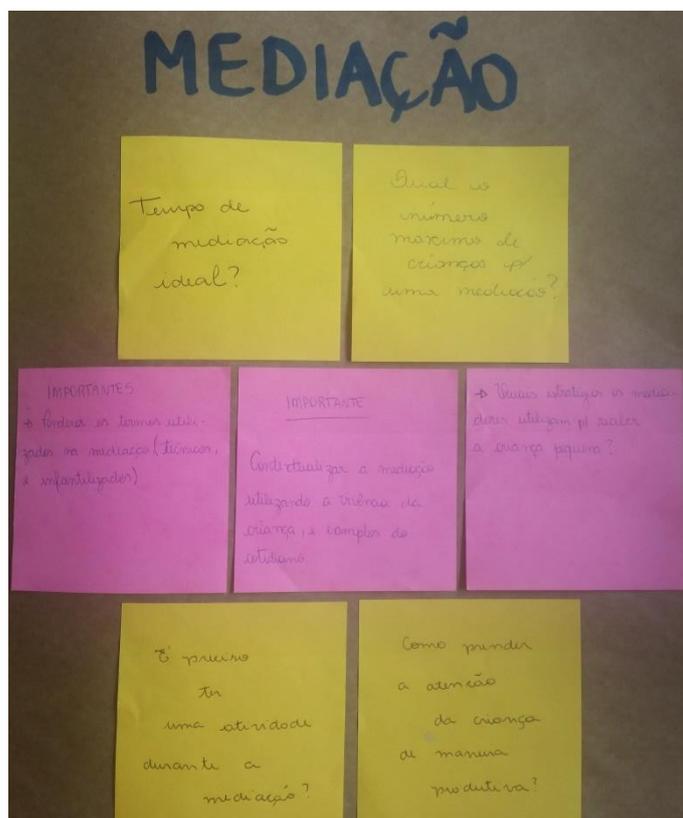
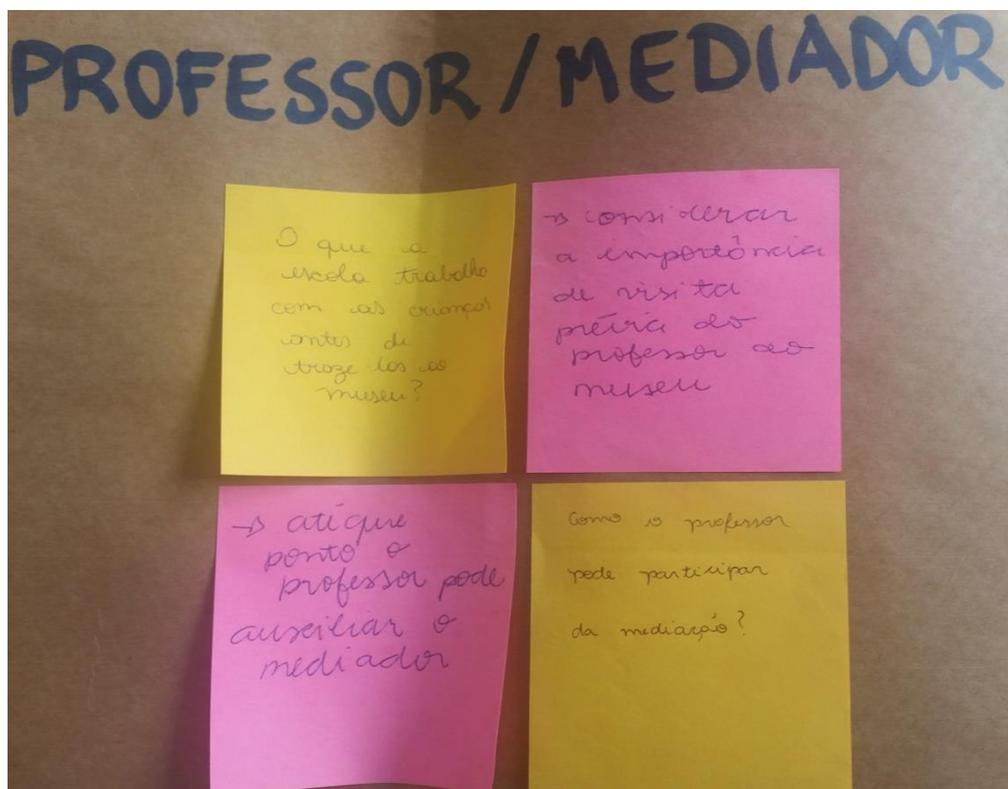
fomos obedecer outros, temos, não somos de nós. Mas temos políticos, sociais com experiências de nós idade.

