

**RAFAEL DUAILIBI MALDONADO**

**A FORMAÇÃO CULTURAL E EDUCACIONAL  
NOS MUSEUS DE ARTE**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CAMPO GRANDE – MS  
2007**

## Ficha Catalográfica

Maldonado, Rafael Duailibi

A formação cultural e educacional do museu de arte/ Rafael Duailibi  
Maldonado. Campo Grande: 2007.

103 f.: Il.; 30cm

Orientador: Maria Adélia Menegazzo  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,  
Centro de Ciências Humanas e Sociais

1. Arte-Educação. 2. Aprendizagem. 3. Museu. 4. Cultura. I. Menegazzo,  
Maria Adélia II. Título

**RAFAEL DUAILIBI MALDONADO**

**A FORMAÇÃO CULTURAL E EDUCACIONAL  
NOS MUSEUS DE ARTE**

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sob orientação da Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Adélia Menegazzo.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO– CAMPO GRANDE - MS  
CAMPO GRANDE – MS**

**2007**

**COMISSÃO JULGADORA:**

---

Profª Drª Maria Adélia Menegazzo

---

Prof Dr Ivan Russeff

---

Profª Drª Fabiany de Cássia Tavares Silva

## RESUMO

Os museus de arte assumem fundamental papel nas discussões sobre as formas de apropriação de conhecimentos, uma vez que começaram a desenvolver processos educacionais para que os conteúdos de suas coleções e de suas atividades expositivas fossem melhor assimilados pelo público que frequenta esses espaços. Assim, algumas perguntas foram recorrentes durante o processo de elaboração desse trabalho: há uma cultura escolar no museu? De que forma os museus enfrentam os desafios culturais para uma eficiente ação educativa? Qual é a leitura do museu na atualidade? Como desenvolver um projeto de arte-educação partindo desse contato com a obra, na vivência visual do conjunto de uma exposição, algo tão diferente da realidade do ambiente escolar? Uma das hipóteses de respostas para essas questões é perceber o museu como mediador de possibilidades da materialização visual da teoria da história da arte e para a apreensão dos conceitos de contemporaneidade, através da potencialidade do encontro real com a obra. Esse estudo tem como objetivo investigar o papel dos museus de arte na formação da cultura e para a educação, levantando possíveis respostas de como se dá o processo de aprendizagem e ensino da arte no ambiente museal.

**Palavras-chave:**

Arte-educação. Aprendizagem. Cultura. Museu.

## **ABSTRACT**

The Art Museums play a fundamental role in the discussions about the ways knowledge is incorporated since they started to develop educational processes in order to have their collections and their exhibits contents better accepted and understood by the public who visit these spaces. So, some questions were raised during this work: Is there a school culture in the museum? How do the museums face the cultural challenges towards an effective educational action? What is the “reading” of the museum nowadays? How to develop a project on arts-education from the contact with the art production, and the visual experience with the exhibition, which is something very different from the reality at schools? One of the hypothesis to answer these questions is to understand the museum as a mediator in creating a visual materialization of the theory about the Art History and in the assimilation of the contemporary concepts through the real meeting with its production. This thesis aims to investigate the role of the Art Museums in the cultural formation and education, raising the possible answers about how the learning process and teaching of arts is taken in the museums.

Keywords:

Arts-education, learning, culture, museum.

## **AGRADECIMENTOS**

À Profª Drª Maria Adélia Menegazzo, pela orientação, pela cumplicidade e dedicação carinhosa a este trabalho.

Às Professoras Drª Eurize Pessanha, Drª Fabiany de Cássia Tavares Silva, Drª Maria Adélia Menegazzo e Drª Maria Emília Borges Daniel, pelas incríveis e calorosas discussões durante as aulas da Linha de Pesquisa Escola, Língua e Cultura, no Programa de Mestrado em Educação da UFMS, que muito contribuíram para o entendimento de inúmeras questões abordadas nesse trabalho.

Aos Professores Drª Fabiany de Cássia Tavares Silva e Dr Ivan Ruseff, pela generosa participação e pelas valiosas contribuições na Banca de Qualificação e Defesa desta dissertação.

À Jacqueline, por toda colaboração durante o período desse Mestrado, na secretaria do Programa de Mestrado em Educação da UFMS.

## **DEDICATÓRIA**

Aos educadores que se dedicam ao ensino e a aprendizagem da arte nos museus transformando as visitas em experiências dinâmicas repletas de encontros e descobertas.

Museus são experiências em aberto. Seu tempo é o *durante*.  
Daniel Piza

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1 A INSTITUIÇÃO MUSEOLÓGICA: TRAJETÓRIA E REALIDADES DA ATIVIDADE MUSEAL.....</b>	<b>16</b>
1.1 O MUSEU E SUA HISTÓRIA .....	16
1.2 A CONFIGURAÇÃO DOS MUSEUS DE ARTE NO BRASIL .....	22
1.3 A POLÍTICA NACIONAL DE MUSEUS .....	24
1.4 O SENTIDO DO MUSEU NA ATUALIDADE .....	29
1.5 O MARCO - MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DE MATO GROSSO DO SUL.....	46
<b>1.5.1 O Setor Educativo do MARCO .....</b>	<b>49</b>
<b>2 LEITURA DA VISUALIDADE DO OBJETO ARTÍSTICO: O PROCESSO EDUCATIVO NO MUSEU .....</b>	<b>54</b>
2.1 A APRENDIZAGEM NO ESPAÇO MUSEAL .....	54
2.2 EDUCAÇÃO EM MUSEUS: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E DEMOCRATIZAÇÃO .....	61
<b>3 EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NO MUSEU: CULTURA E FORMAÇÃO ESTÉTICA DO GOSTO .....</b>	<b>68</b>
3.1 A SIGNIFICAÇÃO DA CULTURA NA MODERNIDADE OCIDENTAL ..	68
3.2 DECODIFICANDO A OBRA DE ARTE NO MUSEU: A LEITURA DA VISUALIDADE DO OBJETO ARTÍSTICO .....	74
3.3 INTERPRETANDO OS PROCESSOS DE LEITURA .....	77
3.4 <i>IMAGE WATCHING</i> – APRENDER A OLHAR: O MUSEU COMO POSSIBILIDADE DE APROXIMAÇÃO .....	79
3.5 CRÍTICA DE ARTE: A LITERATURA DO OBJETO ARTÍSTICO .....	82
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>97</b>

## INTRODUÇÃO

A crítica é decisiva para a educação em museu quando envolve um sistema que relaciona a arte do acervo com a expressão artística dos fruidores. Isso é realizado por meio do uso de livros de exercício de crítica e por meio de diálogos com os alunos diante das obras de arte nos museus.

Robert William Ott

Sabemos que a escrita é uma habilidade adquirida ao longo do desenvolvimento humano, enquanto que o pensamento criativo e o exercício artístico parecem ser condições inerentes ao homem. Antes de sua alfabetização a criança já se expressa através das linguagens artísticas, seja pela música, através de desenhos, de movimentos corporais, das brincadeiras que estimulam a imaginação. Ela se sente atraída pelas cores e sons e, através da percepção e da combinação dos elementos sensoriais, passa a tentar interpretar sua realidade.

A arte está presente em todas as etapas do crescimento cognitivo. É comum na infância ouvirmos a expressão dirigida às crianças: “já está fazendo arte”. Assim, percebemos que desde cedo estamos envolvidos nos processos de expressão, mesmo que de forma espontânea e ingênua.

Essa forma de pensar e agir refletem a importância do desenvolvimento e do aperfeiçoamento escolar dessa expressão individual que cada um carrega consigo. É uma das responsabilidades da escola, através de um eficiente trabalho de arte-educação, que o aluno cultive sua espontaneidade do fazer artístico, fazendo com que ele descubra meios de ligação do seu universo interior com o mundo em que vive.

Dessa forma, a escola cumpre um papel importante, fazendo com que o aluno se torne participante da sociedade em que vive, podendo entender e sentir o mundo que o rodeia e expressando isto não apenas por meio de palavras, mas por outras linguagens que o ajudem a desenvolver seus valores de indivíduo.

Estas linguagens são as artes visuais, a dança, a música e o teatro. São mecanismos com as quais os alunos podem falar e refletir sobre seus sonhos, curiosidades, desejos, e assim por diante. Para Mário de Andrade<sup>1</sup> a arte é muito mais

---

<sup>1</sup> O Movimento Modernista, p.35. In: Berriel, Carlos Eduardo (org). Mário de Andrade/Hoje. São Paulo: Ensaio, 1990.

larga e complexa, tem uma funcionalidade social imediata, “é uma profissão e uma força interessada da vida”.

Uma das formas de se ensinar arte é, antes de tudo, ensinar a ver e sentir a vida para tentar expressá-la. Por isso, o encontro com a arte desenvolve no aluno uma sensibilidade e um olhar refinado para com o cotidiano que o cerca. A arte ensina a se ter um olhar poético da vida. É uma forma de integrar o concreto e o virtual, o sonho e a realidade, numa constante construção da identidade e da consciência social.

Além deste autoconhecimento, a presença da arte na escola possibilita uma infinidade de trocas culturais entre os próprios alunos e com diferentes povos, pelo fato de se ter acesso a diferentes produções artísticas e poder analisá-las através do exercício crítico. Dessa forma, o aluno é capaz de perceber os diferentes valores que orientam a vida e a cultura dele e dos seus colegas.

No planejamento escolar o espaço para a arte é bem pequeno, quase inexpressivo. Pela análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais é possível percebermos que as formas de expressão artística são exploradas com insistência na Educação Infantil, diminuem nos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental e a partir de então, perdem-se no Ensino Médio.

A realidade é que, com poucas exceções, arte não é assunto de grande peso no vestibular, e assim, o que fica nítido é que se trata de uma disciplina sem grande importância.

É comum nas escolas o oferecimento de aulas de música e dança para crianças pequenas, mas isso não se torna uma prática recorrente na grade curricular dos Ensinos Fundamental e Médio. Ou seja, a quantidade diminui, e a variedade também, podendo causar uma grande defasagem cultural para os estudantes. Sobre isso, Isabel Marques e Fábio Brazil afirmam, no artigo “Arte e Ensino”<sup>2</sup>, que

Não importa se o leitor cursou Pré-Primário, Ginásio e Colegial ou se é mais jovem e chame-os de Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; não importa se Educação Artística hoje seja chamada de Arte; existe um vácuo: o adulto fruidor-freqüentador-consumidor de arte ou não, raramente relaciona sua vivência de arte, na qualidade de cidadão, à convivência que teve com ela na escola.

---

<sup>2</sup> Disponível no site [www.cartamaior.com.br](http://www.cartamaior.com.br), em editoria de Arte e Cultura, acessado em 02/07/2006.

Os autores ainda comentam, no mesmo artigo, que

Todas as pessoas com escolarização básica no Brasil tiveram pelo menos uma aula de Arte por semana durante nove anos (oito anos no Ensino Fundamental e pelo menos mais um no Ensino Médio), nove anos! O que ficou? Se pensarmos em quarenta semanas letivas, chegamos a trezentos e sessenta aulas de Arte para cada cidadão formado no Ensino Médio, sem contarmos os possíveis três anos de Educação Infantil.

Geralmente as aulas de arte são reduzidas apenas a um horário no planejamento curricular semanal, e, muitas vezes, são encaradas como um peso carregado pelas escolas. Assim, as linguagens artísticas, que são capazes de diminuir a agressividade e ajudar a extravasar as emoções, são sonegadas em suas potencialidades pela escola, pelos programas educacionais do governo.

Embora existam algumas exceções elas são geralmente apresentadas por escolas particulares, tidas como “alternativas”, mas, infelizmente, se restringem a uma pequena parcela da população.

Entendemos que a relação das pessoas com a arte acaba ultrapassando essas contribuições que a escola oferece. Seria necessária uma nova reflexão que questionasse o papel da arte na escola e o papel da escola na relação do indivíduo escolar com a arte.

Não se pensa, dessa maneira, a formação de musicistas, artistas plásticos, atores, mas, de uma contribuição significativa para o desenvolvimento de cidadãos mais sensíveis, um público capaz de no futuro consumir e apreciar melhor a arte. Nesse sentido, seria importante uma nova estruturação curricular que privilegiasse uma formação desses indivíduos proporcionando um ensino com espaço significativo para aulas de filosofia, sociologia, expressão artística; formando pessoas com maior consciência sobre suas formas de se relacionar com outros indivíduos numa ampla e contínua discussão sobre ética, potencializando a personalidade, os gostos e talentos de cada um.

Diante do avanço da ciência na apresentação de novas tecnologias para uso cotidiano, é importante destacar que o arte-educador precisaria cada vez mais de novos recursos didáticos, para além da sala de aula, como opções para envolver mais o aluno nas questões da cultura e das linguagens artísticas.

Isso acabaria por estimular o entendimento do aluno em relação às atividades práticas propostas no ambiente escolar, da “arte” produzida por cada um nesse processo de aprendizagem. Em outro artigo intitulado “*E a arte do aluno?*”<sup>3</sup>, Isabel Marques e Fábio Brazil comentam que

A arte é interlocutora privilegiada entre o professor e o aluno, entre a escola e a comunidade, entre o indivíduo e o conhecimento. A arte que os alunos escolhem revela valores, posturas, sonhos, percepções e histórias de vida. Trabalhar com a arte do aluno em processo dialógico com o conhecimento proposto pelo professor de Arte, permite a ambos irem além do convencional, crescer em crítica e julgamento, aprofundar conhecimento específico e interagir na sociedade com elementos de transformação e não mais de reprodução.

O olhar e a percepção desse aluno para a arte têm que se expandir, sendo necessária uma outra abordagem estética para que isso possa ocorrer e permanecer como experiência de vida, levando em conta a realidade e a herança cultural de cada um. Essa reflexão proporcionaria a percepção das necessidades e possibilidades do ensino da arte, constituindo, dessa forma, como um momento de transformação de conhecimentos que serão necessários para a aproximação de cada um com os valores artísticos.

Os arte-educadores têm estado mais preocupados em importar e decodificar modelos estrangeiros do que em analisar as condições propícias à aprendizagem e em se assenhorear da herança cultural da nação, para embasar seu ensino e torná-lo instrumento de reflexão crítica, extensão e aprofundamento do universo cognitivo, afetivo e social de seus alunos. (BARBOSA, 2001c, p.171)

Nesse aspecto, a utilização dos espaços museológicos, assim como de outros centros de memória e cultura, se constitui como eficiente recurso pedagógico para a concretização visual dos conteúdos teóricos e práticos desenvolvidos em sala de aula na construção de uma reflexão crítica daquilo que se aprende.

O acesso aos valores culturais nesses centros específicos possibilita ao aluno a apropriação de múltiplas linguagens estéticas, tornando-o mais aberto para a relação com o novo e favorecendo a percepção de identidade. Diante disso, fica mais difuso o papel dos museus que se propõem a abrigar a arte. “É possível encontrar exemplos

---

<sup>3</sup> Disponível no site [www.cartamaior.com.br](http://www.cartamaior.com.br), em editoria de Arte e Cultura, acessado em 02/07/2006.

representativos de arte mesmo no menor dos museus, o que serve para ajudar os alunos a participarem do ato de criticar e descobrir conexões individuais entre o seu modo pessoal de pensar e os valores estéticos da humanidade”. (Ott, 1997, p.119-120).

A partir do século XX, em especial na França a partir de 1950, o conceito de museu foi ressignificado. Buscou-se intensificar as relações museu com o público na tentativa de romper com a estrutura tradicional dessa instituição, projetando-o sobre o contexto social e reelaborando a sua dimensão pedagógica.

Os museus têm a capacidade de proporcionar uma nova compreensão do mundo, podendo, através disso, orientar suas ações educacionais para crianças e jovens em idade escolar e, também, a professores que com eles atuam. O museu, como espaço de educação informal, pode contribuir significativamente com o ensino formal, pois, ele, em muitas vezes, é visto como um lugar estimulante e aberto.

O que esperamos encontrar em um museu e que resultados pretendem-se atingir na ocasião de uma visita? É errado pensar que um museu, por ser um ambiente informal de ensino e aprendizagem, não deve possuir um planejamento adequado para oferecer na ocasião de uma visita orientada para um grupo escolar. Sabemos que não é suficiente apenas levar os alunos ao museu proporcionando assim o acesso às obras e objetos em exposição, entendendo essa ação como uma atividade de aprendizagem satisfatória.

No entanto, considerando a complexidade do objeto “obra de arte”, a aprendizagem nos museus deve se dar por meio da condução de leituras das obras em busca dos sentidos nelas contidos.

Esses sentidos poderão ser desvendados a partir de um amplo exercício de percepção nas obras de sua materialidade, de seu contexto histórico e de seus valores estéticos. Por esse processo entendemos a experiência estética, a leitura da obra de arte em sua transcendência como ato de uma modificação de neutralidade na percepção do real.

Desse modo, embora o museu seja considerado um ambiente educativo informal, uma visita deve ser pensada e organizada com antecedência. Essa realidade vem sendo desenvolvida pelos setores educativos dos museus, que procuram auxiliar ao máximo seus visitantes fornecendo-lhes o atendimento de equipes qualificadas durante a visita. Em relação aos grupos escolares, essa experiência é importante no auxílio da

aprendizagem formal, uma vez que essas visitas podem ser utilizadas como ferramenta de apoio às aulas presenciais.

A presente pesquisa está dividida em três capítulos que assim definimos: no capítulo primeiro *A instituição museológica – trajetória e realidade da atividade museal*, contextualiza historicamente a origem do museu e o desenvolvimento da atividade museológica durante esse processo. Tratamos da política brasileira de museus e os mecanismos políticos engendrados para o fortalecimento das instituições e suas atividades.

Diante dessas percepções, fazemos uma análise do sentido do museu na atualidade e os conceitos que norteiam as experiências museais. Falamos sobre o MARCO- Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul, que foi um dos objetos para esta pesquisa e também das atividades do Setor Educativo do museu.

No segundo capítulo “*A leitura da visualidade do objeto artístico – o processo educativo no museu*”, fazemos uma análise dos mecanismos de ensino e aprendizagem da arte no ambiente museal, numa abordagem que procura aproximá-los dos processos pedagógicos instituídos pela escola. Neste aspecto, percebemos a importância da instituição museológica para o ensino formal da arte na escola, levantando as possibilidades, os desafios e as perspectivas desta parceria para a educação e formação da cultura.

Finalizando a pesquisa, no capítulo terceiro “*Experiência educativa no museu – cultura e formação estética do gosto*” analisamos os conceitos de cultura fazendo uma leitura de “fabricação cultural”, assim como questões relacionadas com a formação estética do gosto, buscando na filosofia alguns conceitos de Belo, entendendo o museu de arte como instrumento para discussões de natureza crítica na formação de um juízo de valores.

Fazemos uma análise dos processos de leitura da obra de arte nas diversas interpretações visuais do objeto artístico, levando em consideração os aspectos da forma e conteúdo, segundo a tradição cultural da arte.

Através do processo *Image Watching*, de Robert William Ott, vamos buscar esclarecer como se desenvolve o sistema de ensino da leitura crítica nos museus de arte, uma vez que esses conceitos foram amplamente difundidos nos museus e adotados pela grande maioria dos arte-educadores brasileiros.

# 1 A INSTITUIÇÃO MUSEOLÓGICA: TRAJETÓRIA E REALIDADES DA ATIVIDADE MUSEAL

## 1.1 O MUSEU E SUA HISTÓRIA

O vocábulo “museu” deriva do latim *museum* que, por sua vez, é de origem grega - *mouseion* - e significa “templo das musas”<sup>4</sup>, lugar onde moram as musas. Um lugar onde as pessoas se exercitavam na poesia e na música; um lugar destinado aos estudos e ao conhecimento. Diógenes Laércio (Séc. III d. C.) registra o termo como “escola para o ensino da filosofia e biblioteca”. Em Alexandria, no Séc. IV a.C. foi usado como local destinado à cultura das artes e das ciências.

No helenismo a palavra *mouseion* era usada no sentido de reunir em forma de coleção os conhecimentos produzidos pelo homem. A ação de colecionar e guardar objetos é o embrião do que conhecemos hoje como museu, levando em conta algumas diferenças em relação aos conceitos originais.

Encontramos a definição do vocábulo “museu” no dicionário Aurélio como:

Coleção de objetos de arte, cultura, ciências naturais, etnologia, história, técnica etc. 2. Lugar destinado ao estudo e principalmente à reunião desses objetos. 3. Casa que contém muitas obras de arte. 4. Reunião de musas.

---

<sup>4</sup> Segundo a mitologia grega, no Monte Parnaso, deuses e semideuses se reuniam para assistirem as deusas das artes e das ciências - as Musas - contarem de muitas formas as histórias de seu pai, usando o talento especial de cada uma. Elas eram as nove filhas de Zeus (deus dos deuses) e de Minemósine (deusa da memória): Calíope (poesia épica), a principal delas, dita a “bela voz”, responsável por acompanhar os reis mandatários para tornar suas palavras sábias e justas; Clio (história) era voltada para cantar a glória, os sucessos, anunciava os triunfos; Erato (poesia amorosa) também chamada de amorosa, aparece com instrumentos musicais e ao seu lado está cupido, sendo invocada pelos amantes em apuro; Euterpe (música) é a Musa inventora da flauta, introduz entre as atribuições divinas, o criar, o que aproxima de Zeus e garante a superação meramente repetitiva de Mnemósine; Melpômene (tragédia) é comumente figurada com o cetro e o punhal, a denotar o sentido letal, não como mero fim, mas direcionado à purificação e a certo retorno ao primordial, o que explica suas atividades como cantora-dançarina; Polímnia (hinos sacros) para alguns, representa a poesia religiosa, enquanto outros entendem-na no campo da retórica. Em ambos os casos, o imaginário é de que esta Musa consola o espírito e, por ser poesia, tem como uma das ferramentas o convencimento pelas palavras, capazes de reverter aflições e penumbras; Tália (comédia) é ligada à primavera, renovada a cada ano e período em que tudo floresce, sendo ardentemente esperado e saudado com festas e comemorações, atos característicos dessa deusa; Terpsícore (dança) atua no domínio jubiloso e lidera o canto coral e a dança, característicos nas festas, traz-nos a imagem de uma atividade em conjunto, com diferentes vozes harmonizadas para a obtenção de resultado; Urânia (astronomia) a celeste Musa que detém um globo terrestre e é coroada por estrelas e pelos signos zodiacais, revela-nos o amor da vida do dia-a dia e dedica-se ao estudo interpretativo dos elementos e de suas relações. Suas prerrogativas fazem-na a deusa inspiradora da astronomia, que na antiguidade é basilar para se entender o mundo e a própria existência. No templo, na casa das Musas, todos se divertiam aprendendo e o lugar foi chamado de *mouseion*.