O que é ser lúdico?

IMPORTANTE
Pensar em estratégias lúdicas p/ trazer a criança.

Como despertar a curiosidade das crianças e respeito do museu.
(Por que ir ao museu?)

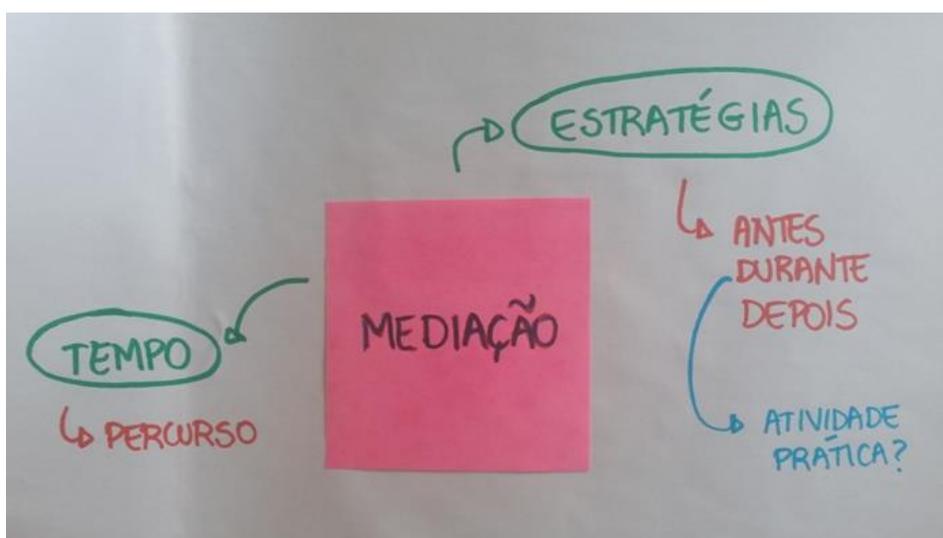
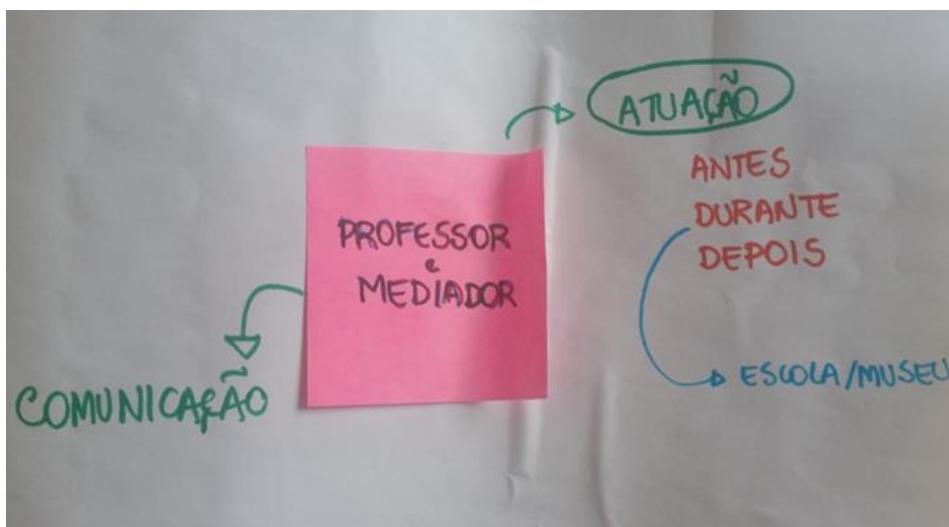
APÊNDICE B – Necessidades Formativas

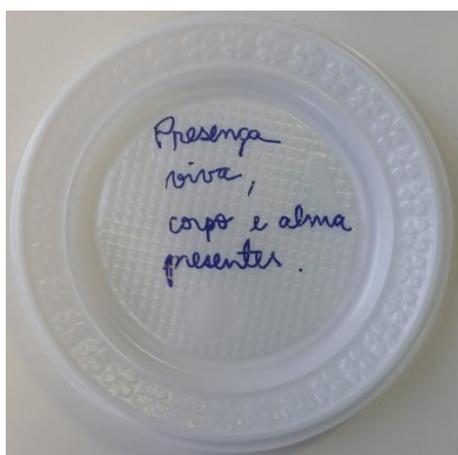


APÊNDICE C – Necessidades Formativas



APÊNDICE D – Necessidades Formativas



APÊNDICE E – Avaliação Encontro 19/11/2016⁶⁹

⁶⁹ Esses registros são apenas um recorte e na maioria das avaliações. Nem sempre os participantes se identificaram.

APÊNDICE F - Texto de parede

Com olhos de criança!
o acervo do MuMA

Fruto da investigação de doutorado em Educação da pesquisadora Solange Gabre, a exposição “Com Olhos de Criança: o acervo do MuMA” é o resultado de um trabalho de formação colaborativa entre profissionais da Fundação Cultural de Curitiba e da Secretaria Municipal de Educação, envolvendo as equipes da Coordenação de Ação Educativa, Coordenação de Preservação e Conservação de Acervos, Museu Municipal de Arte, professoras e formadoras da educação infantil.

Este trabalho pretende pensar a criança pequena no museu, numa perspectiva contemporânea sobre o entendimento e a relação entre criança, arte, educação, museu e mediação cultural. Essa perspectiva norteou a escolha do projeto expográfico, específico para a criança. Ao adentrar a exposição, percebe-se a disposição das obras diferenciada cujo intuito foi acolher as crianças pequenas. No entanto, a proposta é aberta ao público adulto em geral que é convidado a visitar a exposição com olhos de criança!

Com curadoria coletiva envolvendo os participantes da formação, optou-se por um recorte contemporâneo das obras do acervo do MuMA. A proposta foi criar diálogos com o público em questão. Através de pinturas, esculturas e videoarte com temática relacionada à natureza, o público em geral, e especialmente o infantil, poderá vivenciar possibilidades de interações lúdicas, com cores, formas e tecnologia

Pesquisadora Solange Gabre **Secretaria Municipal da Educação** Alessandra C. Ortiz, Eliane Novak, Eva Tozato. **Coord. de Preservação e Conservação de Acervos** Claudia Klein Arioli. **Centro de Arte Digital** Luiz Pacheco. **Equipe do MuMA** Cristina Herrera, Joseane Barato e Luciano José Antunes. **Ação Educativa** Hamílca Cassiana Silva, Gabriele Pillati, Dyessica L. L. Filippus, Michel Voitiakí, Maria L. E. L. Santiago.

Presidente Marcos Cordioli **Diretor do Patrimônio Cultural** Hugo Moura Tavares **Coordenação Portão Cultural e Museu Municipal de Arte** Cristina Herrera **Coordenação de Ação Educativa** Hamílca Cassiana Silva **Coordenação de Preservação e Conservação de Acervos** Maria Isabel Borba Soppa **Coordenação de Montagem** Jeneir Góis **Setor de Manutenção** Acir Guerra



APÊNDICE G – Folder (lado A)

Com olhos de criança! O acervo do MuMA

Pesquisadora Solange Gabre Secretária Municipal da Educação Alessandra C. Ortiz, Eliane Novak, Eva Tozato.
Coord. de Preservação e Conservação de Acervos Claudia Klein Arioli. Centro de Arte Digital e fotos Luiz Pacheco.
MuMA Cristina Herrera, Joseane Barato e Luciano José Antunes. Ação Educativa Hamilca Cassiana Silva,
Gabriele Pillati, Dyessica L. L. Fillippus, Michel Voitolaki, Maria L. E. L. Santiago.