O Conselho Internacional de Museus (ICOM - International Council of Museums) reconhece como Museu toda instituição

que conserve e apresente coleções de objetos de caráter cultural ou científico, para fins de estudo, educação e satisfação. Assim, essa denominação abrange galerias permanentes de exposição, dependentes de bibliotecas ou de centros de documentação; os monumentos históricos, as partes de monumentos ou suas dependências, assim como os tesouros das igrejas, os locais históricos, arqueológicos e naturais, desde que abertos oficialmente à visitação pública. (§ 2º, arts. 3º e 4º do Estatuto).

Assim, museu corresponde ao lugar em que se reúnem objetos com informação cultural e que, de alguma maneira, deverão ser disponibilizados e compartilhados em contextos e conceitos variados, em função da diversidade cultural de cada sociedade.

Esse ato de colecionar objetos variados é um hábito comum desde à época pré-histórica, como registram as descobertas encontradas em sítios arqueológicos, e que, de alguma maneira, nos proporcionar uma idéia do desejo de colecionismo dos povos antigos.

Através de informações que estão presentes conforme referências registradas de Homero (Séc. IX a. C.) a Plutarco (Séc. I/II d. C.), na Antigüidade foram encontradas coleções de objetos de arte e de materiais preciosos. Na Grécia antiga construíram ao lado dos templos, pequenos edifícios para a guarda de oferendas: troféus, esculturas e trabalhos de arte.

Na Idade Média, reunir obras de arte funcionava apenas como uma demonstração de poder e prestígio da elite feudal. O acesso à cultura e à arte era um privilégio restrito à nobreza e ao clero, sendo os palácios e as igrejas lugares onde se guardavam grande parte desse patrimônio artístico.

Contudo, a criação do museu moderno ocorre entre os Séc. XVII e XVIII, a partir das doações de coleções particulares às cidades: doação dos Grimani a Veneza, dos Crespi a Bolonha, dos Maffei a Verona. Foi na Europa do século XVIII, a partir da centralização das coleções privadas de espécies da fauna, da flora, de objetos e curiosidades oriundos dos povos do Novo Mundo, que os museus são então formados, numa tentativa de organizar, de forma enciclopédica, os conhecimentos e descobertas desse novo mundo.

Esses espaços converteram-se nas primeiras instituições para a propagação e reflexão antropológica baseada no questionamento sobre uma possível realidade humana diante dos diferentes povos não europeus, numa visão de colonização legitimada pela ordem eurocêntrica de exploração, ressaltando uma prática que realçava as diferenças entre os homens.

Assim, os museus eram percebidos como espaços de experimentação da antropologia para especulações diversas sobre a humanidade. Por meio das coleções era possível elaborar a idéia de um processo evolutivo, determinando migrações e as relações entre os povos, estabelecendo parâmetros de comparação entre diferentes culturas. A pesquisa antropológica, vinculada a museografia<sup>5</sup>, se orientou por estudos descritivos e comparativos de elementos materiais das culturas.

Mas a primeira instituição de caráter museológico<sup>6</sup>, que assume verdadeiramente a condição de museu, surge na Inglaterra, a partir da doação da coleção de John Tradescant, feita por Elias Ashmole, à Universidade de Oxford, quando é criado o Ashmolean Museum (1683).

Por votação do parlamento inglês, que em 1579 decidiu comprar a coleção de Hans Sloane, é criado o segundo museu público, o que deu origem ao British Museum (Museu Britânico). Entretanto, o acesso era reservado a visitantes credenciados.

O avanço do conhecimento, a influência dos enciclopedistas franceses e o aumento da democratização da sociedade provocado pela Revolução Francesa<sup>7</sup> (1789) fazem surgir o conceito de coleção como instituição pública, chamado “museu”.

---

<sup>5</sup> Museografia – Campo do conhecimento responsável pela execução dos projetos museológicos. Através de diferentes recursos – planejamento da disposição de objetos, vitrines ou outros suportes expositivos, legendas e sistemas de iluminação, segurança, conservação e circulação – a museografia viabiliza a apresentação do acervo, com o objetivo de transmitir, através da linguagem visual e espacial, a proposta de uma exposição.

<sup>6</sup> Museologia – Disciplina que tem por objeto o estudo de uma relação específica do homem com a realidade, ou seja, do homem/sujeito que conhece com os objetos/testemunhos da realidade, no espaço/cenário museu, que pode ser institucionalizado ou não. Nas últimas décadas, com a renovação das experiências no campo da museologia, o entendimento corrente de que se trata da ciência dos museus, que se ocupa das finalidades e da organização museológica, cede lugar a novos conceitos, tais como, estudo da implementação de ações de preservação da herança cultural e natural, ou estudo dos objetos museológicos.

<sup>7</sup> Com relação a esse período, Lisbeth Rebollo Gonçalves observa: “É só com a ruptura social produzida pela Revolução Francesa, e ao longo do século XIX, que o museu se configura como uma instituição aberta ao público, democrática, voltada para a memória do passado e para a construção do futuro”. (Entre Cenografias- O Museu e a Exposição de Arte no Século XX, 2005, pp. 14, 16).

Assim foi criado na França, no Governo Revolucionário, em 1793, o Musée du Louvre<sup>8</sup> (Museu do Louvre), considerado o primeiro museu de caráter público com coleções acessíveis a todos e com finalidade recreativa e cultural.

O Séc. XIX, considerado como a “idade de ouro” dos museus, é a época em que surgem muitos dos maiores e mais importantes museus em todo o mundo. São coleções particulares que se tornam públicas: na Espanha o Museu do Prado, e na Holanda, o Museu Mauritshuis. Na Dinamarca, em 1830, é criado o primeiro museu histórico com sua coleção disposta cronologicamente. Na França Luís Filipe cria, em 1833, o Museu de Versalhes.

Museus do folclore passaram a ser organizados na Dinamarca, em 1807, na Noruega, em 1828 e na Finlândia, em 1894.

Com a teoria evolucionista de Darwin (1809-1882), o desenvolvimento científico fez multiplicar os museus de história natural, destacando-se o American Museum of Natural History (Museu Americano de História Natural).

Em Nova York, nos Estados Unidos, em 1870, é fundado o Metropolitan Museum of Art (Museu Metropolitano de Arte).

Começam a ser abertos, a partir do Séc. XX, museus vinculados a instituições e organizações, sendo criados museus dos transportes, das comunicações, da aviação, dos hospitais, dos teatros entre outros. Ao lado deles, surgem museus destinados a documentar movimentos políticos ou ideológicos como o Museu da Revolução, em Moscou (1929), o Museu da Paz, em Haia (1921) e o Museu do Fascismo, em Roma (1930).

Os museus assumem uma posição de relevância para salvaguarda e para a disseminação do patrimônio cultural da humanidade, sendo transformados em espaços sagrados e cultuados como mantenedores de conhecimento, das manifestações artísticas e da história mundial.

No Brasil a grande maioria dos museus foi criada no século XIX, com exceção do Museu do Instituto Arqueológico Histórico e Geográfico Pernambucano, que data de

---

<sup>8</sup> A autora comenta ainda que, após a Revolução Francesa, vários monumentos são destruídos e, para salvaguardar as riquezas artísticas, são criados espaços “neutros” sem ligação religiosa, feudal ou monárquica. Esses espaços são os museus que assumem então o papel de conservação das obras e de monumentos culturais. O Estado se torna proprietário dessas coleções e através de um decreto determina que todas as obras de arte sejam reunidas no Louvre. As obras de arte começam a ser consideradas como grandes meios de instrução, capazes de enriquecer gerações. (idem,ibidem)

1862, durante o período de dominação holandesa no século XIX em Pernambuco, e constitui a mais antiga experiência museológica brasileira. Na segunda metade do século XVIII surge no Rio de Janeiro a Casa de Xavier dos Pássaros, um museu de história natural, tendo existido até o início do século XIX. E mesmo que não tenham se perpetuado, esses dois centros museológicos citados constituem uma evidência de que, pelas vias dos museus, ações de caráter preservacionista foram levadas a efeito durante o período colonial.

Contudo, acontecimentos museais capazes de se enraizar na vida social e cultural brasileira surgem com efeito após a chegada da família real portuguesa, em 1808, o que se constituiria num marco sem precedentes. É nesse panorama que, em 1818, cria-se o Museu Real, hoje Museu Nacional da Quinta da Boa Vista, e em 1816, a Escola Real de Ciências Artes e Ofícios, sendo considerada como célula-mãe do atual Museu Nacional de Belas Artes.

A experiência museal brasileira, em sua grande maioria, foi desenvolvida a partir da segunda metade do Séc. XIX. Merecem destaque a criação do Museu do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838), do Museu do Exército (1864), da Sociedade Filomática (1866), do Museu da Marinha (1868), do Museu Paranaense (1876) e do Museu Paulista (1895).

Aqui, o advento dos museus antecede o surgimento das universidades. Sobretudo na segunda metade do século XIX, a formação de cientistas e as produções científicas buscavam nessas instituições um fundamental ponto de apoio. Dessa forma, as relações entre os campos museais e os campos da educação são realmente intensas. Assim, podemos afirmar que a institucionalização dos museus e da museologia no Brasil antecede à formação de um mecanismo legal para a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional<sup>9</sup>.

É importante mencionar essas referências para indicar que algumas das noções e das práticas de preservação e uso educacional do que viria a ser chamado de patrimônio cultural emergiram cedo no campo dos museus. Devemos mencionar que o trabalho do

---

<sup>9</sup> No Anteprojeto de Criação do Serviço do Patrimônio Artístico Nacional, Mário de Andrade definiu: “Entende-se por patrimônio Artístico Nacional todas as obras de arte pura ou de arte aplicada, popular ou erudita, nacional ou estrangeira, pertencentes aos poderes públicos, a organismos sociais e a particulares nacionais, a particulares estrangeiros, residentes no Brasil. O SPHAN tem por objetivo determinar, organizar, conservar, defender e propagar o patrimônio artístico nacional.” (Mário de Andrade: Cartas de Trabalho: correspondência com Rodrigo Mello Franco de Andrade, 1936-1945, 1981, p.39.)

Museu Histórico Nacional, fundado em 1922, e a criação do Curso de Museus<sup>10</sup> em 1932, foram de fundamental importância para que a cidade de Ouro Preto<sup>11</sup> fosse conduzida, em 1933, à categoria de monumento nacional.

A criação de um museu de história constituiu um fato importante para a atividade museal brasileira, visto que, dessa forma, preencheria uma lacuna identificada no século anterior. Essa atitude desbravadora foi responsável pela institucionalização da museologia e dos estudos de museus no Brasil.

E mesmo antes de Mário de Andrade<sup>12</sup> elaborar o seu famoso anteprojeto para o Serviço do Patrimônio Artístico Nacional, tinha sido criada por iniciativa de Gustavo Barroso, em 1934, no Museu Histórico Nacional, a Inspetoria de Monumentos Nacionais.

A partir dos anos 30 são criados novos e diversificados museus privados e públicos, no embalo da modernização e do fortalecimento do Estado, que passou a interferir diretamente na vida social, nas relações de trabalho e nos campos da educação, da saúde e da cultura. Essa notável proliferação de museus iniciada nos anos 30 ampliou-se nas décadas seguintes, atravessando a Segunda Guerra Mundial e a denominada Era Vargas. Esse movimento na área museal fez com que surgisse uma nova forma de compreensão dos museus e um maior esforço para a profissionalização do campo.

O conceito clássico de museu que trabalhava com as noções de edifício, coleção e público foi, a partir dos anos 70, confrontado com novos conceitos que ampliavam e problematizavam as noções citadas e operavam com novas categorias: território, patrimônio e comunidade. No início dos anos 80 foi criada a Fundação Nacional

---

<sup>10</sup> O Curso de Museus foi um dos principais antecedentes do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN – criado em 1936 e chefiado por Rodrigo Melo Franco de Andrade.

<sup>11</sup> Por seu valor artístico e monumental, algumas cidades receberam o título de "cidade-museu". Ouro Preto representa inquestionável síntese da arte colonial mineira, não apenas pela expressão de sua história mas pelas excepcionais do acervo que preservou. É elevada por decreto à categoria de Patrimônio da Memória Nacional em 1933 e tombada pelo IPHAN em 1938. Os olhares e o reconhecimento do mundo viriam em 1980, quando a Unesco a declarou como Patrimônio Cultural da Humanidade. Ouro Preto é a principal obra-prima da arquitetura colonial em Minas Gerais, “um verdadeiro museu a céu aberto”.

<sup>12</sup> Em 1936, como Diretor do Departamento Municipal de Cultura de São Paulo, a pedido do então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, Mário de Andrade realiza um anteprojeto que serviu de base à criação, no ano seguinte, do Serviço do Patrimônio Histórico Nacional, tendo trabalhado de 1937 a 1938 como Assistente Técnico da 6ª Região administrativa do novo órgão. Em 1938, como consequência da política imposta pelo Estado Novo, obrigado a deixar a Diretoria do Departamento Municipal de Cultura, transfere-se para o Rio de Janeiro, onde continua ligado ao SPHAN.

PróMemória (FNPM), que durante quase uma década abrigou um conjunto expressivo de museus que não eram atendidos pela política cultural do SPHAN.

No início dos anos 90, durante o governo Collor, a Fundação Nacional PróMemória e a Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional foram extintas. Cria-se em substituição o Instituto Brasileiro de Patrimônio Cultural (IBPC), sendo os museus esquecidos e deixados de lado na nova estrutura. Percebido o equívoco, após algum tempo, os museus são incorporados por meio de portaria interna ao IBPC, que passa a ser denominado posteriormente de IPHAN.

Com essa análise podemos perceber que em diversos momentos o campo museal está diretamente relacionado e comprometido com o campo patrimonial. Museu e patrimônio constituem campos distintos e complementares que caminham na mesma direção, comungando sempre dos mesmos objetivos e anseios, sem que uma se reduza à outra.

É bem possível pensar que os museus estão inseridos no campo patrimonial, mas, ainda assim, somos levados a reconhecer que eles têm contribuído para forçar uma determinada ampliação desse domínio patrimonial. Ao contribuir para a constituição e a dilatação do domínio patrimonial, o campo museal se vê igualmente forçado a dilatar e reorganizar seus próprios limites, principalmente a partir das suas práticas de mediação. Em outras palavras, os museus não são apêndices do campo patrimonial, eles constituem práticas sociais específicas e com trajetórias próprias.

## 1.2 A CONFIGURAÇÃO DOS MUSEUS DE ARTE NO BRASIL

A partir da política e uma prática expansionista européia que tinha o interesse de reunir formas e espécies dos povos conquistados, durante o século XIX vão se constituindo os museus no mundo. Os museus de arte herdaram algumas práticas tanto dos museus de história natural, quanto das coleções religiosas e reais, ignorando em alguns momentos a diversidade cultural dos povos. Sobre os primeiros museus de arte, Maria Cecília França Loureiro comenta

Acolhem o sentido triunfalista, grandiloquente e celebrativo das coleções, como também os valores de raridade, exemplaridade, notabilidade e conservação de tipos em extinção, presentes nos de história natural, o que

interfere no recolhimento, classificação e exibição dos conjuntos. Formulam-se critérios de proximidade no gênero e na época, ressaltam-se mudanças e ápices, segundo uma visão evolutiva, evidenciando-se o protecionismo ante o passado. (1999, p.87).

No início do século XIX, na vigência de um romantismo cultural, a emoção é identificada com um elemento do passado popular, ressaltando o folclore e as raízes locais, gerando uma idéia de indigenismo em sua retratação nas obras visuais. Um imaginário da identidade cultural torna-se o embrião dos primeiros museus de arte.

A representação de sentimentos exaltados, de uma certa dramaticidade nos temas, reforça nas artes visuais características do movimento romântico. As inovações do estilo impressionista ganham as salas nobres de exposição, transformando a idéia de museu como lugar de se apresentar apenas coisas do passado.

Os museus de arte brasileiros são ainda vinculados ao academismo onde predominam a grandiloquência das cenas históricas, religiosas e documentais. Temas bastante difundidos no ensino de arte nas academias e nas escolas de belas-artes. Cabe, então, aos primeiros museus de arte brasileiros disseminar esse academismo na cultura local.

A primeira coleção artística, no Brasil, deve-se à iniciativa de dom João VI, que adquire 54 obras, em 1816, da chamada Missão Artística Francesa, que aporta no Rio de Janeiro. Somente em 1937 cria-se o Museu Nacional de Belas-Artes<sup>13</sup>, com obras oriundas de programas de premiações e bolsas para artistas, do salão oficial da Academia francesa e também provenientes da coleção da família real.

Com os primeiros museus de arte, delineiam-se estratégias de controle e promoção dos valores caros às classes dominantes, referenciados pelo crivo francês, que invade diferentes esferas culturais brasileiras, em detrimento da local. (LOURENÇO, P.89)

A criação dos Museus de Arte Moderna altera significativamente a relação entre presente e passado, pois, o presente depositado nas instituições representa um legado para gerações futuras. O pioneirismo dos museus de arte se dá com o Museu Nacional de

---

<sup>13</sup> A história do nosso primeiro museu artístico, o atual Museu Nacional de Belas-Artes, confunde-se com o da Academia Imperial, seja nos princípios organizacionais, seja gravitando por vários edifícios ocupados por esta. O autor do projeto da primeira sede é o arquiteto Grandjean de Montigny, enquanto o da avenida Rio Branco, em que se instala desde 1908, é de Adolfo Morales de los Rios, também escritor e principal historiador do ensino artístico na etapa da Academia.

Belas-Artes do Rio de Janeiro, que exerce uma atuação diferenciada em relação aos demais museus artísticos. Os MAMs do Rio de Janeiro e de São Paulo são fundados após a Segunda Guerra. Nem todos são denominados de Museus de Arte, variando entre Pinacoteca, Museu Histórico e de Arte.

Pela variedade e qualidade do seu acervo destaca-se o MASP (Museu de Arte de São Paulo), fundado em 1947. Um dos pioneiros nas atividades educativas, esse museu foi durante muito tempo, uma grande referência para outras instituições no campo da educação e das mediações de seus conteúdos.

Entre as importantes instituições museológicas brasileiras estão o Museu Nacional de Belas Artes (Rio de Janeiro), Museu de Arte Contemporânea de Niterói (Rio de Janeiro), Museu Oscar Niemeyer (Curitiba), Pinacoteca do Estado (São Paulo), Museu de Arte Moderna (São Paulo), Fundação Iberê Camargo (Porto Alegre), Museu de Arte Moderna (Rio de Janeiro), Museu de Arte Contemporânea do Ceará (Fortaleza), Museu Lasar Segall (São Paulo), Museu de Arte Moderna da Bahia (Salvador), entre outras. Em Campo Grande destacamos, pela sua contribuição ao desenvolvimento da cultura local, o MARCO (Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso de Sul).

Os museus brasileiros estão em constante movimento, por isso, é interessante poder observar e compreender suas dinâmicas sociais, tentando perceber suas trajetórias, suas realidades e suas necessidades, buscando entender o que se pode fazer com eles e a partir deles no âmbito de uma política pública de cultura.

### 1.3 A POLÍTICA NACIONAL DE MUSEUS

A partir de 2003 um novo olhar foi lançado para o setor museológico brasileiro, tendo uma relação direta com o processo de construção da Política Nacional de Museus, posta como ação estratégica do Ministério da Cultura.

A criação do Departamento de Museus e Centros Culturais do IPHAN e também o Sistema Brasileiro de Museus consolidam o fortalecimento da atividade museológica dentro do Ministério da Cultura (Minc), tendo atualmente como uma das pautas de discussão a criação do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM).

O gesto emblemático de lançar a Política Nacional de Museu indica o comprometimento e a sensibilidade do Ministério em relação às questões que envolvem

os museus brasileiros, reafirmando a capacidade de mobilização de todos os agentes envolvidos no setor.

A necessidade de uma aproximação maior dos interesses em torno de diretrizes políticas comuns serviu como corpo na elaboração do documento base da Política Nacional de Museus, denominado Memória e Cidadania (BRASIL, 2003). Segundo o documento que normatiza a Política Nacional de Museus (BRASIL, 2003), o processo de construção desse projeto foi dividido nas seguintes etapas:

- 1- Elaboração de um documento básico para discussão com a participação de representantes de entidades e organizações museológicas e universidades, além de profissionais de destacada atuação na área;
- 2- Apresentação e debate público do documento básico com a participação de diretores de museus, representantes das secretarias estaduais e municipais de cultura, professores de universidades, representantes de entidades e organizações museológicas de âmbito nacional e internacional.
- 3- Ampla disseminação e discussão do documento básico entre profissionais de museus de diferentes áreas de conhecimento, tais como professores, pesquisadores, gestores culturais, líderes comunitários, políticos, educadores, jornalistas e artistas, enfim, todos interessados em participar do debate puderam contribuir democraticamente para o aprimoramento da proposta inicial. Além das múltiplas contribuições nacionais, o documento contou ainda com a orientação de profissionais que atuam na França, na Holanda e em Portugal;
- 4- A criação de uma equipe mista formada por pessoas de dentro e de fora do Minc cuidou de consolidar as diferentes sugestões e de apresentar uma nova versão para o documento inicial, que mais uma vez foi submetida ao debate antes de sua publicação.

Ainda de acordo com esse documento, como um dos resultados dessa consulta foi a percepção dos museus

Como práticas e processos socioculturais colocados a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, politicamente comprometidos com a gestão democrática e participativa e museologicamente voltados para as ações de investigação e interpretação, registro e preservação cultural, comunicação e exposição dos testemunhos do homem e da natureza, com objetivos de propiciar a ampliação do campo das possibilidades de construção identitária e a percepção crítica acerca da realidade cultural brasileira. (BRASIL, 2003)

Os princípios adotados para orientação da Política Nacional de Museus (BRASIL, 2003) foram os seguintes:

- 1- Estabelecimento e consolidação de políticas públicas para os campos do patrimônio cultural, da memória social e dos museus, visando à democratização das instituições e do acesso aos bens culturais;
- 2- Valorização do patrimônio cultural sob a guarda dos museus, compreendendo-os como unidades de valor estratégico nos diferentes processos identitários, sejam eles de caráter nacional, regional ou local;
- 3- Desenvolvimento de práticas educacionais orientadas para o respeito à diferença e à diversidade cultural do povo brasileiro;
- 4- Reconhecimento e garantia dos direitos das comunidades organizadas de participar, em conjunto com os técnicos e gestores culturais, dos processos de registro e proteção legal e dos procedimentos técnicos e políticos de definição do patrimônio a ser musealizado;
- 5- Estímulo e apoio à participação de museus comunitários, ecomuseus, museus locais, museus escolares e outros na Política Nacional de Museus e nas ações de preservação e gerenciamento do patrimônio cultural;
- 6- Incentivo a programas e ações que viabilizem a conservação, a preservação e a sustentabilidade do patrimônio cultural submetido a processo de musealização;
- 7- Respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas e afro-descendentes, de acordo com as suas especificidades e diversidades.