Presidente Marcos Cordioli Diretor do Patrimônio Cultural Hugo Moura Tavares Coordenação Portão Cultural e
Museu Municipal de Arte Cristina Herrera Coordenação de Ação Educativa Hamilca Cassiana Silva Coordenação
de Preservação e Conservação de Acervos Maria Isabel Borba Soppa Coordenação de Montagem Jenecir Góis
Setor de Manutenção Acir Guerra



APÊNDICE H - Folder (Lado B)

Fruto da investigação de doutorado em Educação da pesquisadora Solange Gabre, a exposição **“Com Olhos de Criança: o acervo do MUMA”** é o resultado de um trabalho de formação colaborativa entre profissionais da Fundação Cultural de Curitiba e da Secretaria Municipal de Educação, envolvendo as equipes da Coordenação de Ação Educativa, Coordenação de Preservação e Conservação de Acervos, Museu Municipal de Arte, professoras e formadoras da educação infantil.

Este trabalho pretende pensar a criança pequena no museu, numa perspectiva contemporânea sobre o entendimento e a relação entre criança, arte, educação, museu e mediação cultural. Essa perspectiva norteou a escolha do projeto expográfico, específico para a criança. Ao adentrar a exposição, percebe-se a disposição das obras diferenciada cujo intuito foi acolher as crianças pequenas. No entanto, a proposta é aberta ao público adulto em geral que é convidado a visitar a exposição com olhos de criança!



Com curadoria coletiva envolvendo os participantes da formação, optou-se por um recorte contemporâneo das obras do acervo do MUMA. A proposta foi criar diálogos com o público em questão.

Através de pinturas e esculturas com temática relacionada à natureza, o público em geral, e especialmente o infantil, poderá vivenciar possibilidades de interações lúdicas, com cores, formas e tecnologia.

“Esta experiência com formação colaborativa me permitiu embarcar em um universo de reflexões sobre a importância de considerar a criança pequena no museu, sem desconsiderar a sua ludicidade e encantamento. Assim, por meio deste percurso coletivo consegui conhecer os detalhes de uma exposição desde a sua concepção até a exposição, passando pela importante ação de curadoria e, principalmente, reconhecendo o papel mediador do adulto (professor, mediador). Foi uma experiência rica que com certeza refletirá em minha prática.”

Eva Tozato

O cruzamento entre escolas e museus ou espaços culturais faz parte de uma rede de nódulos gigantescos pertencentes a uma estrutura rizomática impressionante para o qual tenderia uma sociedade que aposta na cultura global e local através de espaços culturais onde se desenvolvem projetos colaborativos desenhados em conjunto desde a raiz entre todos os participantes dessa interface (...). (EÇA, 2009, p. 281)

[...] ao olharmos para as crianças e compreendermos como em sua linguagem lúdica, responde aos apelos da sua época e dialoga com o mundo em que vive, tecendo com os signos de sua cultura o mosaico de suas identidades, estamos também olhando para nós, adultos, para os projetos, expectativas, metas e fronteiras que edificamos na relação com a criança. (SOUZA E SALGADO, 2008, p. 512)



APÊNDICE I – Palavras-chaves instalação final**CRIANÇAS****SUPERAÇÃO****REVELADOR, ALEGRIA, VIDA****SENSÍVEL, ESTÉTICA, INFÂNCIA****MUSEU, EDUCAÇÃO, SUCESSO, SENTIDO****DESCOBERTA, UNIÃO, GRATIFICANTE****DESAFIADOR****INTERAÇÃO, REFLEXÃO, IMAGINAÇÃO****UNIÃO, OUVIR, ABERTURA, SORTE****OPORTUNIDADE, OLHAR, SATISFAÇÃO, GRUPO,****OUSADIA, PESQUISA, VOZ****ENCANTO, SENSIBILIDADE, EXPERIÊNCIA****DIÁLOGO, TROCA****INTUSIASMO, PRESENTE****AGRADECIMENTO**

ANEXOS

ANEXO - A Carta de Autozição de Pesquisa - SME



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACED - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

A Maria da Gloria Galeb
Diretora do Departamento de Educação Inafntil de Curitiba.

Curitiba, 04 de julho de 2015.