Com os objetivos, a rede de parcerias e os princípios orientadores da Política Nacional de Museus apresentados, o documento identifica sete eixos programáticos que poderão orientar a realização de projetos e ações museológicas:

- 1- Gestão e configuração do campo museológico: as ações previstas neste eixo são a implementação do Sistema Nacional de Museus e o incentivo à criação de sistemas estaduais e municipais de museus e outras instituições de memória; a criação do Cadastro Nacional de Museus; criação e aperfeiçoamento de legislação que oriente a atuação dos museus; integração de diferentes instâncias governamentais envolvidas com a gestão de patrimônios culturais musealizados;

2- Democratização e acesso aos bens culturais: neste eixo de atuação estão previstas ações como criação de redes de informação entre os museus brasileiros e seus profissionais, estímulo e apoio ao desenvolvimento de processos e metodologias de gestão participativa nos museus; criação de mecanismos que favoreçam a documentação, a conservação, a restauração, a informatização e a disponibilização dos bens culturais; assim como a criação de programas que visem a uma maior inserção do patrimônio cultural musealizado na vida social contemporânea; apoio às ações que visem à democratização do acesso aos museus e o desenvolvimento de políticas de comunicação com o público; criação de medidas de cooperação técnica e de socialização de experiências;

3- Formação e capacitação de recursos humanos: as ações neste eixo têm como foco a criação e implementação de um programa de formação e capacitação de recursos humanos em museus e museologia, com a ampliação da oferta de cursos de graduação e pós-graduação, cursos técnicos, cursos de extensão e oficinas; inclusão de conteúdos e disciplinas que tratem do uso educacional dos museus e dos patrimônios culturais nos currículos dos ensinos fundamental e médio; criação de políticas com base no patrimônio cultural;

4- Informatização de museus: este eixo tem como objetivo a criação de políticas de apoio à informatização dos museus brasileiros; o apoio a projetos que visam disponibilizar informações sobre museus em mídias eletrônicas; estímulo aos projetos de informatização e tecnologia digital desenvolvidos em parceria com instituições de ensino.

5- Modernização de infra-estruturas museológicas: as ações previstas neste eixo têm como objetivos o apoio à realização de manutenção, adaptação, climatização e segurança de imóveis que abrigam acervos museológicos, bem como a projetos de modernização das instalações de reservas técnicas e de laboratórios de restauração e conservação; incentivo a projetos de pesquisa e desenvolvimento de novas tecnologias no campo da conservação, documentação e comunicação;

6- Financiamento e fomento para museus: este eixo prevê a criação de um Fundo de amparo ao patrimônio cultural e aos museus brasileiros; o desenvolvimento de programas de qualificação de museus junto ao CNPq, à CAPES e às Fundações de amparo à pesquisa; a constituição de políticas de fomento e difusão da produção cultural

e científica dos museus nacionais, estaduais e municipais; o estabelecimento de parcerias entre as diversas esferas do poder público e a iniciativa privada, de modo a promover a valorização e a sustentabilidade do patrimônio cultural musealizado;

7- Aquisição e gerenciamento de acervos culturais: este último eixo tem como metas a criação de um programa de políticas integradas de permuta, aquisição, documentação, pesquisa, preservação, conservação, restauração e difusão de acervos nos níveis municipal, estadual e nacional e de acervos de comunidades indígenas, afro-descendentes e das diversas etnias constitutivas da sociedade brasileira; o apoio ao estabelecimento de políticas de aquisição de acervos que levem em consideração a diversidade étnica, cultural e social do povo brasileiro, assim como a necessidade de preservar acervos representativos da vida social e cultural brasileira no século XX; o apoio às instâncias nacionais e internacionais de fiscalização e controle do tráfico ilícito de bens culturais e às ações e aos dispositivos legais de reconhecimento, salvaguarda e proteção dos bens culturais vinculados à história e à memória social de interesse local, regional ou nacional.

As ações da Política Nacional de Museus tem sido amplamente disseminada por todo o país, e, gradativamente, vem se incorporando na vida cultural brasileira. Atividades de formação e capacitação são oferecidas para as instituições de todo o território nacional, sistemas estaduais de museus são criados ou revitalizados; fóruns, seminários, jornadas e encontros são realizados por toda parte para que a atividade museológica se estabeleça cada vez mais no contexto social e cultural das sociedades.

Assim, os museus assumem papel fundamental para a construção de uma nova possibilidade educacional, recebendo maior atenção às suas necessidades e às realidades de cada região para que as instituições desenvolvam com dignidade suas funções e capacidades.

Mesmo com todo o esforço para que essa Política se estabeleça e seja um mecanismo fortalecedor das atividades museais, é preciso que se perceba na atual realidade cultural brasileira, se ações práticas desses pontos aqui destacados estão realmente funcionando com eficiência nas instituições brasileiras.

Dessa forma, a partir da percepção de uma desigualdade de distribuição de recursos financeiros no setor museológico, é importante pensar ações de descentralização de investimentos para que os museus do Brasil, independente de suas

especificidades e estrutura, possam usufruir de condições adequadas para a melhoria e para o aperfeiçoamento de suas funções.

Assim, o papel da Política Nacional de Museus como um mecanismo de apoio e suporte para os centros de memória, de pesquisa, de lazer e de educação, possibilita que cada museu brasileiro seja percebido como algo necessário e fundamental para a constituição cultural das sociedades.

Para José do Nascimento Jr, Diretor do Departamento de Museus e Centros Culturais do IPHAN/Minc

A Política Nacional de Museus está em movimento e construção. A sua base teórica e prática é a perspectiva de uma museologia crítica. Uma museologia atenta com o contemporâneo e que não se conforma com modismos, passadismos ou futurismos; uma museologia que mantém posição crítica peculiar em relação às denominadas “nova” e “velha” museologia. (BRASIL, 2005, p.)

É importante ressaltar que essa “nova” política para o campo da museologia proporciona uma maior reflexão crítica das ações propostas como perspectiva para a uma maior distribuição de recursos, oferecendo oportunidades iguais para que todas as instituições se preparem para conseguir fazer progredir suas atividades em sintonia com o tempo presente, com as realidades e possibilidades de cada local.

Os museus, amparados por uma política institucional fortalecida, se configuram como mecanismos fundamentais para a construção de possibilidades educativas enriquecidas pela riqueza cultural de cada lugar, onde todos os envolvidos nessas ações se beneficiam na grandeza sócio-cultural que cada museu condensa em seus espaços, suas propostas, suas contribuições na formação de cidadãos mais sensíveis e mais próximos de sua própria memória histórica.

#### 1.4 O SENTIDO DO MUSEU NA ATUALIDADE

Uma verdadeira viagem de descobrimento não é encontrar novas terras, mas ter um olhar novo.  
Marcel Proust

Qual o sentido dos museus na sociedade contemporânea? Essa é uma das questões fundamentais que se coloca a respeito da instituição museal para poder

entender melhor sua função nos dias atuais, levando em conta o seu papel na sociedade e as ações educativas desenvolvidas como suplemento de um processo de educação pela arte.

Os museus ocupam importante lugar no desenvolvimento cultural do mundo contemporâneo; eles deixaram de ser compreendidos por diversos setores sociais apenas como casas onde se guardam elementos de um certo passado, começando a ser percebidos como importantes práticas sociais que se desenvolvem no presente e para o futuro, tornando-se centros comprometidos com a produção de conhecimentos e preservação de bens e manifestações culturais.

Segundo José do Nascimento Júnior em texto publicado no Relatório de Gestão 2003/2004 da Política Nacional de Museus

Criação, conservação e transformação, aliadas à distribuição, ao fomento e ao consumo, são forças e modos de ação que operam na configuração das teias de significados que compõem a cultura e que, em consequência, compõem o campo dos museus como redes privilegiadas de simbolização e de imaginação cultural. (2005, p.10)

Com essa citação podemos entender que o campo museal oferece possibilidades inesgotáveis para a apreensão de cultura e conhecimento, operando com práticas sociais que aliadas a projetos educacionais transformam-se em mecanismos de significação intelectual.

Os museus se reinventam a cada dia, alternativas são elaboradas para que as dificuldades sejam superadas, procurando diminuir as distâncias entre o público e os limites do alcance de suas atividades. O espaço museal quer ser algo novo, pleno de vitalidade para estar sempre acompanhando o desenvolvimento intelectual e social dos indivíduos. Um meio importante de troca cultural, enriquecimento de culturas, de desenvolvimento e intercâmbio científico entre comunidades acadêmicas.

Nesses espaços a museografia passa a priorizar a contextualização dos objetos antes de expô-los, buscando como resultado a interação com o espectador valendo-se de concepções que se apóiam nas teorias da formação simbólica e imagética, para que esses espaços se transformem em lugares para reflexão e questionamentos das nossas concepções de mundo e do modo como nos organizamos socialmente.

Essa nova visão coloca para os museus um novo objetivo: relativizar o olhar numa valoração da diversidade cultural humana, buscando compreender e experienciar outras realidades culturais que apontem outros sentidos de interpretação para diferentes realidades.

Podemos definir o espaço museológico como ambiente social de grande alcance de comunicação. Neste processo de comunicação, cada elemento funciona como um possível momento de apropriação cultural, como uma mediação para a aquisição de conhecimentos para formulação, troca e entendimento desse discurso. Nas exposições, os museus enunciam os seus discursos ao selecionarem objetos do acervo que, junto a recursos adicionais (como textos, imagens, cores, etc), transmitem as mensagens contidas em cada objeto, em cada obra, decodificando-as ao público. O processo de construção destas mensagens implica o uso de diferentes códigos e sistemas semióticos<sup>14</sup>, que vão atuar simultaneamente sobre os receptores.

Como a linguagem dos museus é uma linguagem específica, parece importante investigar não só a exposição e a produção de suas mensagens como a forma como são apropriadas pelo visitante. Todo esse processo de comunicação museológica nos mostra a necessidade de pesquisas com o público para avaliar se as mensagens veiculadas nas exposições chegam ao visitante com a devida eficácia.

De acordo com suas especificidades os grupos, comunidades e instituições desenvolvem suas maneiras de se comunicação; linguagens que muitas vezes tornam-se complexas para os que estão fora de determinados contextos. Não é esse o caso, porém, do que se pretende em termos de comunicação nos museus, quaisquer que sejam seus assuntos e tipologias. Sejam museus de arte, de tecnologia, de história ou dedicados a assuntos específicos, suas finalidades só são obtidas por intermédio da comunicação com um número expressivo de pessoas. A missão de um museu só se completa quando a comunicação com o público se efetiva.

Exposições de artistas consagrados e mostras temáticas têm sido uma boa estratégia para tornar mais freqüente um número amplo de visitantes nos espaços museológicos, seja pela curiosidade causada pela divulgação do evento na mídia, seja pela oportunidade de estar em contato real com obras que, até então, uma grande parcela

---

<sup>14</sup> Semiologia – Ciência que estuda os signos e sinais e os sistemas de sinais empregados em comunicação; semiótica. (Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa).

do público só tem algum conhecimento através de revistas especializadas, livros de arte, reportagens, filmes, reproduções gráficas entre outros.

Esses megaeventos têm atraído números recordes de visitantes, fazendo perceber um interesse crescente por parte da população em ter acesso a manifestações culturais que possam proporcionar satisfação e habilidade cognitiva, fornecendo a sensação de que atividades dessa natureza são capazes de tornar os cidadãos mais cultos e participantes de uma realidade cultural mais digna.

Por esse prisma podemos então afirmar que o espaço museal é levado constantemente a significativas transformações. A necessidade de reavaliação desses espaços fez com que os museus se tornassem centros dinâmicos de aprendizagem e renovação para a arte-educação. Atividades educativas são desenvolvidas para que as experiências estéticas vivenciadas nesses espaços ultrapassem o simples ato de lazer, fazendo com que cada indivíduo tenha acesso a um tipo de informação qualificada que o torna apto a entender e perceber aquilo que ele vê, democratizando os bens culturais e dando um novo sentido ao ambiente museal.

No artigo “Os usos que o público faz do museu: a (re) significação da cultura material e do museu”, de Marília Xavier Cury, publicado na Revista Musas, a autora diz

Democratizar o museu, ao meu entender, é trabalhar com o direito à (re) significação cultural que se dá nos espaços museológicos por meio de ações de comunicação - exposição e educação - (re) significando a cultura material e o próprio museu. Para tanto, o discurso comunicacional deve ser estruturado dialogicamente, buscando a participação equilibrada do emissor e do receptor. Dialogia diz respeito à produção e às trocas simbólicas. A comunicação, incluindo aqui a recepção, constitui-se em uma rede complexa de germinação de informações, negociações e consumo, em que há produção de sentido e na qual prevalece o valor simbólico sobre os valores de uso e troca. (2004, p.90-91.)

Assim entendemos que a autora reflete sobre uma das questões fundamentais do papel museológico: como facilitar o acesso ao universo de informações contidos em cada objeto de arte? Qual será a comunicação ideal e efetivamente potencializada entre a instituição e os seus públicos?

Essas questões são evidentes porque o campo estético visual é abrangente e permite diversas maneiras de estímulos para o alcance do que denominamos de “prazer estético”. Por esse aspecto, percebemos a necessidade de uma clara comunicação de

valores para que as percepções na dialogia entre o que se vê e o que se percebe, tenham fruição para uma melhor formação de critérios de avaliação. Ressignificar a cultura no espaço museológico remete à capacidade de traduzir, para públicos específicos, o que poderia ser de leitura subjetiva para algo que se vê em leituras plausíveis a partir de determinado conhecimento que se tem a respeito dos conteúdos abordados no contexto que um objeto pode estar inserido.

Vincent Lanier<sup>15</sup>, importante pesquisador da arte-educação, ressaltou no artigo “Devolvendo Arte à Arte-Educação” (BARBOSA, 2001b, p.46-48), a necessidade de percepção para o ensino da arte sobre questões que privilegiam a ampliação da experiência estética visual. Para o autor, o meio natural propicia o desenvolvimento de estímulos que provocam reações de encantamento, como é o caso quando estamos diante de um belo pôr-do-sol ou de um oceano verde-azulado. Não precisamos necessariamente de um curso de apreciação artística para percebermos a beleza na natureza ou em objetos que fazem parte do nosso cotidiano. Lanier afirma que

Outro estímulo é, evidentemente, a tradição de artesanato popular: aquelas colchas feitas pela vovó, a velha mobília que herdamos de nossas famílias. Estes não são propriamente a arte nobre dos museus, mas, freqüentemente, nos proporcionam pelo menos o mesmo tipo de prazer de visão que associamos às mais honoríficas artes. (BARBOSA, 2001b, p.48)

Dessa forma, torna-se pertinente que as instituições se preocupem em transformar o seu espaço em oportunidades de reflexão, criando mecanismos para que a apreciação da arte seja resultado da soma dos conhecimentos que cada indivíduo carrega consigo. Esses repertórios visuais que o público já traz intrinsecamente, constituem possibilidades inerentes de leituras e interpretações do campo estético, da natureza da arte e da cultura. Todas as informações visuais compõem elementos de avaliação estética, de apreciação e interação com os conteúdos artísticos.

Os museus atualmente exercem importante papel no fortalecimento e na consolidação dessa cultura através de seus acervos e suas atividades educativas. Um amplo diálogo entre instituição e público tem sido elaborado para que os sentidos dessas trocas sejam eficientes e cada vez mais recorrentes. A pergunta que se coloca é: será que realmente entendemos tudo o que vemos numa exposição, em um museu de arte?

---

<sup>15</sup> Doutor em Arte, foi professor emérito da Faculdade de Artes e Ciências da Universidade do Estado do Arizona, EUA. Autor entre outros de *The arts we see* (1982).

A leitura do público daquilo que ele vê vai sempre depender das mediações que os museus proporcionam no cotidiano de suas ações. Essas mediações são o referencial para que a eficiência dialogal seja completa e significativa, tornando acessível todas as informações contidas nas exposições, nas obras e nas ações educativas.

De certa forma as grandes exposições organizadas nos museus ajudam muito a torná-los centros mais vivos e dinâmicos. É nítida a necessidade de uma constante reinvenção de atitudes e estratégias museais, visto que o público visitante tem que ser disputado diariamente com concorrentes como a televisão, cinemas, teatros, shoppings entre outros. Atrair pessoas para os museus e fazer com que elas saiam de alguma maneira tocadas, modificadas, enriquecidas nesse contato, mostrou-se ao longo do tempo como o grande desafio enfrentado por essas instituições.

Oferecer oportunidades para que no final da visita o público sinta vontade e curiosidade para retornar, tem sido uma das importantes tarefas dos museus atentos com as transformações da sociedade contemporânea. Fazer com que um simples ato de lazer se torne uma possibilidade de aprendizagem já é, de certa forma, uma enorme conquista para a aproximação da educação cultural a que esses espaços se propõem.

Analisando estatísticas de pesquisas realizadas por instituições dessa natureza, podemos perceber que, na maioria das vezes, as pessoas que visitam os museus pela primeira vez não têm idéia do que sejam esses espaços nem o que podem encontrar lá. A idéia ainda é a de um espaço que guarda algo antigo, que os espaços internos dos museus sejam obscuros e misteriosos. Assim, o museu virou sinônimo de passado, de coisa velha.

De certa forma, essa imagem tem alguma pertinência devido às influências visuais que se tem através dos filmes que retratam os museus como sendo espaços intocáveis e sagrados. Também as ações rígidas de segurança adotadas pelos grandes museus que abrigam obras-primas consideradas tesouros da humanidade, fazem com que se crie um distanciamento maior entre a obra de arte e o público.

Atualmente uma grande renovação tem sido proposta para que se mude essa opinião sobre os espaços museológicos. As exposições são, acima de tudo, oportunidades de atrair um público cada vez maior, sendo assim, novas possibilidades expográficas são desenvolvidas para dar um novo visual às montagens das obras nas salas de exposição. Tudo é pensado e estudado como estratégia para que os eventos

tenham a aparência de espetáculo. A busca de uma perfeita ambientação das mostras para torná-las atraentes e uma experiência estética única, conta com a contribuição de profissionais de diversas áreas, como arquitetos, engenheiros, designers, cenógrafos, técnicos de iluminação e de sonorização.

O modelo como as exposições eram montadas nos museus no século XIX, sendo as obras colocadas uma ao lado da outra, preenchendo toda a parede da sala, do teto ao chão, não tem mais nenhuma semelhança com as novas concepções de expografia na atualidade, embora alguns museus ainda utilizem essa forma expográfica, com é o caso da Pinacoteca do Estado, em São Paulo.

Com recursos financeiros de empresas privadas, alguns museus têm conseguido realizar eventos grandiosos apresentando inovações na forma de apresentar as exposições e nas maneiras de se comunicar com o público. Os curadores trabalham com concepção de cenário teatral para dar mais beleza ou dramaticidade para mostra (expografia), ou então, pensando na conservação e adequação dos espaços para manter a integridade de obras que necessitam de montagem específica (museografia).

O termo “cenografia”, segundo Lisbeth Rebollo Gonçalves<sup>16</sup>, pode ser aplicado à exposição de arte como uma forma de criar uma ambiência, uma atmosfera capaz de tornar mais eficaz a narrativa dos conteúdos apresentados aos visitantes, colaborando para promover a recepção estética, instigando a imaginação e o conhecimento sensível do observador. A autora usa o termo cenografia no sentido de desenho museográfico, como forma estratégica de tornar o espaço da apresentação de uma mostra em algo didático, que possa contribuir visualmente para uma melhor compreensão do que está exposto.

Esses recursos mostram-se cada vez mais eficientes, já que os espaços museológicos estão perdendo gradativamente o caráter de “locus sagrado” e o aspecto “frio” que se tinha dessas instituições. Essas transformações ficam também evidentes na concepção arquitetônica de novos museus, sendo o desenho do próprio edifício um elemento de apreciação e atração do público.

---

<sup>16</sup> Lisbeth Rebollo Gonçalves é professora na Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo – USP e professora no Programa de Pós-Graduação em Interação da América Latina da USP. Foi Diretora do Museu de Arte Contemporânea - MAC USP - entre 1994 a 1998. É Presidente da Associação Brasileira de Críticos de Arte desde 2000.

O museu/monumento torna-se cenário para uma experiência espetacular; é um código cultural, que aparece antes mesmo da práxis estética, do contato com as exposições que apresenta ao público. Entre a noção de monumento e a idéia de código cultural existe um ponto de relação inegável: em ambos, passado e atualidade são alavancas do futuro, o novo museu passa a ser importante para retificar a memória cultural. (GONÇALVES, 2004, p.71)

A arquitetura museal começa a agir como um primeiro atrativo estético para o público. Muitas vezes essa idéia de monumentalidade coloca os museus como principais atrativos turísticos para determinadas cidades, assim, percebemos a possibilidade de um encantamento do público desde o exterior do edifício, e, se um trabalho eficiente de arte-educação é praticado em seu interior, podemos afirmar que os “museus/monumentos” correspondem a essa nova função museológica.

O museu na atualidade está se reinventando para que possa ser um instrumento do seu tempo na educação pela arte, repensando suas metas e objetivos na definição de políticas a serem adotadas, diante os desafios e obstáculos enfrentados pela a maioria das instituições no mundo todo.

Cada museu terá de apresentar algo de especial, que o diferencie dos demais. É preciso que o museu busque sua especificidade para que seja significativo no campo da distribuição da cultura e conquiste a confiança e a compreensão do público, a fim de que seja sempre considerado um parâmetro na ação social de determinada sociedade. (Idem, 2004, p.99)

Dessa forma, a aprendizagem no espaço museológico tornar-se-á cada vez mais recorrente, fazendo com que o público perceba as inúmeras possibilidades de uso desse mecanismo tão importante para a consolidação da cultura e da cidadania.