Prezado Diretor

Solicito autorização para a doutoranda Solange de Fatima Gabre, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizar a pesquisa **“Para Habitar o Museu com o Público Infantil: uma proposta de formação colaborativa entre professores da infância e profissionais do museu”** que tem como objetivo analisar de que maneira o desenvolvimento de uma proposta de formação colaborativa entre profissionais da educação infantil e profissionais do museu possibilita o empoderamento destes, para a atuação com a criança pequena no museu de arte.

Informo-lhe que a pesquisa consistirá em realizar uma formação no Museu Municipal de Arte de Curitiba envolvendo os profissionais da Fundação Cultural de Curitiba, ligados aos Museus e da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Neste sentido, solicito a indicação de duas professoras da educação infantil que atuam em turmas de Pré em CMEI ou Escola e que permanecerão nessa função no ano letivo de 2016, bem como a autorização de participação da Professora Formadora Eva Bernadete B. Tozato.

A doutoranda se compromete em respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético.

Se no decorrer da pesquisa algum participante resolver não mais continuar terá toda liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo.

Agradeço antecipadamente e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Profª Dra. Analice Dutra Pillar
Orientadora da Pesquisa

Dados para contato:

Analice Dutra Pillar – professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. Fone: 33 11 29 15 ou 33 08 36 60. E-mail: analicedpillar@gmail.com

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - SME



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACED - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa **“Para Habitar o Museu com o Público Infantil: uma proposta de formação colaborativa entre professores da infância e profissionais do museu”** tem como objetivo analisar de que maneira o desenvolvimento de uma proposta de formação colaborativa entre profissionais da educação infantil e profissionais do museu possibilita o empoderamento destes, para a atuação com a criança pequena no museu de arte.

Para a produção de dados se realizará uma formação colaborativa no Museu Municipal de Arte de Curitiba.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho, e se no decorrer da pesquisa algum participante resolver não mais continuar terá toda liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo.

Como pesquisadora responsável por este trabalho comprometo-se a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade que eventualmente o participante venha a ter no momento da pesquisa pelos telefones 304504917 ou 9921 2911 ou pelo e-mail: sogabre@gmail.com

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa;
Eu _____, R.G sob nº _____, responsável pela diretoria do Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, autorizo a realização da pesquisa, no Museu Municipal de Arte de Curitiba, podendo seus resultados serem publicados.

Assinatura do Responsável

Assinatura da Pesquisadora

Curitiba, 04 de agosto de 2015.

ANEXO C - Autorização de Pesquisa - FCC



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACED - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ao Senhor Hugo Moraes

Diretor de Patrimônio Cultural da Fundação Cultural de Curitiba.

Curitiba, 04 de agosto de 2015.

Prezado Diretor

Solicito autorização para a doutoranda Solange de Fatima Gabre, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizar a pesquisa **“Para Habitar o Museu com o Público Infantil: uma proposta de formação colaborativa entre professores da infância e profissionais do museu”** que tem como objetivo analisar de que maneira o desenvolvimento de uma proposta de formação colaborativa entre profissionais da educação infantil e profissionais do museu possibilita o empoderamento destes, para a atuação com a criança pequena no museu de arte.

Informo-lhe que a pesquisa consistirá em realizar uma formação em um Museu Municipal de Arte de Curitiba envolvendo os profissionais da Fundação Cultural de Curitiba, ligados aos Museus e da educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

Neste sentido solicito a indicação de um Museu da FCC e a indicação de profissionais da Coordenadoria da Ação Educativa, da Coordenadoria do Acervo e profissionais do Museu.

A doutoranda se compromete em respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético.

Se no decorrer da pesquisa algum participante resolver não mais continuar terá toda liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo.

Agradeço antecipadamente e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Profª Dra. Analice Dutra Pillar
Orientadora da Pesquisa

Dados para contato:

Analice Dutra Pillar – professora do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. Fone: 33 11 29 15 ou 33 08 36 60. E-mail: analicedpillar@gmail.com

ANEXO D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - FCC



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACED - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa **“Para Habitar o Museu com o Público Infantil: uma proposta de formação colaborativa entre professores da infância e profissionais do museu”** tem como objetivo analisar de que maneira o desenvolvimento de uma proposta de formação colaborativa entre profissionais da educação infantil e profissionais do museu possibilita o empoderamento destes, para a atuação com a criança pequena no museu de arte.