Aprender no museu significa potencializar um conhecimento adquirido fazendo com que as informações se propaguem em outras áreas de ação de cada indivíduo. A experiência de aprendizagem nesses espaços pode irradiar uma grande satisfação pessoal, visto que o contato com a arte faz com que sentimentos se aflorem trazendo inquietações diante dos olhos de cada um.

Essa oportunidade faz romper silêncios proporciona uma sensação inesquecível, uma percepção inédita que Proust definiu como uma iniciação ao conhecimento e no amor ao mundo exterior, revelando a capacidade da arte de “abrir nossos olhos para o mundo”.

Segundo o escritor inglês Alain de Botton, Proust escreveu, certa vez, um ensaio no qual falou da infelicidade de um jovem com sua pobre realidade familiar. Dizia do desânimo com a qual observava o cenário a sua volta: uma faca largada sobre a toalha, os restos de uma costela malpassada e sem sabor, uma toalha dobrada pela metade. Uma mundanidade que contrastava com o gosto do jovem por coisas bonitas e caras, que ele não tinha como possuí-las.

Tocado com o sofrimento do jovem, Proust propõe então numa visita ao Louvre, uma mudança no itinerário. Ao invés de deixá-lo percorrer as salas onde estariam pinturas de Monet e Veronese, Proust sugeriu em seu ensaio levar o jovem a uma parte diferente do museu, às galerias onde estariam as obras de Jean-Baptista Chardin<sup>17</sup>.

A intenção era mostrar que, apesar de Chardin não ter retratado em suas pinturas príncipes, a riqueza dos palácios; em seus temas aparentemente simples, como a vida desse jovem, as pinturas que retratavam cestos de frutas, jarros, fatias de pão, pessoas simples, eram extraordinariamente atraentes e evocativas, como janelas para um novo mundo que reconhecemos como nosso, mas incomum e maravilhosamente tentador.

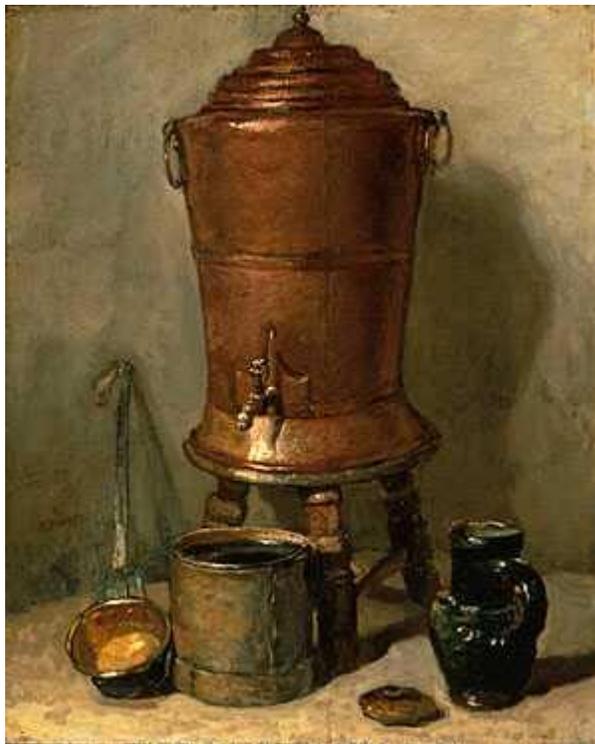


Chardin, “Carafe of wine, silver goblet, five cherries, two peaches, an apricot and a green apple”, 1728, 43 x 49,5 cm

<sup>17</sup> Jean-Baptista Siméon Chardin (1699-1779), pintor francês considerado um dos grandes coloristas do século XVII, tinha no gênero da natureza morta e objetos simples de uso doméstico os principais motivos de sua obra, tendo retratado também cenas isoladas e comuns do povo e da burguesia francesa. Diderot disse que Chardin era inimitável e não poderia ser comparado a outro artista de sua época. Chardin era visto como “um grande pintor de um gênero pequeno”.

Proust tinha esperanças na transformação espiritual desse jovem depois do encontro com esse artista, no momento em que ele se maravilhava com a beleza das coisas que ele considerava medíocres, de uma vida que ele julgava completamente desmotivadora e sem graça. Era uma oportunidade de transformação de conceitos estéticos e de uma postura humana que poderia lhe servir para sempre.

Dessa forma ele não mais precisaria sentir-se excluído de um reino estético, sendo capaz de admirar até mesmo o quarto mais humilde do apartamento de seus pais, ou ver belezas em cenas simples e banais em sua cozinha, como numa encantadora pintura de Chardin.



Chardin, "The copper cistern", 1735, 28,5 x 23 cm

Esse belo ensaio nos mostra que o contato com a arte no museu faz com que haja realmente uma possibilidade de transformação nos paradigmas culturais das pessoas. A arte pode transformar se a oportunidade desse contato for respaldada por uma ação eficiente de aprendizagem, de abertura para que esse observador possa realmente entender o que ele vê. Eis um grande desafio.

Assim, o museu assume o papel como um meio singular de troca cultural, onde as experiências se materializam para o enriquecimento e desenvolvimento na

compreensão de conhecimentos. Essa função só se concretiza se há realmente uma efetiva comunicação com o público.

Estudos revelam a importância desses espaços como um meio de comunicação em massa, acionados para a legitimação das igualdades sociais, uma vez que o acesso às informações deve ser pensado para a democratização da cultura. São espaços que precisam cada vez mais praticar a democracia cultural sendo acessíveis a todo tipo de público.

A análise de Pierre Bourdieu<sup>18</sup> sobre os museus na Europa (1966), revelou uma situação de desigualdade que ainda é recorrente em instituições em todo mundo:

A estatística revela que o acesso às obras culturais é privilégio da classe culta; no entanto, tal privilégio exhibe a aparência da legitimidade. Com efeito, nesse aspecto, são excluídos apenas aqueles que se excluem. Considerando que nada é mais acessível do que os museus e que os obstáculos econômicos – cuja ação é evidente em outras áreas – têm, aqui, pouca importância, parece que há motivos para invocar a desigualdade natural das “necessidades culturais”. Contudo, o caráter autodestrutivo dessa ideologia salta aos olhos: se é incontestável que nossa sociedade oferece a todos a possibilidade pura de tirar proveito das obras expostas nos museus, ocorre que somente alguns têm a possibilidade real de concretizá-la. (2003, p.69)

Bourdieu torna nítido que os museus abrigam tesouros artísticos que se encontram, ao mesmo tempo acessíveis e interditados à maioria das pessoas, ainda que isso seja uma relação paradoxal, desvendando as condições sociais de acesso às práticas cultivadas e fazendo perceber que a cultura não é um privilégio natural, mas que é necessário que todos possuam meios para dela tomarem posse.

Pensar nessas questões nos dias de hoje significa refletir maneiras de se abrir realmente as portas do museu para o público. É fazer com que a instituição se torne mais ágil, mais atraente, mais democrática, tentando superar as dificuldades econômicas e burocráticas que cada uma enfrenta, buscando soluções e alternativas para a realização de novos projetos curatoriais e educacionais.

Para Yves Michaud<sup>19</sup> (1997, p.58) os museus se tornaram zonas de contato entre as partes da cultura: pessoas que antes não tinham acesso começaram a freqüentar esses

---

<sup>18</sup> Pierre Bourdieu (1930 - 2002), sociólogo francês que a partir de 1964 desenvolve uma brilhante carreira universitária em Paris. Foi diretor da revista *Actes de la Recherche em Sciences Sociales* desde 1975 e professor do Collège de France desde 1982. De sua autoria, foram traduzidos para o português *A reprodução, A economia das trocas simbólicas, O poder simbólico, As regras da arte*.

espaços, forçando, então, cada vez mais, a viabilização desse acesso. Sendo assim, os espaços culturais se modificaram e se modernizaram. Para o autor, o museu merece uma reflexão particular porque se constitui, provavelmente, como o elemento mais ambíguo do destino atual da arte.

Nessa discussão sobre arte e o papel do museu como espaço de cultura, Maria Isabel Leite<sup>20</sup> afirma que

Diante da abertura em torno do que é arte, fica mais difuso o papel dos museus que se propõem a abrigá-la. Os sujeitos, em suas interações diversas, circulam em variados espaços culturais e experienciam, também, diferentes formas de produção cultural. (LEITE, 2005, p.23)

É nesse contato e no diálogo com a cultura que o sujeito é construído, reconstruído e moldado aos valores culturais de sua sociedade cotidianamente. Essa prática cultural é capaz de reinventar uma nova realidade de interação com o outro, com os elementos que compõem sua própria história.

O acesso aos bens culturais é meio de sensibilização pessoal que possibilita, ao sujeito, apropriar-se de múltiplas linguagens, tornando-o mais aberto à relação com o outro, favorecendo a percepção de identidade e alteridade. (idem, p.23)

Essa percepção vai favorecer o entendimento do ser social apto a interagir no seu meio cultural, entendendo que o espaço museal serve como uma ponte ao conhecimento, como uma oportunidade de aquisição e manutenção do *status quo* num ambiente onde o acesso era restrito a eleitos, mediante a argumentação de que o povo não se interessava pelos instrumentos de cultura, não sabendo se comportar nos museus.

Assim, um dos principais desafios que enfrentam os museus na atualidade é, na verdade, a sua adaptação às exigências da sociedade contemporânea. Como preservar e ao mesmo tempo, viabilizar de forma democrática o acesso de todos a essas instituições?

---

<sup>19</sup> Yves Michaud é membro do Institut Universitaire de France e professor de filosofia na Université de Rouen. Crítico de arte desde 1975, foi diretor da École Nationale Supérieure des Beaux Arts, de 1989 a 1996.

<sup>20</sup> Maria Isabel Leite é professora de arte, pedagoga, mestre em Educação pela PUC-Rio, e doutora em Educação pela Unicamp. Professora titular do PPGE/Unesc.

Para preservar o passado e garantir o futuro é preciso agir agora, usando as modernas técnicas disponíveis nas áreas museal, engenharia e tecnologia, oferecendo com isso condições adequadas para a permanência no local.

Sendo assim, o que nos aparece como um sonho poderia tornar-se realidade através do uso cultural de um espaço que tem de ser mostrado na íntegra ao público. Esse público viria ao museu não apenas para visitas pontuais de algumas horas, mas faria desse passeio um programa que preencheria o dia todo.

Precisamos repensar os conceitos de modernidade, inovação e intervenção nos espaços culturais a partir da perspectiva das demandas dos próprios visitantes e da adequação desses espaços à sua utilização na atualidade, tais como mais clareza nas informações, legendas bilíngües, disponibilização de equipamentos multimídia, folhetos em profusão entre outros, criando também condições de acesso para os idosos e portadores de necessidade especiais.

Isso tudo significa realmente abrir as portas do museu para todos, torná-lo tangível para a sociedade. Significa, ainda, transformar a obrigação em lazer, tornando as visitas prazerosas e, conseqüentemente, mais instrutivas.

Mas, afinal, diante dessas ponderações, o que é o museu na atualidade? Entendendo, portanto, que o espaço cultural não é apenas contemplativo e que nenhum projeto adquire consistência sem a infra-estrutura necessária é que podemos tentar definir o “novo museu”, em que a proposta institucional e o ordenamento do acervo exposto e guardado deve ser compreendido pelo público.

Seria necessário que, a partir dessa perspectiva, cada museu repensasse suas metas e objetivos levando em conta a sua especificidade no cenário nacional e também os cuidados quanto à implantação de reformas. Tal reflexão define políticas de ação a serem empreendidas que devem estar bem articuladas num plano museológico e num plano de gestão que compreenda as reais necessidades da instituição em função do que será adotado como missão museal, levando em conta os desafios que enfrentam no mundo de hoje, principalmente se pensarmos nas estimativas irrisórias de público, se comparadas aos museus europeus.

É preciso enfrentar essa realidade de frente, articulando a pesquisa à difusão e tendo como norte uma noção de administração e de curadoria mais ágil, buscando parcerias também com a iniciativa privada.

Desse modo, será possível atender demandas e receber melhor o público em um espaço cultural privilegiado, mas que tem de se tornar mais acessível, atraindo visitantes de diferentes perfis e cumprindo, ao mesmo tempo, a sua missão de preservar para o futuro.

O museu contemporâneo tem de estar preparado para superar desafios e dificuldades para que sua função se reafirme a cada dia como importante mecanismo de transformação, buscando soluções e alternativas para que suas atividades sejam eficientes e sua permanência no contexto cultural das sociedades como algo imprescindível para as cidades, para os estados e para o país.

Na seção “Em Obras”, do *site* UOL/Trópico<sup>21</sup>, uma pesquisa fez a seguinte pergunta a críticos e artistas brasileiros<sup>22</sup>: “O que você espera de uma instituição artística do século 21?”. As respostas, transcritas a seguir, refletem a leitura que esses agentes culturais fazem das instituições museológicas brasileiras:

Espero que as instituições consigam viabilizar financeiramente a criação de um programa de exposições, aquisição de obras, editorial, educativo e de intercâmbio com outros sítios, que desenvolvam uma estrutura mais sólida, menos vulnerável à mudanças de governo ou direção. (Beatriz Milhazes, artista plástica).

Que não chame a atenção mais do que as obras. (Lorenzo Mammì, diretor do Centro Universitário Maria Antonia, São Paulo).

Espero que a instituição seja capaz de sustentar, da maneira mais engajada e eficaz possível, as práticas estéticas que procuram enfrentar os signos de mudança radical da cartografia de sentido que estamos vivendo no contemporâneo. (Suely Rolnik, ensaísta e psicanalista).

300 telescópios, algumas lunetas, 50 microscópios, 500 binóculos, várias lanternas, 5.000 faróis de milha, 3.700 lâmpadas incandescentes, 4.200 fluorescentes, 3.715 alógenas, 2.143 infravermelhas, 480 ultravioletas, 117 aparelhos de raio-X, 2.200 câmaras de vídeo, 4.865 computadores, 3.019 monitores de TV, 15 antenas parabólicas, 837 máquinas fotográficas, milhões de velas e fósforos tudo funcionando ao mesmo tempo, o tempo todo e tudo muito próximo entre si (é dispensável qualquer edificação, a não ser aquela estritamente necessária para a fixação e instalação dos aparelhos). (Carmela Gross, artista plástica).

No momento em que narrativas históricas e atribuições absolutas de valor artístico se desmancham, instituições artísticas (museus, principalmente) deveriam assumir abertamente seu poder de permanentemente (re)construir, por meio de constituição de acervos, exposições e atividades educativas e de

<sup>21</sup> Disponível no endereço <http://pphp.uol.com.br/tropico/html/textos/410,1.shl>; acessado em 10 de março de 2006.

<sup>22</sup> Neste caso, os artistas entrevistados ocupam posição de destaque e de relevância no campo das artes plásticas no Brasil e no exterior; e os nomes citados como diretores de instituições exerciam o cargo na ocasião da publicação dessa enquete.

pesquisa (definidas da maneira a mais ampla possível), a memória simbólica de uma coletividade. Deveriam, ademais, ser instituições críticas também de si mesmas, estabelecendo, por meio de suas ações, espaços de confrontação simbólica que questionassem o lugar privilegiado de seu discurso. (Moacyr dos Anjos, diretor do Museu de Arte Moderna de Recife)

A primeira resposta seria que espero que a instituição faça uma retrospectiva (de meio de carreira) minha. A outra precisa um pouco de contexto. Acho que uma instituição no Brasil, em determinados casos, deveria ter funções diferentes de uma equivalente em Paris ou Berlim. Tentando pensar de uma forma mais abrangente, imagino que para qualquer instituição é importante ter como uma das prioridades a aproximação da produção contemporânea a um público menos especializado. Isto é, contextualizá-la. Vêm-se tantas obras tratando de questões pertinentes às sociedades, em todos os níveis de discurso, desde os itens mais pessoais (preferências/características pessoais) até assuntos mais globais (políticas, ecologia...). Sinto que as comunidades às quais estas questões são pertinentes não são tocadas por estas “apresentações”, não se tornam públicas de fato. É um problema a ser compartilhado entre artista e instituição. (Daniel Senise, artista plástico).

Não entendi exatamente o que quer dizer “instituição artística”; seria uma instituição que lida diretamente com obras de artes plásticas, mais exatamente um museu ou centro cultural? Ou esse termo inclui instituições que apóiam o desenvolvimento artístico (com bolsas de estudo, de pesquisa, de trabalho) ou escolas? Ou, quem sabe, movimentos culturais sediados em forma de instituições? (Michel Groisman, artista plástico).

As instituições contemporâneas necessitam estar permanentemente se renovando e buscando sua singularidade mediante modelos abertos, dinâmicos e plurais, simultaneamente desenvolvendo uma atuação rigorosa, coerente e independente, sempre em resposta às mudanças da arte, da vida e do mundo. O objetivo deve ser o de adensar e estender suas relações com a arte, os artistas e o público, abrindo espaço para experimentos artísticos e curatoriais. Parece-me que recentemente um certo privilégio desmesurado vêm sendo dado à forma da instituição em detrimento de seu conteúdo, mediante a arquitetura ou a cenografia. Por outro lado, o grande desafio do século 21 é o da multidisciplinaridade. O museu necessita superar a mera função de receptáculo de objetos, para articulá-los e inseri-los no panorama mais vasto e complexo da cultura, mesmo que para tanto tenha que deixar de se chamar museu. (Um conceito inicial para ser pensado é o do laboratório). (Adriano Pedrosa, curador do Museu de Arte da Pampulha, Belo Horizonte).

Pensar numa instituição para o século 21 me parece muita ousadia. Digamos que para os próximos 20 anos eu espero que a instituição estimule a liberdade de criação, mas com senso crítico, de modo a estimular a reflexão, o debate e o intercâmbio de idéias entre artista e povo, um pé no globo e outro na localidade.

As instituições devem ter uma relação social com o ambiente de modo a agregar as pessoas a fim de estimular o relacionamento humano. Acredito que uma instituição não pode ser apenas um lugar aonde acontecem exposições de arte: cada exposição deve ser um acontecimento de fato. Muito depende dos artistas e das obras escolhidas, mas também do envolvimento das pessoas da instituição (curador, montador etc.). Uma instituição tem que ter um bom curador, mas o time que está ao lado do curador é também muito importante. O trabalho nunca pode ser burocrático. Acho também importante que a instituição tenha uma personalidade forte, não arrogante, carinhosa até, mas acima de tudo que demonstre caráter, vibração especial ao ponto que, quando você chega na cidade, pense “oba, vou ao Palais de Tokyo, o que será que está rolando por lá?!”. A instituição deve transmitir segurança, tanto para o

público quanto para o artista, o que significa estar sempre correndo risco. (Ernesto Neto, artista plástico).

Compromisso/criação, resistência/mutação: todos esses atributos, inseparáveis, são os que fazem a verdadeira instituição cultural de hoje e aquela que permanecerá amanhã. Do contrário, o que resta (e que não me parece saída nenhuma) é escatologia, no seu sentido profano e negativo-nihilismo. (Danilo Santos de Miranda, diretor regional do Sesc São Paulo).

Existe uma loja em Belém do Pará, da virada do século XIX para o XX, que se chama Paris n'America. Vendia bugigangas finas, enquanto a caboclada ignara passava na frente. Aquela elite faliu, o prédio sobreviveu à indústria automobilística que destruiu as cidades brasileiras, mas os caboclos continuam analfabetos, marginalizados, dominados e quietos. Na virada deste século (eu não acredito em “séculos”), a pergunta já não é eurocêntrica, mas Norte/Sul: onde fica a Nova York do Sul? Vale dizer, frente a que “construções” passará a imobilidade de classe, a festa dos doutos e dos nouveaux riches globais, a falta de acesso à cultura, a qual é parte da educação e formação da cidadania? O Palais de Tokyo significa esta capacidade da França de construir novas opções para sua sociedade e sua representação simbólica através de suas instituições. A França não é um país tão subserviente ao neoliberalismo (ou pelo menos mantém uma capacidade de defender-se e de usufruir a globalização) e mantém as instituições culturais do Estado. Fernando Henrique Cardoso e Francisco Weffort, ao contrário, transformaram o Ministério da Cultura num balcão fiscal fora do controle da sociedade. Talvez o Brasil necessite de uma outra inflexão: recuperar-se do crescente atraso, democratizar sua sociedade, diminuir a arrogância (dos ricos, doutos e dos centros de poder econômico e político) e eliminar as disparidades gritantes (sobre colonialismo interno e classes sociais: Silêncio!). Uma instituição brasileira no século XXI ou é processo de multiplicação das disparidades, um divertimento em Alphaville, ou um novo método de pensar a cultura na sociedade, como um diagrama de ação social. Do contrário, será o velho com cara de novo. (Paulo Herkenhoff, curador, Museu de Arte Moderna de Nova York).

Um olhar sem fronteiras, curioso, investigador, despido de preconceitos. (Adriana Varejão, artista plástica).

Espero que a instituição artística do século 21 seja um espaço de experimentação multisensorial e de reflexão sobre o que a arte pode fazer em benefício da própria humanidade. Explico-me: além da própria rua, talvez ela seja o lugar por excelência da experiência de humanizar um pouco mais o homem. (Rosângela Rennó, artista plástica).

Responder às demandas do circuito cultural, atuando na formação, no fomento e na difusão das diferentes áreas de expressão de forma transdisciplinar e contribuindo constantemente para o desenho das cartografias culturais do país. (Ricardo Ribenboim, diretor-superintendente do Itaú Cultural).

Menos show, mais arte. (Leda Catunda, artista plástica).

Espero que seja ativa, fomentando nossa cultura com informação, investindo em cooperações e intercâmbios, construindo, assim, uma consciência cultural. Que seja aberta a vários tipos de manifestações, sem criar núcleos privilegiados. Que cumpra o objetivo democrático de apoio à produção de cultura, com interesse em pesquisar as manifestações artísticas existentes no país. (Marco Paulo Rolla, artista plástico).

Antenas, antenas, antenas é o que uma instituição artística do século XXI precisa ter. Para rastrear, receber e emitir, com sensibilidade, ousadia e eficiência. (Tadeu Jungle, artista e diretor de vídeos).

O que podemos perceber nessas respostas é que há uma preocupação, por parte dos gestores de instituições, a respeito de uma política de ações mais eficiente com uma abrangência multidisciplinar em suas atividades. Também constatamos que existe uma consciência de que a instituição deva ser, de certo modo, “invisível”, que não chame mais atenção do que as obras que ela contém. Possivelmente uma crítica a alguns museus cuja arquitetura monumental acaba se sobressaindo à sua função essencial.

Já para os artistas plásticos, a instituição museal deve funcionar como algo pronto e apto para novas experiências, como se fosse um “laboratório” para a experimentação de idéias artísticas inovadoras, onde o espaço e a estrutura da instituição assumem fundamental importância no diálogo dessas novas propostas estéticas com o público.

Especialmente nos discursos de Moacyr dos Anjos, Daniel Senise, Adriano Pedrosa, Danilo dos Santos e Paulo Herkenhoff o conceito de museu assume o caráter de instituição cultural de fronteiras indefinidas, um território onde a escola pode transitar livremente experimentando e reinventando as atividades restringidas então apenas à sala de aula.

Os museus podem desenvolver maneiras dinâmicas de ensino e aprendizagem da arte, aproximando o público para a arte contemporânea ou mesmo conduzindo-o para leituras historiográficas de temas definidos por experiências curatoriais. Por esse prisma, o museu contemporâneo assume quase que uma função laboratorial, um lugar onde a experimentação pode se efetuar de forma livre e com alcance por igual para todos os segmentos da sociedade, como um mecanismo de democratização da cultura e do conhecimento.

Contudo, é realmente difícil tentar definir um perfil ideal de instituição cultural para o século XXI para que contemple as questões de educação, de reflexão artística e de lazer. Embora haja um crescimento na consciência da importância desses espaços para a formação da cultura das sociedades, é nítida a presença de obstáculos, principalmente de caráter financeiro, para a concretização dos projetos, dos programas e das políticas culturais de cada instituição.

Mas é preciso que realmente “um olhar sem fronteiras” seja lançado para que os museus estejam sempre avançando em suas práticas culturais e educativas, e para que, talvez, sejam motivo de inspiração para a melhoria das ações dos educadores nas

escolas, propondo novas formas de se ler o ensino da arte através da experiência visual, de uma apreensão pelo contato com a obra, com o artista e, sobretudo, com o confronto da obra com espaço de sagração e legitimação de valores que é próprio das instituições museais.

### 1.5 MARCO – MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DE MATO GROSSO DO SUL

O Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul - MARCO, foi criado através do decreto nº 6266 e inaugurado no dia 17 de dezembro de 1991, é uma unidade vinculada à Fundação de Cultura do Estado e à Secretaria de Estado de Cultura, constituindo-se em um dos mais importantes mecanismos articuladores para a consolidação da arte e da cultura sul-mato-grossenses.

Inicialmente instalado em um edifício na avenida Calógeras nº 2499, em Campo Grande, num espaço cuja arquitetura não compreendia as necessidades de suas funções museológicas, ali permaneceu até 1999. Nesse espaço é reunido o seu acervo<sup>23</sup>, transformando-o no mais importante pólo de fomento das artes plásticas no estado.

A atividade de conservação e manutenção da coleção se dá de forma precária e insuficiente, visto que, a estrutura funcional do museu, não dispunha de funcionários com formação ou conhecimentos na área da museologia. Nos anos que permaneceu neste local, o museu desenvolveu atividades de grande relevância na formação de público e na tentativa de divulgação das artes locais. Exposições individuais e coletivas, assim como as edições do Salão de Artes Plásticas e os cursos com críticos de artes vindos de São Paulo e Rio de Janeiro, possibilitaram um novo diálogo no campo artístico local, contribuindo para o crescimento e um certo amadurecimento da produção dos artistas emergentes desse período.

---

<sup>23</sup> O acervo tem origem na Pinacoteca Estadual, com os prêmios aquisitivos dos salões de arte realizados a partir de 1979 e, depois, através de doações espontâneas de artistas, colecionadores e instituições culturais, destacando um precioso conjunto de obras de Lídia Baís (v. nota 20), doado pela família da artista após seu falecimento, e uma coleção de 14 obras de artistas brasileiros, doada por Pietro Maria Bardi. Atualmente compõe-se de aproximadamente 800 obras em diversas linguagens artísticas, incluindo um conjunto significativo de obras que registram o percurso das artes plásticas em Mato Grosso do Sul, desde o seu início aos dias atuais.

Ainda em 1999, muda-se para outro espaço adaptado, na rua Barão do Rio Branco nº 1980, onde enfrenta problemas para acomodar o acervo e desenvolver atividades museais. Permanece nesse local até o início de abril de 2002, e, devido às precárias condições de acomodação, muitas obras do acervo, incluindo o valioso conjunto da obra de Lídia Baís<sup>24</sup>, acabam se danificando<sup>25</sup>. A falta de investimentos necessários para conservação do patrimônio fez com que nesse período o MARCO atravessasse um dos momentos mais difíceis, fadado ao abandono e ao descaso.

Na perspectiva de finalização das obras do edifício<sup>26</sup> projetado para abrigar o MARCO, em abril de 2002 o museu é fechado ao público e todo seu acervo artístico e bibliográfico é encaixotado e transferido para o porão do Centro Cultural José Otávio Guizzo, permanecendo nesse local durante quatro meses, sofrendo com problemas de umidade, acondicionamento e segurança. Algumas obras foram gravemente danificadas e outras se perderam pela falta de controle e manutenção de vigilância.

Com a inauguração da nova sede, em julho de 2002, as artes sul-mato-grossenses ganharam um novo sentido, dada a possibilidade de um recomeço das atividades artísticas tão importantes para a cultura do estado.

A entrega dessa obra para a população se tornou verdadeiramente um impulso para as artes plásticas em Mato Grosso do Sul, sendo então o MARCO considerado como um “divisor de águas” para a produção artística, para a arte-educação e para o

---

<sup>24</sup> Lídia Baís (Campo Grande, 1901-1985) foi precursora das artes plásticas em Mato Grosso do Sul. Artista cujas atitudes eram consideradas, na época, muito avançadas para a sociedade tradicional campograndense, estudou na Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro, onde foi aluna de Henrique Bernadelli (1920/22). Em viagem de estudos pela Europa, foi colega de Ismael Néri (1927/28). De volta ao Brasil, no Rio de Janeiro, foi aluna de Osvaldo Teixeira (1929). Em 1958 começa organizar, em Campo Grande, o Museu Baís, onde reuniria toda sua produção artística, fotografias e objetos pessoais. Em 1959, com as obras de reforma da casa que abrigaria o museu, Lídia foi apresentada ao diretor do Museu de Arte de São Paulo, Pietro Maria Bardi, que prometeu visitar o Museu Baís a fim de inaugurá-lo. Bardi, entusiasmado com a história do museu, tinha se comprometido a fornecer materiais para iluminação, pois, em Campo Grande, nessa época, não havia luz elétrica. Porém essa promessa não foi cumprida. Não se têm registros sobre a inauguração oficial do museu, tampouco se pode precisar quanto tempo esteve aberto ou se foi realmente aberto ao público. Entretanto, Lídia Baís mandou imprimir três catálogos com reproduções de suas pinturas e fotografias (de sua família, de amigos e também das salas do museu), com a impressão na capa dos catálogos “Lembrança do Museu Baís”. Essa breve experiência constituiu a segunda manifestação museológica em Mato Grosso do Sul.

<sup>25</sup> Em 2005, através de um projeto do museu em parceria com a Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, 35 obras significativas de Lídia Baís foram totalmente recuperadas pela restauradora Áurea Katsuren, no Rio de Janeiro.

<sup>26</sup> A sede definitiva do museu, projetada pelo arquiteto Emmanuel de Oliveira, foi iniciada em 1993, e ficou interrompida entre 1994 a 2000. A obra foi abandonada, sendo retomada em 2000 e concluída em 2002, com recursos da Lei de Incentivo à Cultura do Estado, posta em vigor em 2000.

público em geral, que vislumbrou na instituição, uma oportunidade de aprendizagem e de cidadania.

No *folder* impresso para a ocasião da inauguração do museu, o governador do estado, José Orcírio Miranda dos Santos, em seu texto ressaltou que

A conclusão do MARCO significa dizer que o tempo do imprevisto terminou, que a cultura de Mato Grosso do Sul não pode mais prescindir de espaços próprios e permanentes. Eles são necessários na medida em que se tornam referenciais e que permitem a produção, a reflexão e a expressão dos símbolos culturais do nosso povo. (2002)

Localizada no Parque das Nações Indígenas, extensa área verde da cidade, reservada para atividades de lazer, o museu possui uma área construída de 4000m<sup>2</sup>, e dispõe de 5 salas de exposição, sendo uma com mostra permanente de obras do acervo e 4 salas para as mostras temporárias que compõem a programação anual. O setor educativo conta com 3 salas para as atividades práticas com escolas como complemento às visitas orientadas às exposições, além de cursos de iniciação em arte para crianças, jovens e adultos; assim como um equipado atelier para o desenvolvimento da gravura em metal e da xilogravura.

O museu possui ainda um auditório com capacidade para 105 pessoas e abriga uma biblioteca específica em artes plásticas, com material para pesquisa e formação de estudantes, arte-educadores e artistas.

Com a instalação do Setor Educativo<sup>27</sup> do museu tornou-se nítido o comprometimento do MARCO com as abordagens atuais de museologia, uma vez que essa mudança na leitura das funções da instituição abriu caminho para novas possibilidades de utilização do museu. A capacitação de arte-educadores para exercerem a mediação dos conteúdos contidos nas exposições, deu uma nova dinâmica nos possíveis diálogos entre o que é exposto e a interpretação do que é visto.

Além da programação anual de exposições, outras atividades são desenvolvidas no complemento das ações do museu, que oferece à população cursos, workshops, palestras e seminários diversos para a formação de critérios estéticos e a discussão do pensamento cultural nas mais variadas áreas do conhecimento.

---

<sup>27</sup> A instalação do Setor Educativo do MARCO deu-se em abril de 2003, na gestão conjunta de Maysa de Barros e Humberto Espíndola, sendo Rafael Maldonado responsável pela implantação e coordenação de um programa educativo no museu.

Maria Adélia Menegazzo<sup>28</sup>, no mesmo *folder* mencionado acima, afirma que

As perspectivas que se anunciam com esse novo espaço museológico são inquietantes, afinal, supera-se com ele, definitivamente, o lamento pela ausência de espaço próprio e afirma-se a consciência de uma identidade que, necessariamente, levará ao confronto, à troca e à visibilidade da arte sul-mato-grossense. (2002)

De fato, é importante ressaltar que uma mudança significativa ocorreu no campo das artes visuais no estado, uma vez que, os artistas locais começaram a vislumbrar no museu oportunidades de aperfeiçoamento cultural e também uma perspectiva para uma melhor apresentação de suas produções.

Desde sua inauguração, o MARCO desenvolve uma intensa programação que privilegia diversas manifestações e estilos artísticos, sempre com a intenção de viabilizar um diálogo com o que se produz dentro e fora de Mato Grosso do Sul. Uma nova realidade que tem contribuído de forma eficiente para a renovação da auto-estima dos artistas locais, que agora percebem a necessidade desse espaço como algo indissociável de suas práticas.

Assim, o MARCO, através de suas atividades, tem cumprido seu papel educativo, democratizando o acesso à arte e aos bens culturais, posicionando-se como importante centro de formação e fomento cultural. Um espaço necessário para a reflexão, para o aprendizado e para a construção de uma cidadania plena de cultura e educação.

### 1.5.1 O Setor Educativo do MARCO

A análise das atividades do programa educativo do MARCO aqui apresentada contempla o período de abril de 2003 a abril de 2006.

O Setor Educativo do Museu de Arte Contemporânea de MS foi implantado em abril de 2003, com equipe formada por duas arte-educadores, Silvia Helena Marques

<sup>28</sup> Maria Adélia Menegazzo é crítica de arte e de literatura, membro da Associação Brasileira de Críticos de Arte. É doutora em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Unesp. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Estudos em Linguagens e professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS. Autora dos livros *Alquimia do verbo e das tintas nas poéticas de vanguardas*, Prêmio Nacional do Instituto Nacional do Livro (1989); *A poética do recorte – um estudo de literatura brasileira contemporânea* (2004) e co-autora de *Memória da arte em Mato Grosso do Sul* (1992).

Machado Cavalcanti e Fabiana Crepaldi, e por uma historiadora, Maria Catarina Ferreira da Cruz, sob a coordenação de Rafael Maldonado.

As atividades desenvolvidas nessa coordenadoria correspondiam aos processos educativos desenvolvidos por outras instituições museológicas brasileiras, processos esses que visavam à estimulação do público para leituras das obras mediadas pelo orientador da visita.

As bases para essas atividades foram obtidas através de treinamentos recebidos pelo coordenador do programa educativo em cursos de capacitação de educação em museus oferecidos por instituições como Museu Lasar Segall, MASP – Museu de Arte de São Paulo, MAM – Museu de Arte Moderna de São Paulo e CCBBS – Centro Cultural Banco do Brasil de São Paulo.

O principal foco do Programa Educativo do MARCO visava o desenvolvimento de uma percepção crítica do público através de práticas de leituras que privilegiavam o questionamento da experiência do contato com as obras.

Durante as visitas orientadas de grupos escolares, os educadores buscavam questionar os alunos sobre questões possíveis de interpretação na abordagem de cada obra, induzindo-os a leituras diversas sobre aquilo que estava sendo analisado.

Dessa forma, os alunos desenvolviam o exercício de uma leitura crítica a partir dos repertórios culturais de cada um, preparando-os para futuras experiências em exposições, tentando, também, contribuir para o entendimento dos conteúdos abordados no ensino da arte praticado em sala de aula.

As atividades do Programa Educativo do MARCO eram desenvolvidas a partir da sistematização das ações pretendidas e correspondiam aos seguintes tópicos:

- 1- Seleção de textos sobre a exposição e sobre arte-educação (preparação de uma apostila de estudo).
- 2- Discussão entre a equipe para definir possíveis abordagens de temas contidos nas obras em exposição.
- 3- Formação inicial (antes da abertura das exposições) com palestras de especialistas, artistas, curadores e pesquisadores (todos vinculados às exposições vigentes).
- 4- Discussões periódicas a partir de textos (formação continuada).
- 5- Formulação de proposta para mediação da exposição.

- 6-Complementação da visita orientada com atividades práticas (Programa Combinado)<sup>29</sup>.
- 7- Análise do questionário respondido pelos professores ao final de cada visita, com avaliação da atuação do educador do museu e sugestões para a melhoria das atividades educativas da instituição.
- 8- Documentação visual e textual das atividades (formação de arquivo).
- 9- Adoção do conceito que educação em museu se faz em equipe e que ensino da arte sem discussão e reflexão não pode ser eficiente.
- 10-Formação de encontros com artistas, curadores, críticos, pesquisadores e arte-educadores voltados para profissionais da educação e público interessado.
- 11-Parcerias com outras instituições culturais e educacionais (principalmente universidades), visando à formação continuada de professores, estudantes e público.
- 12-Provocar nas pessoas o interesse pelas atividades desenvolvidas pelo museu.
- 13-Perceber a realidade local para traçar as estratégias de ação educativa.
- 14-Apresentar as dificuldades (limitações) à equipe para a obtenção de melhor desempenho coletivo.
- 15-Pensar de que maneira a ação educativa impulsiona a construção de sentidos (no momento do encontro com a obra de arte) e conhecimento, como se processa a compreensão da obra de arte e que aspectos são evidenciados na leitura de uma obra.

Nesse processo era fundamental a percepção de que o papel do arte-educador, seja ele um profissional do museu ou da escola, é o de mediar a observação e a análise de um objeto desenvolvendo no aluno habilidades para o reconhecimento dos conteúdos no processo de interpretação visual de algo. E que, diante de obras de arte, mais do que dar respostas, ele deve ensinar a fazer boas perguntas, a problematizar, devendo levar o aluno a mobilizar seu próprio potencial criativo em torno da obra apresentada.

Uma das questões fundamentais que o Programa Educativo do MARCO fortaleceu na estrutura de funcionamento do museu é que não se pode mais pensar em

---

<sup>29</sup> O Programa Combinado era oferecido para grupos que disponibilizassem tempo mínimo de 2 horas de permanência no museu, sendo que a visita orientada às exposições tinha tempo estipulado de 1 hora complementada com uma atividade prática programada em função do contexto abordado nas mostras, levando em consideração a faixa etária e escolaridade do grupo. O Programa Combinado era uma atividade que necessitava de agendamento prévio e era discutido anteriormente com os professores que acompanhariam a visita do grupo ao museu.

exposição de artes visuais sem o acompanhamento de um considerável projeto arte-educativo, principalmente quando se trata de arte contemporânea onde os conceitos nem sempre estão explícitos e acessíveis ao entendimento do público.

Assim, é preciso ter a consciência de que o papel do arte-educador<sup>30</sup> de museus é, em primeiro lugar, o de Educador. Não bastam todas as teorias sobre estética e história da arte se ele não possuir o domínio de sua principal função que é a de educar para a compreensão das questões da arte.

Também nas ações educativas do MARCO, como mecanismos de fomentadores de conhecimento, alguns projetos foram importantes para a consolidação do museu como espaço de aprendizagem.

Entre eles destacamos o *Workshop O Processo Criativo* (2004), com o professor Charles Watson; o curso de História da Arte (2004), com a crítica de arte Aline Figueiredo; o Seminário MARCO CULTURAL (2005), uma série de cinco conferências sobre a leitura de Cultura em diversas áreas, em parceria com o Departamento de Letras da UFMS, com a participação dos professores Adilson Citelli, Renato Cordeiro Gomes, Marco Aurélio Nogueira, Tadeu Chiarelli e Roberto Romano; além de promover palestras e encontros de críticos de arte, professores e intelectuais brasileiros com o público e a comunidade artística local; oferecendo também cursos práticos de arte para iniciantes e *workshops* de capacitação e aperfeiçoamento técnico para artistas plásticos profissionais.

Vale ressaltar que as atividades do Setor Educativo do museu foram desenvolvidas com essas características até abril de 2006, quando, por questões de reestruturação da Fundação de Cultura do Estado, toda a equipe que atuou nesse programa desde sua implantação foi substituída por funcionários contratados por concurso público, que assumiram funções no museu a partir de agosto desse mesmo ano.

Em três anos de atividade, o Setor Educativo do MARCO proporcionou ao museu a possibilidade de dinamizar e potencializar a experiência estética de seus espaços, transformando as visitas às exposições em mecanismos de aprendizagem e descoberta.

---

<sup>30</sup> É importante definir aqui que a nomenclatura antes utilizada para esse profissional era “monitor de exposições”. Atualmente os museus buscam pensar essa função como algo mais relevante para o ensino da arte nesses espaços. Então “visita monitorada” passou a ser denominada “visita orientada”, reforçando que nessa atividade o espectador é “conduzido” ao processo de capacitação para a leitura crítica daquilo que ele vê.

O número de grupos escolares atendidos pelo Programa Educativo, neste período, foi de duzentos e cinquenta, sendo que, um total aproximado de nove mil alunos, de diversas faixas etárias, passou pelo processo de aprendizagem da arte desenvolvido pelo projeto educativo do museu.

## **2 - LEITURA DA VISUALIDADE DO OBJETO ARTÍSTICO: O PROCESSO EDUCATIVO NO MUSEU**

### **2.1 A APRENDIZAGEM NO ESPAÇO MUSEAL**

...nada mais tem a ver com uma cultura como consumação da vida. ....não é senão pela justaposição de uma multiplicidade de palavras, cores, fragmentos, que resultará um poema, um quadro, uma escultura, com originalidade própria e, deste modo, tornar-se uma obra de arte...por conseguinte, é o agrupamento instaurador da forma que constituirá a beleza...

Michel Maffesoli

O tema da aprendizagem é um dos grandes desafios para a educação. Basta pensar que as reformas educacionais dos anos 1990 visam, em última análise, organizar e assegurar condições para que todas as crianças e adolescentes brasileiros possam de fato aprender o que se lhes ensina em nossas escolas.

Neste cenário de rápidas e significativas transformações do processo educacional, somos provocados a refletir sobre a aprendizagem como um processo para além da escolarização com desenvolvimento contínuo ao longo da vida de um indivíduo. Nesta perspectiva, para além da escola, é destinado a outros espaços institucionais, a partir de suas especificidades, a contribuição para uma educação mais ampla e atualizada, mais acessível e melhor compartilhada.

Verificamos nos últimos anos no Brasil, no terreno da arte-educação, um notável o crescimento de projetos educacionais em museus e instituições similares, muitos deles com o propósito de contribuir para uma educação artística diferenciada

No entanto, apesar de não podermos negar o potencial de museus de arte e espaços semelhantes para uma educação no sentido mais amplo, a relação museu-escola pode ser em alguns momentos, controversa. A concepção de museu como instituição marcada pelos segmentos memória e cultura, em alguns casos leva a situar sua missão no campo da comunicação, divulgação e difusão da memória cultural. Pensando a possível função educativa dos museus, resta refletirmos profundamente a cerca de uma questão: é possível aprender em museus?

Embora uma parte significativa das investigações sobre educação em museus responda afirmativamente a esta questão, é necessário prosseguir com a investigação acerca do que se aprende na ocasião de uma visita - escolar ou não - a um museu.

Podemos entender a escola como o *locus* por excelência da aprendizagem, onde as sociedades transferem à instituição escolar a tarefa de formar indivíduos intelectual e culturalmente mais autônomos e críticos.

A noção de aprendizagem para a educação é aparentemente clara. Em Aprender parece ser uma decorrência lógica e imediata de uma ação de ensino. Nesta perspectiva, dispositivos governamentais e institucionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, determinam *o que* e *como* ensinar, preparando profissionais para essa tarefa com o pressuposto que o efeito final deste longo processo seja a aprendizagem.

Para além da reflexão das complexas relações entre o ensino e aprendizagem, que não serão aqui aprofundadas, pensamos na hipótese de que o processo da aprendizagem é controlável, isso baseado naquilo que nos mostram currículos e programas escolares, que buscam evidenciar em todo o percurso escolar aquilo que o aluno aprende, ou deixa de aprender.

A aprendizagem e educação em museus e instituições culturais são vistos como processos reafirmados por uma idéia de liberdade. O contexto não-escolarizado ou não-formal de um museu permite ao aluno um trânsito livre nos seus ambientes, circulando pelos espaços movido apenas pelo seu desejo e curiosidade.

Diferente da avaliação escolar a que o aluno é submetido, no museu ele não precisa evidenciar o que aprendeu. O museu oferece espaços repletos de novidades com atrativos que diferem daquilo que o aluno muitas vezes encontra na sala de aula.