Para a produção de dados se realizará uma formação colaborativa no Museu Municipal de Arte de Curitiba.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho, e se no decorrer da pesquisa algum participante resolver não mais continuar terá toda liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo.

Como pesquisadora responsável por este trabalho comprometo-se a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade que eventualmente o participante venha a ter no momento da pesquisa pelos telefones 304504917 ou 9921 2911 ou pelo e-mail: sogabre@gmail.com

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa;
Eu _____, R.G sob nº _____, responsável pela diretoria de Patrimônio Cultural da Fundação Cultural de Curitiba, autorizo a realização da pesquisa, no Museu Municipal de Arte de Curitiba, podendo seus resultados serem publicados.

Assinatura do Responsável

Assinatura da Pesquisadora

Curitiba, 04 de agosto de 2015.

ANEXO E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Profissionais



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACED - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa “**Para Habitar o Museu com o Público Infantil: uma proposta de formação colaborativa entre professores da infância e profissionais do museu**” tem como objetivo analisar de que maneira o desenvolvimento de uma proposta de formação colaborativa entre profissionais da educação infantil e profissionais do museu possibilita o empoderamento destes, para a atuação com a criança pequena no museu de arte.

Para a produção de dados se realizará uma formação colaborativa no Museu Municipal de Arte de Curitiba.

Informo que os encontros de formação serão documentados através de fotos e vídeos. As imagens farão parte do corpus do trabalho escrito da investigação e em apresentações orais, em eventos relacionados a área de investigação.

Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho e se no decorrer da pesquisa algum participante resolver não mais continuar terá toda liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo.

Como pesquisadora responsável por este trabalho, comprometo-se a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade que eventualmente o participante venha a ter no momento da pesquisa pelos telefones 304504917 ou 9921 2911 ou pelo e-mail: sogabre@gmail.com

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa;
Eu _____, R.G sob nº _____, concordo em participar da pesquisa, e autorizo o uso de minha imagem, tanto na coleta dos dados como no tratamento e divulgação dos mesmos.

Assinatura do profissional

Assinatura da Pesquisadora

Curitiba, ____ de _____ de 2015.

ANEXO F – Carta Convite



PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA

FUNDAÇÃO CULTURAL DE CURITIBA

DIRETORIA DO PATRIMÔNIO

Carta-convite

[...] ao olharmos para as crianças e compreendermos
 como em sua linguagem lúdica,
 responde aos apelos da sua época e dialoga
 com o mundo em que vive,
 tecendo com os signos de sua cultura o mosaico
 de suas identidades,
 estamos também olhando para nós, adultos,
 para os projetos, expectativas,
 metas e fronteiras que edificamos
 na relação com a criança.
 Não podemos escapar do fato de que em cada olhar,
 palavra, silêncio, cobiça, desejo, alegria e sofrimento
 de uma criança
 estão as marcas de nossa presença adulta.
 Souza e Salgado (2008, p.512)

O Museu Municipal de Arte de Curitiba, em nome da diretoria do Patrimônio, gostaria de convidá-lo para participar de um trabalho de pesquisa acadêmica, coordenado pela Doutoranda Solange Gabre da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientada pela professora Dr^a Analice Dutra Pillar.

A pesquisa intitulada **“Para Habitar o Museu com o Público Infantil: uma proposta de formação colaborativa entre professores da infância e profissionais do museu”** pretende desenvolver um trabalho colaborativo entre profissionais da educação e profissionais do museu no sentido de pensar possibilidades de receber a criança pequena no espaço do museu, atendendo as suas especificidades.

Para tanto convidamos a todos os profissionais interessados nessa temática, para um encontro onde se esclarecerá todo o desenvolvimento da pesquisa e de que modo será realizado esse trabalho de formação colaborativo.

Local: MUMA

Dia: 22/10/2015

Horário: 14h

Contamos com sua presença!

Atenciosamente,

Cristina Herrera