Ainda que esta oposição seja reveladora de dimensões significativas de ambas as realidades, fica-se assim mesmo com uma escola não muito atrativa, em oposição ao espaço livre, alegre e estimulante dos museus. Para que se mude a idéia de escola como um lugar “chato”, é preciso “humanizar” o ambiente escolar, fazendo que deixe de ser apenas um transmissor de informações para ser um espaço onde o saber é construído, tanto por quem aprende como por quem ensina.

O espaço de dona do saber e da certeza colocam-na numa posição narcísica, onde o encantamento pela própria imagem não permite à escola se abrir a mudanças, levando-a apenas ao próprio fim. (NESSIMIAN, 2001, P.13)

Sobre esse processo de abri-se para o novo, de tornar a escola um lugar atraente, prazeroso, mais “humanizado”, Glória Mendes complementa

Resgatar o desejo de aprender de alunos e alunas, professores e professoras, (...) é uma das possibilidades de humanização da escola, pois é o desejo que nos marca como seres humanos. Sempre se aprende algo, com alguém, que nunca terá vivências idênticas às nossas. Só o desejo do “outro” ao ser capturado pelo “Outro” é que pode gerar o conhecimento para a autoria da mudança. Conhecimento que seja mostrado e guardado, mas, jamais escondido por aquele que se julga o dono do saber. (1994, p.9)

Dessa forma, relacionando o ensino escolar com o ensino no ambiente do museu, podemos afirmar que aprender em museus é uma ação caracterizada pela liberdade de trânsito e interpretação, pelo prazer da descoberta da dimensão e história dos objetos musealizados, pelo conhecimento novo. A arte aprendida no museu ganha novos significados, novas dimensões, novas formas de entender sobre a expressão artística exercitando a habilidade de leitura crítica do objeto artístico. Para Ott<sup>31</sup>:

O ensino da arte em museus constitui um componente essencial para a arte-educação: a descoberta de que arte é conhecimento. A arte pode assumir diversos significados em suas várias dimensões, mas, como conhecimento proporciona meios para a compreensão do pensamento e das expressões de uma cultura. Por meio dessa prática educativa em museus podem ser reveladas diversas formas de expressão artística que contêm muitas das maiores idéias da cultura universal, cujos significados de arte são contribuições relevantes para a sociedade. [...] Ensinar a crítica nos museus possibilita uma educação artística que auxilia os alunos no desenvolvimento, na aprendizagem, percepção e compreensão da arte como expressão das mais profundas crenças e dos mais caros valores da civilização. (2001, p.113 e 114).

Inúmeros são os benefícios que as atividades educativas nos museus oferecem como recursos pedagógicos para o ensino da arte nas escolas, e o que se aprende nos espaços dessas instituições, o aluno possivelmente carregará consigo para a escola e para o seu cotidiano social.

---

<sup>31</sup> Foi professor da Pen State University e professor associado do Palmer Museum of Art. Realizou pesquisas nas áreas de interpretação, crítica e educação em museus. Trabalhou e colaborou em inúmeros museus e galerias em diversos países. Foi editor, juntamente com Al Hurwitz, do livro *Art in Education: na international perspective* (1984). O texto *Ensinando Crítica nos Museus* foi distribuído no curso ministrado pelo professor Ott no Museu de Arte Contemporânea da USP, em 1988.

Sabemos que os museus não podem e nem devem suprir as carências da escola, uma vez que a aprendizagem no ambiente museal deve ser encarada como um suplemento do ensino da arte praticada em sala de aula.

Aprender nos museus vai além do senso comum caracterizado no processo escolar, no espaço museológico inúmeras são as possibilidades de um desenvolvimento eficiente do olhar crítico comprometido e envolvido com a presença real da obra de arte, o que na escola nem sempre, ou quase nunca, é possível.

A aprendizagem no espaço museológico é uma grande questão para a educação em arte, uma vez que, se as ações educativas oferecidas pela instituição museal não forem comprometidas com as abordagens atuais da arte-educação, essa experiência não ultrapassará um simples e banal momento de lazer.

O museu tem de estar preparado para tentar transformar percepções e levantar questionamentos sobre os conteúdos que apresenta em sua programação cultural. Assim, a relação com a escola torna-se algo potente e capaz de modificar a realidade simplificada do ensino da arte limitada nos livros didáticos.

O ensino da arte na escola, a partir da década de 1980, sofre uma grande alteração no enfoque dos processos de abordagem educativa. O que antes ficava centrado apenas no desenvolvimento das potencialidades do aluno passou a ser centrado na forma em que este interagia com a natureza da própria arte.

Em 1984, quando da publicação de *Arte-educação: conflitos/acertos*, Ana Mae Barbosa trazia para discussão questões epistemológicas debatidas em torno do ensino da arte nos EUA e na Inglaterra, que sinalizavam que era necessário uma investigação mais profunda em relação à percepção e à representação simbólica.

A história da arte e a apreciação artística, isto é, o ensinar a ver, não são mais encaradas na escola como um desvirginamento da expressão infantil, mas como um dos modos de iniciá-lo no conhecimento, na fruição e na comunicação do e com o mundo. (BARBOSA, 1984, p.59)

Uma idéia que se baseia no fato de que o contato com a arte não se dá espontaneamente, mas pela modificação da maneira de apreciação estética de cada um em função de sua interação com o conhecimento acumulado da história das produções artísticas.

O processo de abordagem norte-americano *Discipline Based Art Education* – DBAE, que se fortaleceu muito a partir dos anos 80, considerou um envolvimento inteligentemente com a arte não apenas através da elaboração de objetos artísticos, mas, por uma capacidade de aquisição de conhecimentos sobre a história da arte e na capacidade de realização de julgamentos críticos e estéticos.

Dessa forma, o ensino da arte no Brasil<sup>32</sup>, começou a se estruturar a partir das disciplinas de história da arte, crítica, estética e produção.

No Brasil, esta abordagem foi reelaborada por Ana Mae Barbosa, sob a denominação de Proposta Triangular e passou a ser executada através do ensino simultâneo de: leitura da obra de arte, contextualização e produção. Essa nova visão apresentada acabou com a idéia de que a arte tinha apenas a função de desenvolver os aspectos subjetivos da expressão, desempenhando um papel libertador na formação geral da criança. Uma proposta que confere à arte a condição de conhecimento. Assim, a partir desta nova concepção, o termo *educação artística* passa a ser substituído por *ensino da arte*.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes, lançados em 1997, destacavam que uma das características do novo marco curricular era a de nomear a área artística, no sentido de incluí-la com disciplina e não mais como atividade no currículo. Na proposta geral dos PCNs, Arte assume função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 1997, p.19)

Ainda sobre o ensino da arte na escola, os PCNs sinalizavam que conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderia compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, podendo assim, criar um campo de sentido

---

<sup>32</sup> A respeito do ensino da arte no Brasil, do século XVI ao XX, ver NESSIMIAN, M.C.F., *Em busca do foco: a Educação Escolar em Arte através de um olhar Estético e Psicanalítico*, Campo Grande, 2001, p.26-36.

para a valorização do que lhe é próprio, favorecendo a abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana.

Além disso, torna-se capaz de perceber sua realidade cotidiana mais vivamente, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta no exercício de uma visão crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor. (1997, p.19)

Essa orientação para o professor de arte conduz ao entendimento que a Educação em artes requer um pensamento alimentado continuamente sobre os conteúdos e experiências relacionadas às diversas formas das artes visuais nos diversos momentos históricos relacionando-os com as práticas contemporâneas.

A escola pode colaborar para que os alunos passem por uma experiência significativa e ampla de aprender e criar, articulando fatores importantes para o aperfeiçoamento cultural lidando sensivelmente com percepção, imaginação, e conhecimento. Os PCNs, considerando as artes visuais como produto cultural e histórico, indicam, para uma melhor eficiência no ensino da arte na escola, a

Frequência e utilização das fontes de informação e comunicação artística presentes nas culturas (museus, exposições, galerias, ateliês, oficinas). (BRASIL, 1997, p.65)

Com as mudanças no ensino da arte e as discussões geradas nesse processo, um novo olhar é lançado na direção das instituições museológicas, que começam, então, a elaborar mecanismos de mediação entre as obras de arte e visitantes. O ato contemplativo passa a ser explorado, também, como grande oportunidade de aprendizagem nesses locais.

Um dos grandes ganhos para o ensino da arte nos museus é a possibilidade do contato real com a obra de arte, o olhar para o real pode causar sensações diversas e levar o observador a formular questionamentos sobre aquilo que ele vê.

São sensações importantes para o desenvolvimento crítico do olhar e do perceber, formatando conhecimento para a aquisição de repertório de leituras e análises possíveis do campo artístico. Nesse ambiente tornam-se nítidos os processos de aprendizagem que ocorrem entre os estímulos e as respostas. Pérez-Gómez ressalta, a respeito do processo de aprendizagem, que

*Solo hay aprendizaje cuando se puede comprobar alguna modificación en la conducta manifiesta del organismo.* (1995, p.12)

Ainda em seus estudos, Pérez-Gómez afirma que a ciência moderna se caracteriza por uma peculiar síntese de razão e experiência, por teorias sensíveis à experiência e experiências guiadas pelas teorias.

Assim, entendemos que o que se aprende em forma de conteúdo teórico atinge uma maior eficiência de entendimento quando colocado de alguma maneira em prática, quando há um estímulo visual ou sensorial daquele conhecimento adquirido.

Aprendizagem e desenvolvimento possibilitam e transformam-se reciprocamente. A aprendizagem é tanto um fator como um produto de desenvolvimento, ela é um processo de aquisição condicionada. Possibilitar que os conhecimentos se efetuem de forma competente e natural é para a educação uma das grandes dificuldades e materializa-se como um desafio permanente.

Para Vigotski<sup>33</sup>, a aprendizagem engendra uma área de desenvolvimento potencial, estimula e ativa processos internos no marco das inter-relações, que se convertem em aquisições internas. Em seus estudos, Vigotski trabalha a concepção de que os processos de aprendizagem e desenvolvimento não são dois processos independentes ou o mesmo processo; afirma que há entre eles relações complexas.

Transpondo esses conceitos para o campo da aprendizagem no espaço do museu, podemos definir como possíveis condições de aprendizagem vinculadas aos sentimentos e emoções, conhecimento, necessidades e interesses. Toda experiência de aprendizagem traduz uma troca de experiências com o meio social.

Desenvolver capacidades de linguagem, de formação de conceitos, de construção de princípios e formulação de hipóteses, são objetivos dos processos de ensino e aprendizagem, sendo questões que avançam em todas as áreas de conhecimento e que necessitam de maior atenção e cuidado.

A aprendizagem traduz e o ensino sistematiza em função de orientações curriculares. O ideal é poder descobrir e poder determinar uma melhor forma didática

---

<sup>33</sup> Lev Semiónovich Vigotski (1896-1934) trouxe importantes contribuições para a psicologia elaborando uma teoria original sobre o desenvolvimento psicológico. Fundamentado no marxismo, afirmou que as funções psicológicas são constituídas a partir das suas relações socioculturais, numa visão que privilegia tanto a história da espécie humana (Filogênese) quanto a história do homem (Ontogênese). Entre suas obras, destacam-se *Pensamento e Linguagem* (1934), *Imaginación y el arte em la infancia* (1930), *Psicologia da Arte* e *A construção do Pensamento e da Linguagem*.

pensando qual papel desempenha a explicação dos processos de aprendizagem na elaboração de um pensamento criativo.

Assim, afirma-se que as teorias de aprendizagem abastecem a informação básica, mas não o suficiente para organizar a teoria e a prática do ensino.

Então perguntamos: o que se aprende no museu? Como o museu lida com os processos de aprendizagem? Qual a relação do ambiente museal com a formação cidadã dos indivíduos em seus espaços? O que se aprende e a forma como se aprende nesse ambiente pode irradiar alguma transformação de paradigma no ensino tradicional?

São essas algumas indagações que as instituições museológicas formulam para que suas atividades e funções sejam sistematicamente estabelecidas como mecanismos para uma educação estética e cognitiva no campo do ensino da arte.

## 2.2 EDUCAÇÃO EM MUSEUS: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E DEMOCRATIZAÇÃO

Nos últimos anos, algumas discussões têm sido apresentadas em congressos, seminários e outros eventos sobre a redefinição do papel do museu na sociedade. Questionamentos são levantados para tentar desenvolver alternativas para eliminar as fronteiras que isolam o museu tradicional do mundo ao seu redor.

A questão colocada é: o que é necessário fazer para que esse museu se reinvente, atualizando sua função cultural e social?

Apesar dos inúmeros esforços, discussões e alguns avanços os museus ainda continuam com grandes desafios a serem vencidos. Entre os paradigmas estabelecidos para a transformação dos museus, a Educação e a facilitação no acesso aos bens culturais são pontos centrais muito discutidos na atualidade. Há também, a necessidade de adequar os museus para as novas demandas de expressão e leitura dos objetos culturais.

Será considerado também nesse trabalho, segundo SANTOS (2001) “Educação como um *processo*”. Conforme a autora, o termo *processo*, utilizado quando da discussão da aplicação das ações museológicas “será considerado em sua origem latina, ou seja: ação de avançar, atividade reflexiva que tem como objetivo alcançar o conhecimento de algo, seqüência de estados de um sistema que se transforma”.

No artigo<sup>34</sup> “Museu e Educação: conceitos e métodos”, SANTOS (2001) afirma que

a Museologia e a Educação, consideradas como histórico-socialmente condicionadas, assumem, em cada período histórico, características que são resultado das ações do homem, no mundo, fazendo com que possamos considera-las como possibilidade e não como determinação. Daí, a necessidade de contextualizá-las, situando-as no tempo e no espaço compreendendo-as como ação social e cultural.

Para SANTOS, outro aspecto importante relacionado à necessidade de interação entre as diversas áreas do conhecimento é que podemos construir conhecimento na troca, na relação entre o ensino formal e o não-formal, no respeito à experiência e à criatividade dos muitos sujeitos sociais que estão fora das academias e que podem indicar caminhos e soluções para o ensino e aprendizagem em diversas instâncias.

FLECHA e TOJARDA (2000, p.34), salientam que “a Educação na sociedade de informação deve basear-se na utilização de habilidades comunicativas, de tal modo que nos permita participar mais ativamente e de forma mais crítica e reflexiva na sociedade”. Uma reflexão para que as escolas “sejam transformadas em comunidades de aprendizagem, apoiadas nos conceitos de Educação integrada, participativa e permanente” (SANTOS, 2001).

A análise realizada por SANTOS, portanto, é baseada na compreensão da Educação

como um processo que teve ter como referencial o *patrimônio cultural*, considerando que este é um suporte fundamental para que a ação educativa seja aplicada, levando em conta a herança cultural dos indivíduos, em um determinado tempo e espaço, considerando que as diversas áreas do conhecimento são parte de uma grande diversidade, resultadas de uma teia de relações, em que cultura, ciência e tecnologia em cada momento histórico, são construídas e reconstruídas pela ação do homem, produtor de cultura e conhecimento. (2001)

Nesse sentido, SANTOS compreende que a “escola é uma instituição que faz parte do patrimônio cultural e, ao mesmo tempo, é alimentada por diversos patrimônios

---

<sup>34</sup> Artigo de Maria Célia T. M. Santos produzido para aula inaugural, em 2001, do Curso de Especialização em Museologia, do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, proferida na abertura do Simpósio Internacional “Museus e Educação”: conceitos e métodos; realizado no período de 20 a 25 de agosto de 2001, em São Paulo.

culturais, representados pelo conhecimento produzido e acumulado ao longo dos anos, resultado da herança cultural construída pelos sujeitos sociais através dos tempos”. SANTOS comenta ainda que

É interessante registrar, entretanto, que os conteúdos transmitidos pelas escolas, ao longo dos anos, têm privilegiado padrões de cultura importados, aplicados, sem a devida redução social, em currículos com conteúdos impostos de cima para baixo, dissociados da realidade dos alunos, em escolas burocratizadas e distantes das comunidades na qual estão inseridas.

A autora continua sua análise afirmando que

No contexto da escola burocratizada, cuja análise-diagnóstico foi ali representada e que, até certo ponto, ainda pode ser considerada atualizada, há a adoção do conceito de patrimônio cultural como a “acumulação de bens, produzidos no passado e representativos da produção cultural de determinadas camadas da sociedade”, patrimônio este, preservado e depositado nos museus, para deleite de um determinado grupo da sociedade.

O conceito de museu para a grande maioria das pessoas, ainda permanece como o local onde se apenas se guardam coisas antigas, sendo que o patrimônio cultural é simplesmente compreendido como algo relacionado ao passado, sem muitas conexões com o presente.

Cultura, patrimônio e tradição são produtos dissociados do cotidiano do professor e da vida de seus alunos. Repensar a tradição e reconstruí-la é missão primordial da escola, o legado cultural deve ser a base, o referencial básico para a apresentação de novos problemas e de novas abordagens, o que só poderá ser conseguido por meio da pesquisa, considerada como princípio educativo. (SANTOS, 2001)

Em suas análises, SANTOS alerta que “as ações museológicas não são processadas somente a partir dos objetos, das coleções, mas tendo como referencial o patrimônio global, na dinâmica da vida, tornando necessária uma ampla avaliação dos métodos a serem aplicados nas ações de pesquisa, preservação e comunicação, nos diferentes contextos”.

Pensar a função social do museu na atualidade como uma possibilidade de acesso aos bens culturais, é uma preocupação constante dos museus contemporâneos. É preciso manter sempre uma investigação entre a arte-educação em museus e sua relação com a

arte-educação escolar, percebendo os pontos que aproximam e distanciam as práticas do ensino artístico.

Cabe ao museu manter-se a serviço da comunidade e identificar as necessidades, interesses e aptidões do público. Nesse caso, ele assume sua responsabilidade com a educação formal para o desenvolvimento de propostas alternativas ou convencionais de arte-educação, funcionando assim como uma agência de pesquisa e inovação educacional. (FRANZ, 2001, P.47)

Sobre a aproximação entre a instituição museológica e o público, pensando aqui na disponibilização do conhecimento cultural às diversas camadas da sociedade, FRANZ afirma que

Tornar a grande parcela da população, excluída desse universo cultural, sensível e receptiva a ele é uma tarefa complexa, que começa com a nossa consciência de que a sociedade está dividida em classes, e que nela a luta pela cidadania de determinada classe ainda está em garantir a sua sobrevivência. Embora a arte seja uma produção coletiva, ela tem sido historicamente restrita às elites, uma vez que, distintamente das necessidades primárias, a necessidade cultural é produto da educação e da vivência. (2001, p.48)

Para a autora, “criar condições de acesso não significa apenas abrir gratuitamente o museu à população, mas criar reais condições de apropriação da arte como um dos conteúdos que vem ampliar seu universo cultural”. FRANZ também alerta para a necessidade de um trabalho conjunto entre museu e escola, na sistematização de conteúdos que possam realmente efetivar a compreensão da obra de arte no ambiente museológico.

São poucos os museus de arte brasileiros em condições de cumprir bem sua função pedagógica. Nossas instituições museológicas apresentam problemas que vão desde a falta de propostas político-pedagógicas atualizadas, à falta de verbas para confecção de material didático de apoio para os programas educativos, como boas reproduções, vídeos, slides, até a deficiência de recursos humanos em número e formação específica. (FRANZ, 2001, p.49)

FRANZ identifica que o professor de arte geralmente é desprovido de bens culturais e desconectado com o mundo da arte, não possuindo um repertório suficiente para formular claramente os objetivos e as estratégias da educação artística nos diversos

níveis. A leitura da obra de arte é pensada como uma responsabilidade da educação escolar, embora a formação do arte-educador apresente lacunas nesse sentido.

Nessa perspectiva, FRANZ complementa que fornecer aos alunos condições para a compreensão da arte e desenvolvendo neles uma competência artística deveria ser o papel da escola, função que poderá ser potencializada na utilização dos acervos artísticos dos museus “e do conhecimento profundo sobre arte e sobre contextos a ela relacionados” (2001, p.50).

Mas, para que isso ocorra efetivamente, é necessário que o professor de arte busque constante seu aperfeiçoamento, percebendo o espaço museológico como mecanismo de formação e atualização de suas práticas.

A realidade das escolas hoje, principalmente no que diz respeito às aulas de Arte é bastante complexa e reveladora de inúmeros problemas, entre os quais: muitos professores sem formação na área complementando carga horária, outros mal-formados e/ou desatualizados, salvo pouquíssimas exceções; poucas aulas semanais e ainda com lacunas de um ano para outro, escasso material pedagógico, pouquíssimas oportunidades de qualificação profissional. (NESSIMIAN, 2001, p.2)

Podemos assim pensar que a educação escolar poderia assumir por meio do ensino e da aprendizagem do conhecimento a responsabilidade proporcionar ao educando instrumentos culturais para que ele exerça seu direito de acesso à cultura, dotando-o de capacidade crítica e tornando-o participante ativo da sociedade.

Num esforço conjunto em direção a um possível acesso ao conhecimento da arte, escola e museu assumem uma grande responsabilidade para ampliar o contato da população excluída ao campo artístico por meio de uma educação mais adequada.

Assim, a necessidade da implantação de núcleos educativos nos museus, que desenvolvam atividades contínuas e que contem com profissionais especializados, tem se tornado cada vez mais real. Educação em museus corresponde uma das maneiras para essas instituições enfrentarem os desafios da vida contemporânea, no estabelecimento de novas relações com o público, na perspectiva de consolidação de uma cidadania plena que propicie o acesso ao conhecimento e à cultura.

Todos os museus oferecem oportunidades para aprendizagem e entretenimento. A educação é uma das funções centrais dos museus. O gerenciamento eficaz das atividades educativas em museus poderá aumentar e aprimorar essas oportunidades.

Os tipos de programas educativos implantados dependem do tamanho dos museus, dos recursos financeiros, do quadro de pessoal, do tipo de acervo e do público. Cada museu procura maximizar a função educativa de seus acervos e atividades. Exposições e documentação de acervos, por exemplo, têm importante potencial educativo. Os museus têm potencial para oferecer oportunidades educacionais para pessoas de todas as idades e classes sociais. Os objetivos da política cultural de cada instituição devem estar em consonância com os conceitos de educação e com outros conhecimentos.

Para fazer o melhor uso de seus recursos, é essencial planejar cuidadosamente o trabalho educativo e sua função. Para isso é importante adotar uma política educacional que faça parte do plano diretor de cada museu. Uma análise cuidadosa de todas as atividades do museu deve ser feita para que se compreenda como podem contribuir para o papel educativo da instituição.

O tempo, o esforço e os recursos indicam o nível de comprometimento do museu com a educação. A elaboração, implementação e avaliação de uma política e plano de trabalho na área educativa deve ser atribuída a um profissional integrante da instância de direção da instituição. Sabemos que a contribuição do responsável pela área educativa é necessária em todas as atividades do museu, suas ações são primordiais para uma eficiente relação entre a instituição e o seu público.

As atividades educativas são desenvolvidas por várias pessoas. Podem ser funcionários do museu ou pessoas de fora (como artistas, educadores, estudantes entre outros). Diferentes atividades exigem diferentes níveis e tipos de especialização. Deve-se avaliar qual tipo de capacitação, assessoria ou quais outros serviços de apoio são necessários.

Educação em Museus<sup>35</sup>, que integra uma série de publicações denominada *Guidelines for a Good Practice* (Diretrizes para uma Boa Prática), destinada a orientar profissionais de museus que desejam implantar e desenvolver, em suas instituições, serviços de alta qualidade, recomenda para uma eficiente política educacional:

---

<sup>35</sup> Essa publicação é destinada aos responsáveis por museus que desejam criar um setor educativo em suas instituições e contém sugestões e orientações para a organização de planos de trabalho e de formulação de políticas educacionais. Sua utilização foi pensada de maneira articulada com a leitura de *Writing a Museum Education Policy* (Escrevendo uma Política Educacional para um Museus), de autoria de Eileen Hooper-Greenhill, publicado pelo Departamento de Estudos de Museus da Universidade de Leicester, em 1991, e reeditado pela *Museums & Galleries Commission* (MGC).

- 1- Reconhecer sua função educativa como fundamental.
- 2- Apoiar programas educativos voltados para todos.
- 3- Ter uma política escrita sobre educação, que seja endossada pelo Conselho e seja parte do plano diretor.
- 4- Ter um plano de trabalho por escrito com objetivos de curto e longo prazo.
- 5- Delegar a responsabilidade pelos programas educativos a um profissional que participe da instância diretiva e que, idealmente, seja um especialista em educação em museus.
- 6- Garantir que o pessoal receba treinamento, assessoria e outros tipos de apoio para que possam cumprir suas responsabilidades educacionais.

Os museus, portanto, precisam se comprometer com o processo educacional, desempenhando uma ação educativa no âmbito da educação formal e informal, ação esta vinculada não somente às atividades programadas para alunos e professores, mas que devem suscitar a criatividade, o questionamento, a reflexão crítica e a busca de um novo fazer, o que se caracteriza em um ato educativo.

Uma proposta educativa eficaz para um museu tem que dar conta de fazer com que as pessoas observem e se interessem por aquilo que estão vendo, chegando a uma síntese do que é apresentado em forma expositiva.

O intercâmbio entre o museu e a escola é da maior importância para a completa realização de um programa educacional competente que levará em conta as diferenças culturais e sociais, aperfeiçoando as possibilidades de aproximação com o patrimônio cultural e com conhecimentos específicos que permitirão uma fruição sensível desses bens disponibilizados.

### **3 EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NO MUSEU: CULTURA E FORMAÇÃO ESTÉTICA DO GOSTO**

#### **3.1 A SIGNIFICAÇÃO DA CULTURA NA MODERNIDADE OCIDENTAL**

O filósofo Kierkegaard me ensinou que cultura é o caminho que o homem percorre para se conhecer. Sócrates fez o seu caminho de cultura e ao fim falou que só sabia que não sabia nada. Não tinha certezas científicas.  
Manoel de Barros

Para uma melhor compreensão da importância do papel dos museus na formação educacional das sociedades, vamos buscar o conceito de cultura implícito nas questões que estão sendo tratadas nesse estudo.

O entendimento da arte, como objeto de análise e foco principal de uma instituição museológica, implica um cabedal de conceitos e contextos sobre o assunto. Para que a leitura das informações contidas nos objetos da arte se efetive, é imprescindível o oferecimento de informações que levem a uma maior recepção, ampliando o horizonte de expectativas do visitante no que diz respeito às suas experiências pessoais e coletivas na construção do conhecimento relativo à arte.

A cultura passa, então, a exercer um fundamental papel para que essa capacidade mais ampla de compreensão se consolide. Mas, que tipo de leitura e avaliação podemos fazer em relação ao termo “cultura” dentro de uma realidade contemporânea? Tudo pode ser considerado como fator cultural na formação do nosso entendimento?

Dessa forma, temos de investigar os sentidos do termo para que afirmações possam ter algum significado dentro desse estudo sobre a função educativa dos espaços museais, uma vez que a arte está implicitamente classificada como um bem cultural conquistado pelas sociedades. Assim, vamos buscar na sociologia da cultura mecanismos para poder melhor avaliar nossa interpretação de uma determinada forma de produção cultural.

A cultura, desde a sua origem no verbo latino *colere* (que pode significar qualquer coisa, desde cultivar, criar, habitar, adorar, cuidar), vem adquirindo muitos significados e hoje, talvez, um dos maiores desafios seja conceituar e delimitar o seu território. Tornou-se uma das palavras mais complexas de nossa língua, assim como o termo que é considerado seu oposto – “natureza”. Embora seja comum considerar a

natureza como um derivado da cultura, a etimologia do conceito de cultura sugere que esse conceito seja derivado do de natureza.

Nossa palavra para a mais nobre das atividades humanas, assim, derivada de trabalho e agricultura, colheita e cultivo. (EAGLETON, 2005, p.9)

Ainda segundo Eagleton, cultura significou durante muito tempo uma atividade, até que viesse a ser considerada como uma entidade. O conceito permaneceu sempre ligado aos aspectos do fazer manufaturado até poder ser considerado como algo que fosse além disso, com algo que pudesse significar uma autonomia do espírito.

A própria palavra “cultura” compreende uma tensão entre fazer e ser feito, racionalidade e espontaneidade, que censura o intelecto desencarnado do iluminismo tanto quanto desafia o reducionismo cultural de grande parte do pensamento contemporâneo. (Idem, p.14)

Assim, cultura passa a traduzir-se como resultado da produção humana em seu sentido civilizatório, percurso que culmina opondo a cultura à própria Natureza. Cultura passa a significar, em primeiro lugar, as obras humanas que se exprimem numa civilização, mas, em segundo lugar, a relação com que os homens, socialmente organizados, estabelecem com o tempo e com o espaço, com os outros e com a Natureza; relações que se transformam e variam.

A cultura é uma questão do desenvolvimento total e harmonioso da personalidade, mas ninguém pode realizar isso estando isolado. Com efeito, é o despontar do reconhecimento que ajuda a deslocar cultura de seu significado individual para o social. A cultura exige certas condições sociais, e já que essas condições podem envolver o estado, pode ser que ela também tenha uma dimensão política. A cultura vai de mãos dadas com o intercurso social, já que é esse intercurso que desfaz a rusticidade rural e traz os indivíduos para relacionamentos complexos, polindo assim suas arestas rudes. (Idem, p.21)

Hegel<sup>36</sup> e Marx<sup>37</sup>, cada um a seu tempo, associam os conceitos de cultura e história. Numa reflexão filosófica, para Hegel a história se revela como espírito, e para

<sup>36</sup> Georg Wilhelm Friedrich Hegel – Stuttgart (1770 – 1831). Estudou teologia e filosofia, tendo se interessado pelos problemas religiosos e políticos, simpatizando-se pelo criticismo e pelo iluminismo, tendo também se dedicado ao historicismo romântico. Foi professor nas universidades de Jena, Heidelberg e Berlim. Suas principais obras são: A fenomenologia do Espírito; A lógica; A Enciclopédia das Ciências Filosóficas e A Filosofia do Direito.

Marx, como materialidade. Uma visão que seria negada mais tarde pela antropologia, que desloca a cultura da instância do tempo para torná-la mais ampla no espaço cultural.

Raymond Williams<sup>38</sup> (1992, p.34) comenta a relação entre “base” e “superestrutura” nos estudos culturais marxistas<sup>39</sup>, que, numa leitura simplificada, afirmam que a arte reflete a estrutura sócio-econômica da sociedade dentro da qual é produzida. O autor afirma que a idéia básica liberal da produção cultural é a “expressão individual”, de tal modo que estudar as relações da atividade cultural é descrever as condições que se relacionam com essa norma:

Toda sociologia da cultura, para corresponder ao que dela se espera, parece dever ser uma sociologia histórica. Se observarmos o número enorme de evidências das relações de produção cultural em tão grande número de sociedades e períodos históricos diferentes, fica claro que seria insensato adotar, como nosso primeiro construto teórico, algum esquema explicativo universal ou geral para as relações necessárias entre “cultura” e “sociedade”. (1992, p.33)

A cultura pode ser entendida como fator relevante para a construção da história da humanidade, como um conjunto de valores que aglutina diversas modalidades resultantes das transformações sociais no decorrer dos tempos, que reflete as maneiras de agir e de pensar coletivamente em função das condições materiais e imateriais de cada um, e a capacidade de nos relacionarmos com o meio.

Williams propõe como distinção inicial, por um lado, as relações variáveis entre produtores culturais e instituições sociais reconhecíveis; por outro lado, as variáveis que

---

<sup>37</sup> Karl Marx – Trier, Alemanha (1818-1883). Estudou na universidade de Berlim, principalmente a filosofia hegeliana e formou-se em Jena, em 1841. Em 1842 assumiu a chefia da redação do *Jornal Renano*, em Colônia. Em 1844, em Paris, conhece Friedrich Engels com quem mantém amizade durante toda vida. No ano seguinte foi expulso da França radicando-se em Bruxelas, onde participou de organizações clandestinas de operários e exilados. Em 1848 Marx e Engels publicaram o folheto *O Manifesto Comunista*, primeiro esboço da teoria revolucionária que, mais tarde, seria chamada marxista. Em Londres, dedicou-se a vastos estudos econômicos e históricos, sendo freqüentador assíduo da sala de leituras do British Museum. Escrevia artigos para jornais norte-americanos sobre política exterior. Em 1867 publicou o primeiro volume da sua obra principal, *O Capital*. Entre suas obras destacam-se *A Sagrada Família* (1845), *A Ideologia Alemã* (1845-46), *A Miséria da Filosofia* (1847) e *O 18 Brumário* (1852).

<sup>38</sup> Raymond Williams – Llanfihangel Crocorney, Gales, Reino Unido (1921-1988). Foi professor nas universidades de Cambridge, Stanford, Wales. Entre suas obras destacam-se: *Culture and Society 1780-1960* (1958); *The Long Revolution* (1958); *Keywords* (1976); *Communications* (1962); *Second Generation* (1964); *The Country and the City* (1973); *Marxism and Literature* (1977); *Culture* (1974) entre outros.

<sup>39</sup> A respeito de marxismo e teoria da cultura, ver CEVASCO, M.E., *Dez lições sobre estudos culturais*, São Paulo, 2003.

os produtores culturais têm organizado em sua formação. Uma distinção operacional para tornar possíveis as abordagens das relações sociais da cultura.

As sociedades se organizam de acordo com as necessidades de subsistência e suas condições econômicas, sendo a cultura um resultado dos interesses e expectativas dos grupos que se organizam e elaboram regras para aquisição e acesso aos bens culturais que vão se formar pelo desenvolvimento da produção de conhecimentos específicos, seja através de instituições públicas ou privadas. Williams afirma que

A invenção e o desenvolvimento dos meios materiais de produção cultural são um capítulo notável da história humana, ainda que comumente considerado secundário em relação à invenção e desenvolvimento daquilo que mais facilmente se percebe como formas de produção material, em alimentação, ferramentas, abrigo e utensílio. (1992, p.87)

Os valores culturais são diretamente relacionados com as esferas da atividade social e tornaram-se mecanismos de interpretação das nossas tradições intelectuais, embora saibamos da pouca relevância que esses fatores recebem de governantes e poderes políticos.

Tornar-se um indivíduo dotado de conhecimento e cultura tem significado, no desenvolvimento das sociedades, uma condição para a aquisição de um determinado *status* social. Essa condição imposta faz com que as pessoas busquem, nas diversas manifestações culturais, elementos que as diferenciem das demais nessa escala social, oportunizando dessa forma maiores chances de sobrevivência numa nova realidade construída por normas cultas e regras de comportamento.

A Cultura em suas mais diversas interpretações é o objeto de estudo e de investigação de inúmeros sociólogos, visto que está relacionada diretamente com um conhecimento específico que teve ação transformadora na história da humanidade.

As transformações sociais são interpretadas como resultantes de uma reorganização de percepções adquiridas pelo homem na tentativa de resignificar o seu cotidiano, melhorando gradativamente as possibilidades de se impor numa determinada sociedade com realidades culturais tão diversas.

Avaliando os problemas de acesso à cultura no decorrer dos tempos, Williams observa que à medida que uma cultura se torna mais rica e mais complexa, a distância social de muitas práticas torna-se muito maior, com uma série de distinções entre

participantes e expectadores nas diversas artes. Por esse aspecto, a arte assume uma postura determinante para uma especialização cultural, fazendo com que o acesso a ela se restrinja a uma parcela da sociedade capaz de usufruir as diversas manifestações artísticas como forma de entretenimento e distinção social. Williams comenta que

Assim, enquanto qualquer pessoa no mundo, com recursos físicos normais, pode assistir à dança ou olhar a escultura, ou ouvir música, ainda há cerca de quarenta por cento dos atuais habitantes do mundo que não podem ter qualquer contato com uma obra escrita, e em períodos anteriores, essa porcentagem era muito maior. (1992, p.93)

Nesse caso Williams analisa a escrita como técnica cultural dependente de formas de treinamento especializado, não sendo surpreendente que, por um período prolongado, alguns dos problemas nas relações sociais de uma prática cultural tenham girado em torno do problema da alfabetização. Apenas nos últimos 150 anos é que, em qualquer cultura, uma maioria de pessoas tem tido um acesso mínimo a essa técnica que vem sendo o veículo da maior parte da cultura humana.

A aquisição de cultura e conhecimentos se dá através de inúmeras possibilidades que estão diretamente relacionadas com as condições sociais dos indivíduos. Nesse aspecto, a educação exerce papel fundamental para uma ampla democratização do acesso aos saberes, oferecendo oportunidades para o desenvolvimento dos critérios individuais de avaliação e de entendimento.

Quanto maior a viabilização dos processos de alfabetização e escolarização, maior será a capacidade de aprendizagem e aquisição cultural de um povo. Isso porque, uma vez que a educação fornece competências que estimulam a formação de princípios articuladores de uma inteligência e de um pensamento sensível, os processos de ensino funcionam como pontes para a formulação de uma sociedade mais crítica e apta a se relacionar com suas manifestações culturais.

O acesso à cultura e a assimilação dos conteúdos fornecidos por ela, pode transformar uma Educação meramente intelectual em uma educação mais humanizadora, através da percepção das capacidades criativas do homem observadas nas suas manifestações artísticas. Assim, educação e cultura são formas reais possibilidades para a formação plena do caráter, da personalidade, do conhecimento e reflexão crítica de cada indivíduo.

Embora sejam várias as leituras do que venha constituir a cultura, os conceitos e interpretações sempre nos levam diretamente às práticas sociais, colocando em evidência a forma com que nos relacionamos com o meio em que vivemos e os processos de aprendizagem a que somos submetidos.

Michel de Certeau<sup>40</sup> (1995) trabalhou com a concepção de uma “cultura no plural”, revelando que toda cultura requer uma atividade, um modo de apropriação e transformações pessoais. Para ele a cultura não é um conjunto de valores a serem defendidos, mas um trabalho que deve ser realizado em toda extensão da vida social. Uma concepção que não deve ser entendida e avaliada apenas nas questões de patrimônio cultural, mas sim, pelo viés da amplitude da atividade social e sua identidade; como o que realmente o indivíduo consegue absorver para sua vida ao longo dessas práticas.

E nesse sentido, essas práticas culturais e sociais deverão ser “reinventadas” a partir de modalidades de produção totalmente diversas daquela centralizadora, apontando para o fato de que os envolvidos retrabalham o que recebem e em função de suas experiências e das mediações às quais estão vinculados.

Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza. (1995, p.141)

Pautando-se na argumentação de Certeau, vê-se que a cultura não consiste, pois, em receber, mas em realizar o ato pelo qual cada um marca aquilo que os outros lhe dão para viver e pensar. A cultura pode ser entendida como algo que se fabrica a partir das relações entre os fatores políticos e econômicos que definem as condições sociais dos indivíduos no meio em que vivem.

Nesse aspecto, o conceito de cultura torna-se amplo e suas interpretações e significações nos conduzem ao entendimento de que a cultura está, mais do que nunca, nas mãos do poder, oculto sob um “sentido do homem”.

---

<sup>40</sup> Michel de Certeau (1925-1986) foi historiador e antropólogo, fez estudos sobre a primeira modernidade da Europa, do século XVI ao XVII, ultrapassou as fronteiras das disciplinas e questionou os místicos do século XVI, o procedimento dos historiadores e as práticas religiosas, tendo analisado igualmente as artes de viver a vida cotidiana. Entre suas principais obras destacam-se: *L'absent de l'histoire*; *Lê christianisme élaté*; *L'écriture de l'histoire*; *L'Invention du quotidien – Arts de faire*.

Assim, no que diz respeito aos valores culturais, podemos afirmar, de maneira generalizada, que a arte assume papel de um instrumento social, seja de modo específico, como nas fórmulas da educação através da arte, seja genericamente, como meio de integração e transformação sócio-cultural, sem esclarecer como a ação se efetivará e acreditando que o mero processo de difusão das práticas artísticas capacitará as pessoas a ver, interpretar e agir no mundo de modo mais profundo e conseqüente.

Com Manoel de Barros revelando que aprendeu com a filosofia que cultura é o caminho que se precisa percorrer para o autoconhecimento, podemos entender que cultura é um processo para vida toda, uma construção contínua de saberes que não revela certezas nem pratica fórmulas, mas, que nos acompanha e nos desafia constantemente à descoberta de novos caminhos para o conhecimento.

### 3.2 DECODIFICANDO A OBRA DE ARTE NO MUSEU: A LEITURA DA VISUALIDADE DO OBJETO ARTÍSTICO

No museu, a obra de arte é *exposta*, isto é, apresentada de maneira que sejam colocados em evidência seus valores estéticos puros.  
Giulio Carlo Argan

O contato real com uma obra de arte é uma experiência única vivenciada pelo observador. A obra, ao mesmo tempo em que a olhamos, também nos olha e nos provoca com seus mistérios e enigmas.

Educar o olhar e treiná-lo para desvendar os mistérios que envolvem uma obra requer um gradativo exercício de desprender-se dos pré-conceitos que, muitas vezes, bloqueiam nosso gosto e entendimento do fazer artístico, o que nos limita e distancia do objeto da arte. Toda manifestação estética é repleta de informação e questionamento interpretados e diluídos pelo artista nas mais variadas linguagens. A obra em si é uma inesgotável fonte de informação e discussão sobre a nossa forma de agir e nos relacionar com o mundo, um mecanismo de revelação dos sentidos de existência do homem em sua história.

Esse confronto do observar e ser observado revela-se importante para ampliar nossa capacidade de ver além dos suportes e estilos, pois, o verdadeiro valor de uma

obra consiste em vislumbrarmos as inúmeras possibilidades de leituras e aprendizagem num universo que constantemente nos fascina e nos incomoda.

Nesse aspecto, o texto escrito tem servido ao longo do desenvolvimento do processo estético, como um meio de “tradução verbal” dos elementos visuais que compõem uma obra. Uma maneira de transpor em palavras os signos, as formas, as faturas, as cores e os sentidos de uma obra. Escrever sobre a história da arte e o objeto artístico tornou-se a grande possibilidade de entendimento do ato criativo, do produto que revela e expressa toda a potência da criatividade humana.

Pretende-se, a partir deste ponto, fazer uma análise sobre essa “linguagem visual” da arte, procurando investigar o sentido de leitura que estimula e desafia críticos, estudiosos, artistas e expectadores na busca de significados e respostas ao objeto artístico.

No artigo “Ler um quadro – uma carta de Poussin<sup>41</sup>”, Louis Marin<sup>42</sup> escreve

Lemos uma carta, um poema, um livro: como é ler um desenho, um quadro, um afresco? (CHARTIER,2001, p.117)

Então, é mesmo possível utilizar o termo “leitura” a uma pintura, a uma obra de arte? Não efetuamos de certa forma ao ler uma pintura o mesmo procedimento diante de um texto escrito? Os signos, os símbolos, as formas de um quadro não poderiam ser comparados ao arranjo das letras e palavras de um livro, do conjunto de notas musicais de uma partitura?

Sim. As imagens de uma obra de arte representam a forma utilizada pelo artista para que ele se comunique com o expectador, e dessa forma, é necessário que se faça uma leitura das representações para que se estabeleça um diálogo entre a obra e quem a vê.

Entretanto, a relação entre o que vemos e o que sabemos sobre aquilo que vemos nem sempre fica estabelecida. Nas obras *Ceci n'est pas une pipe* e *The empty mask*, de

<sup>41</sup> Nicolas Poussin (1594 - 1665) – Considerado o maior artista francês do século XVII e um dos fundadores do classicismo europeu. Suas pinturas de cenas da Bíblia e da antiguidade grego-romana influenciaram gerações de pintores franceses, incluindo Jacques David, Ingres e Paul Cézanne.

<sup>42</sup> Louis Marin (1931-1992) – com sua capacidade de abrir caminhos fecundos para a antropologia e a história da arte a partir de uma perspectiva semiológica, Marin influenciou estudiosos de várias áreas das ciências humanas. Publicou nos anos 80 vários estudos centrados na análise da pintura de Nicolas Poussin, fazendo análise da complexa relação entre pintura e discurso, procurando redescobrir os elementos que o próprio pintor dissemina em sua obra de modo a indicar uma determinada interpretação dela.

René Magritte, o pintor surrealista exemplifica essa situação num jogo entre forma e palavra, imagem e sentido.



Magritte, "Ceci n'est pas une pipe"



Magritte, "The empty mask", 1928, 73 x 92 cm

Podemos crer que olhar seja um ato de escolha. E sempre que olhamos algo estamos tentando estabelecer uma relação entre o que vemos e nós mesmos. A imagem, em toda sua potência, revela um poder de ultrapassar em duração aquilo que ela representa. Ela nos situa diante da nossa história, nos dá a real noção dos nossos costumes, da nossa cultura. Ajuda-nos a entender o desenvolvimento das sociedades ao

longo do tempo, coloca-se como testemunho silencioso da evolução do homem. Para John Berger<sup>43</sup>

Nenhuma outra forma de relíquia ou texto proveniente do passado pode oferecer um testemunho assim tão direto sobre o mundo que rodeava as outras pessoas em outros tempos. Nesse aspecto, as imagens são mais precisas e ricas do que a literatura. (1999, p.12)

Ver uma pintura antiga pode nos dar uma real dimensão dos costumes e modos de vida da época representada pelo artista. Nesse aspecto, as obras de arte do passado são elementos importantes na reconstrução e reinterpretação artística dos períodos culturais que a humanidade atravessou, seja essa representação através dos filmes, peças de teatro, óperas entre outras. As imagens são o registro visual eternizado dos processos evolutivos do homem. São fontes inesgotáveis de pesquisa, de estudo, de análise. Quando olhamos uma imagem estamos num processo de diálogo com nós mesmos, com o que sabemos, com o que aprendemos e como interpretamos a vida.

No museu, quando a obra está exposta, quando ela se apresenta por completo, oferece-nos a oportunidade de desvendar camadas de significação colocando em evidência valores que podem denunciar algo, que nos fazem tentar entender a arte como narrativa capaz de deslocar contextos, de nos proporcionar, através de inversões de sentidos, maneiras de provocar em nós uma crise na forma como pensamos e nos percebemos.

### 3.3 INTERPRETANDO OS PROCESSOS DE LEITURA

Qualquer obra de arte é uma escrita.  
Adorno

Uma atividade de leitura de imagem não se deve restringir à aplicação dos modelos já prontos. Ao contrário, devemos analisá-los para entender o princípio articulatório da proposta metodológica e buscarmos a fundamentação de cada uma.

Devemos escolher e criar os caminhos levando em consideração a pertinência em relação a cada obra ou conjunto de obras, a partir das dimensões de espaço e intervalo

<sup>43</sup> John Berger – Londres (1926). Romancista, pintor e historiador e crítico de arte tornou-se célebre nos anos 80 pelo seu ensaio *Ways or Seeing*, que foi transformado numa série para televisão pela BBC.

que elas nos propiciam, visando ampliar neste diálogo a construção viva e significativa de conhecimento em arte e pela arte.

Esse processo de representação do tempo/espaço da obra nos conduz para uma dinâmica de leitura e interpretação de signos e códigos velados, colocando em constante transformação a forma de assimilação e compreensão do diálogo obra de arte/espectador. Sobre o mecanismo de representação e leitura Maria Adélia Menegazzo comenta

Sem dúvida, as rupturas no discurso da arte provocaram alterações no modo de o leitor recebê-la. Da insatisfação do escritor e do artista, enquanto leitores do mundo e da arte, nasce a insatisfação do leitor em relação ao olhar acomodado. A realidade imediata de um e de outro passa pela desautomatização dos sentidos, aquela que diz: olho, mas não vejo, e também pela substituição de imagens estabelecidas pelo cânone, por imagens que procuram tornar singulares os traços reconhecíveis dos objetos artísticos, sejam eles literários ou plásticos. Esse é um movimento constante nas artes. Mas como desautomatizar diante da simulacração da realidade, da culturalização de todos os seus elementos? (2004, p.45)

Nossa visão está continuamente em atividade, em movimento, captando coisas à nossa volta. Vemos imagens e tentamos estabelecer significados a elas. Assim acontece com uma obra de arte; toda nossa bagagem de vida nos proporciona um repertório de interpretações daquilo que está expresso no objeto. “Lemos”, cada um a sua maneira, as informações contidas numa pintura, num desenho, numa escultura, numa instalação. No entanto, esse “olhar uma obra de arte” é afetado devido às premissas que cada um apreende sobre aquilo que vem a ser a arte. Para Georges Didi-Huberman<sup>44</sup>

O artista não nos fala senão do que é óbvio. O que ele faz quando faz um quadro? Faz uma coisa. Que faz você quando olha o quadro dele? Você precisa apenas ver. E o que você vê exatamente? Você vê o que vê...(1998, p.55)

E estamos com frequência questionando diante de uma obra o que vemos nela, quais seus significados, o que ela realmente representa. Nem sempre a olhamos com um “olhar despreocupado”, sem pré-conceitos.

<sup>44</sup> Georges Didi-Huberman – historiador e filósofo da arte francês em suas pesquisas esteve atento às relações entre a linguagem e a visualidade. Herdou os liames ontológicos que a fenomenologia merleau-pontyana e a psicanálise lacaniana sempre estabeleceram com a arte.

Muitas vezes, a primeira reação diante de uma linguagem mais contemporânea é de estranhamento, de dúvida. Em seguida, sem termos nos forçado um entendimento, dizemos que não gostamos, ou então, achamos estranho demais para os padrões estéticos que conhecemos.

Dessa forma, não vemos realmente o que deveríamos ou poderíamos ver, deixando dessa forma de usar todo nosso conhecimento que, muitas vezes, nos tornaria capazes de entender todo processo de expressão artística.

Quanto à maneira de analisar uma obra, qualquer avaliação deve partir de um olhar cultural, intuitivo e provido de conhecimento. É muito comum pessoas sentirem-se atraídas por determinadas obras que, a princípio, não teriam nada a ver com seu gosto.

Esse comportamento acontece por causa de uma lembrança, um reconhecimento, não carregando nenhum conteúdo de análise mais profundo, além da atração, diferente de uma leitura de quando se tem um conhecimento específico.

Uma obra de arte deve ser observada sob dois aspectos básicos: o da forma e o do conteúdo, para utilizarmos os termos da tradição. A forma é sempre mais importante, porque é única, fechada em torno da obra, e o conteúdo é definido pela leitura, pelo repertório de cada um. A obra de arte, como entidade física, é inteira e única.

No entanto, na mente do espectador podem ser selecionados diferentes ângulos de observação. Essa diversidade na maneira de perceber toda e qualquer condição artística permitirá ao observador ver a obra de arte em toda a sua riqueza, absorvendo de modo completo o respectivo conteúdo.

### 3.4 *IMAGE WATCHING* – APRENDER A OLHAR: O MUSEU COMO POSSIBILIDADE DE APROXIMAÇÃO

O sistema de crítica artística *Image Watching* elaborado por Robert William Ott<sup>45</sup>, a partir de estudos de autores como John Dewey<sup>46</sup>, entre outros, e a partir de

<sup>45</sup> Robert William Ott foi professor da Pen State University e professor associado do Palmer Museum of Art, nos Estados Unidos. Realizou pesquisas nas áreas de interpretação, crítica e educação em museus. Trabalhou e colaborou em inúmeros museus e galerias em diversos países. Foi editor, juntamente com Al Hurwitz, do livro *Art in Education: an international perspective* (1984).

<sup>46</sup> John Dewey (1859-1953) foi um dos raros filósofos universitários que soube aliar uma investigação permanente do saber em múltiplas áreas. Filósofo pragmatista (instrumentalista), acabou por se tornar mais conhecido como o grande filósofo e o maior contribuidor para o desenvolvimento do pensamento educacional do século XX. Sua obra é inseparável do seu percurso universitário e sua filosofia pragmatista

experimentos realizados (com os alunos da Penn State, de outras universidades e com alunos do ensino fundamental e médio nos Estados Unidos) tem sido amplamente divulgado aqui no Brasil, através de palestras, cursos e da publicação do artigo “Ensinando Crítica nos Museus” no livro *Arte-Educação: leitura no subsolo*, organizado por Ana Mae Barbosa<sup>47</sup>.

A proposta de leitura de Robert Ott constitui-se num sistema dinâmico, integrado e articulado de seis momentos ou categorias. Estes devem ser seguidos para possibilitar a estrutura que proporciona a mágica de uma experiência completa via apreciação de obras de arte. É uma forma de “leitura” e interpretação dos elementos que compõem uma obra de arte, uma maneira de decodificar a linguagem da comunicação visual da arte.

Ott utilizou-se do gerúndio ao denominar cada uma das seis categorias do seu sistema visando deixar claro o sentido processual da atividade.

As categorias do sistema são:

- 1- *Thought Watching* (Aquecimento/ Sensibilização) quando o indivíduo deve predispor-se à performance da apreciação, preparando seu potencial de percepção e de fruição, em uma atmosfera favorável à criação.
- 2- *Descrevendo* é o momento em que a percepção é priorizada e a enumeração do que está sendo visto é efetuada.
- 3- *Analizando* enfoca e desenvolve os aspectos conceituais da leitura da obra de arte, utilizando para a análise formal da obra percebida conceitos da Crítica e da Estética.
- 4- *Interpretando* é o momento das respostas pessoais à obra de arte, objeto da apreciação, quando as pessoas expressam suas sensações, emoções e idéias a partir do contato com a materialidade da obra, seu vocabulário, gramática e sintaxe.
- 5- *Fundamentando* acrescenta uma extensão que não era encontrada na época em outros sistemas de crítica. É o momento de trazer o conhecimento adicional disponível no

---

concerne na interação, reflexão e experiência, e interesses na comunidade e democracia. Entre suas obras destacam-se *A Escola e a Sociedade e a Criança e o Currículo*; *A Utopia Democrática*; *Uma Filosofia para Educadores em Sala de Aula*; *A Arte com Experiência*; *A Filosofia em Reconstrução*.

<sup>47</sup> Ana Mae Barbosa é professora aposentada da Pós-Graduação em Arte-Educação da Escola de Comunicação e Arte de São Paulo – USP. Foi Diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo – MAC USP – e presidente do *International Society of Education through Art*. É professora visitante da The Ohio State University, EUA. Publicou, entre outros os seguintes livros *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*; *Arte-Educação no Brasil*; *Arte-Educação: conflitos e acertos*; *Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo*; *Arte-Educação: a leitura no subsolo*; *Tópicos Utópicos*; entre outros.

campo da História da Arte, a respeito da obra e do artista que estão sendo objeto de conhecimento. A intenção é de ampliação do conhecimento e não de convencimento do aluno a respeito do valor da obra de arte.

6- *Revelando* é entendido como o momento de culminância do processo de ensino da arte através da crítica de arte. Neste momento, o aluno tem a oportunidade de revelar, através do Fazer Artístico, o processo de construção de conhecimento por ele vivenciado.

Podemos perceber que a proposta de Ott, embora seja seqüencial e possa resultar em uma certa rigidez articulatória das seis categorias, responde com propriedade a algumas propostas contemporâneas do ensino da arte em museus. Segundo Ott

O ensino da arte necessita de um processo sistemático de aprender a ver, observar, pensar criticamente ou investigar a respeito de arte em museus. [...] Enriquecimento é a palavra-chave usada pelos arte-educadores que consideram a arte nos museus como suplemento da aprendizagem ignorando ou reduzindo o conhecimento a partir das obras de arte. (2001, p.123)

Na maioria dos museus brasileiros e centros culturais, o setor educativo dessas instituições adotou esse processo de leitura das obras de arte em suas atividades educativas, tornando dessa forma, bastante eficiente o ensino e a prática do entendimento das linguagens estéticas da arte, com escolas e o público em geral. Esse processo traz o “enriquecimento” citado por Ott para as atividades escolares, podendo ser explorado interdisciplinariamente em função dos conteúdos oferecidos como recursos pedagógicos para os educadores.

Quando efetivamente ensinado, o Image Watching liberta o conhecimento universal e global que é um elemento-chave das obras de arte mostradas nos museus. Assim sendo, possibilita uma educação em museus com um sistema efetivo de ensinar aos alunos a relacionar o conhecimento sobre arte adquirido nos museus com sua produção artística, nas aulas práticas em ateliê. (2001, p.140)

Nesse aspecto, a necessidade da implantação de áreas educativas nos museus, que desenvolvam atividades regulares e contínuas e que contem com profissionais especializados, tem se tornado crescente, em âmbito mundial, nas últimas décadas, e no Brasil, mais particularmente nos últimos anos. É um reflexo da consciência de que um

caminho para os museus enfrentarem os desafios da vida contemporânea consiste no estabelecimento de novas relações com os públicos, na perspectiva de construção de uma cidadania consciente.

Todos os museus oferecem oportunidades para aprendizagem e entretenimento. A educação é uma das funções centrais dos museus. O encaminhamento eficaz das atividades educativas em museus poderá aumentar e aprimorar essas oportunidades.

### 3.5 CRÍTICA DE ARTE: A LITERATURA DO OBJETO ARTÍSTICO

Todo quadro é uma armadilha para o olhar.  
Lacan

A partir dos movimentos estéticos em que a arte começa a deixar de ser representada de maneira naturalista, descritiva e de formulação acadêmica das cenas do repertório público, surge um novo discurso para tentar tornar mais amplo e eficiente o entendimento de uma obra artística: a crítica de arte.

A crítica assume um papel de mediação entre a obra de arte e o espectador, fazendo dessa forma um diálogo tríplice no processo de leitura estética. Assim, o crítico de arte se posiciona entre o artista e o público, numa relação direta entre o fazer e o apreciar, exercendo uma função importante de reinterpretação objetiva do contexto subjetivo da arte.

Para poder abordar o tema dos instrumentos lingüísticos com que a crítica de arte se exprime, convém começar por esclarecer o significado que atribuímos a essa expressão. Fato eminentemente moderno, a crítica contribui para a construção de repertórios visuais baseados na experiência estética e cultural do crítico.

Omar Calabrese (1993) comenta que Denis Diderot foi primeiro a desempenhar o papel de crítico, numa tentativa de tradução dos elementos pictóricos apresentados nos quadros expostos nos salões de arte parisienses de sua época. A análise de Diderot se baseava na leveza e nos contornos do desenho, dos contrastes e tramas de luz e sombras, a verdade das cores e os mistérios da composição. Todo quadro que suscitasse um texto, conseqüentemente interessaria a Diderot.

Essa nova forma de leitura da arte iniciou um movimento de mercado artístico, vinculando a crítica de interpretação, à expansão de um mercado burguês da arte e

estimulando o aparecimento de movimentos artísticos com poéticas específicas e vocação de militância cultural e, finalmente, à divulgação do produto estético nas culturas que, a partir do final do séc. XVIII, foi definido como “de massas”.

A crítica de arte resulta de uma série de discursos, sendo uma parte voltada para uma ciência da análise (leitura história do objeto), que irá propor a descrição desses discursos, enquanto a outra é uma mediação entre a objetividade (numa visão que parte de uma norma ideal) e a subjetividade (que leva em conta o repertório cultural e a experiência do gosto do observador).

Em *Crítica da Razão Pura*, Immanuel Kant (1997) assinala dois atos críticos que representam o “distinguir” e o “avaliar” a obra, afirmando que o juízo comporta duas etapas: uma em que se acumulam os elementos de conhecimento sobre um fenômeno que nos permite distingui-los dos outros, e outra em que se forma a apreciação ou juízo do gosto, que é subjetivo enquanto depende de um indivíduo concreto, mas tem fundamento histórico que atua como limitador dessa subjetividade.

O gosto passa a exercer um papel importante nos processos de leitura das obras, uma vez que, tornou-se comum o “não gostar” de algo, devido à incompreensão daquilo que se está observando. Normalmente gostamos daquilo que compreendemos, onde o nosso conhecimento se pronuncia nos tornando aptos e capazes de apreciar com segurança um objeto artístico, o que nos proporciona certo *status* cultural e certo prazer intelectual.

Para Kant o juízo de gosto não era juízo de conhecimento nem de interpretação lógica, mas sim, uma avaliação estética fundamentalmente subjetiva: “toda referência das representações, mesmo a das sensações, pode, porém, ser objetiva (e ela significa então o real de uma representação empírica); somente não pode sê-lo a referência ao sentimento de prazer e desprazer, pelo qual não é designado absolutamente nada no objeto, mas no qual o sujeito sente-se a si próprio do modo como ele é afetado pela sensação” (KANT, 1997, p.93).

Podemos entender dessa forma que os processos de leitura e entendimento dos objetos artísticos são resultados de uma experiência subjetiva, sendo que, cada indivíduo com seu repertório de conhecimento e seu capital cultural, poderá fazer uso de sua autonomia crítica no seu pleno exercício do gosto, para a assimilação dos conteúdos expressos em um texto crítico ou mesmo, diretamente, numa obra artística.

Dessa forma, as leituras estéticas dependem de um eficiente entendimento das possibilidades de interpretação dos signos contidos numa obra. Saber ler uma obra de arte requer um posicionamento aos elementos da representação artística, com ou sem o auxílio do texto crítico, uma vez que somos dotados da capacidade do gosto e juízo de conhecimento daquilo que vemos.

A subjetividade no olhar nos torna aptos a perceber o discurso narrativo do objeto em apreciação, seja esse a representação de uma cena histórica, mitológica, religiosa, ou mesmo, representações oníricas de obras surrealistas, expressionistas ou abstratas.

Sendo assim, a crítica de arte torna-se também resultado da interpretação pessoal de um determinado momento estético, ela é a materialização de um olhar subjetivo com bases consistentes na história da arte, com a finalidade de tornar mais compreensível o ato criativo, legitimando o discurso do artista uma vez que cria conceitos e significados, através de uma literatura específica, ao universo da arte.

Sem a pretensão de se esgotar o assunto, nesse texto, uma ênfase foi dada no processo de leitura e as formas de aprendizagem e interpretação no contato com o objeto artístico. Sabemos que a forma como lemos uma obra de arte passa por percursos subjetivos: cada um lê à sua maneira, cada um vê aquilo que quer ou consegue ver.

Quando falamos do objeto artístico, não devemos deixar de lado uma questão importante (embora não tratada nesse estudo) que de fato deveria preceder a problemática do entendimento da linguagem visual artística: como é que uma obra surge? Sabemos que nem mesmo o artista poderia responder de maneira precisa essa questão, pois, não existe uma lógica fixa para a criação de obras de arte. Entretanto, o ato criativo significa o surgimento de algo que então não existia, e, por essa razão está impregnado de um sentido imaterial e singular.

A obra surge da necessidade de materializar uma idéia, de uma vontade, de uma inquietação, sendo o artista o mecanismo de formulação e organização de elementos que aglutinados num suporte dão direcionamentos para interpretações do observador. Ela atua num campo de negociação entre a certeza e a dúvida, entre o lógico e o irreal, entre a razão e o sentimento. Provoca um contínuo movimento que nos propõe perguntas e inúmeras direções estéticas. Cabe então a quem a observa descobrir maneiras e

conteúdos que sirvam como possíveis respostas, como ressonâncias das mais diversas propostas visuais.

Criar é uma ação específica que coloca em risco uma ordem previamente reconhecida como “normal”. A noção de transformação está aí inserida. O artista faz nascer, transforma, reorganiza formas e conceitos, ele reinventa maneiras. Manoel de Barros (2003, IX) poetizou: “só uso a palavra para compor meus silêncios”.

A figura do artista é importante, uma vez que dá corpo ao que é invisível. O artista é aquele que passa ao ato, é aquele que faz. Contudo, não devemos esquecer que antes de se colocar como criador de algo, o artista também é um ser comum. Sendo assim, percebemos que uma obra de arte é o resultado de sensações e emoções peculiares ao ser humano. Não é um objeto inacessível, inatingível, oculto, já que possui elementos comuns a todos.

Os processos de interpretação dessas emoções exigem do observador um olhar além, um perceber sutilezas que normalmente é bloqueado pela nossa incapacidade de manter com a obra um diálogo aberto. É nesse momento que percebemos toda a dimensão de leitura de uma obra de arte, onde o espectador e o objeto se relacionam numa alquimia subjetiva que transforma conceitos e regras, percepções e sentimentos, escolhas e decisões.

Clement Greenberg (2002) diz que com frequência pessoas recorrem a livros, cursos de arte e assim por diante na tentativa de direcionar a atenção e facilitar o caminho de aproximação com a obra. Mas isso não irá dizer a essas pessoas o que há de bom naquilo que se aprecia sem que isso se faça através delas mesmas. É uma experiência individual e única, uma reflexão íntima, sincera. Para Greenberg (2002, p.147 e 154) “não escolhemos gostar nem desgostar de determinada obra de arte. [...] Isso é, em parte, o que torna a arte tão magnífica: não apenas a sua criação, mas, o contato com ela nos deixa inteiramente sós – inteiramente sós.”

A obra de arte nos provoca e nos seduz o tempo todo, atrai o olhar e a nossa capacidade de perceber que uma experiência estética nos impulsiona para outra dimensão do espírito humano. É o encontro com uma solidão que alimenta a nossa alma, tornando-nos parte de um universo onde as trocas são sempre acolhedoras, sempre generosas.

No que se refere à arte, deve-se estar sempre pronto a se surpreender com alguma coisa, a se satisfazer e se contentar com a surpresa. A lição é sempre desejar essas surpresas. É desse modo que se pode obter o máximo da arte, aproveitando as experiências sensoriais que ela nos oferece. A arte nos torna indivíduos melhores, mais sensíveis, plenamente capazes de nos render à emoção da descoberta, do encantamento.

O crítico de cinema francês Jean Douchet (2003) afirmou que a crítica é a arte de amar. É o fruto de uma paixão que não se deixa devorar por si mesma, mas aspira ao controle de uma vigilante lucidez.

O pensamento crítico é fundamental para a compreensão da arte, do objeto artístico. É através da atitude crítica que somos levados ao confronto do real com o subjetivo. A figura do crítico de arte condensa toda a dimensão do poder de síntese, de interpretação, de materialização do invisível, do sentimento velado e misterioso contido numa obra.

A questão da crítica reflete todos os aspectos culturais de onde ela se manifesta. Opera num campo de significação que é capaz de traduzir as angústias do ato criador, do momento de exposição pública de uma obra, desse desnudamento que a arte se permite ao observador. Somos todos seres críticos. Avaliamos o que vemos a partir dos repertórios visuais adquiridos ao longo do tempo. Gostamos e desgostamos das coisas. Eis aí o princípio de um critério de escolha, de um juízo estético. Estamos constantemente aptos a julgar e julgamos conforme nossa capacidade de interpretação.

A arte nos permite o exercício da descoberta, da dúvida, do prazer. Mesmo as mais complexas manifestações da arte contemporânea são capazes de nos seduzir, de nos provocar, de produzir sensações diversas. Nunca ficamos indiferentes diante de uma obra. Essa capacidade de promover sentimentos é o que torna uma obra de arte eficiente em sua função. E é nesse ambiente que a crítica atua, transportando o leitor a caminhos inéditos, pouco freqüentados devido à dificuldade, muitas vezes, de se conseguir ampliar o entendimento do objeto em apreciação.

Por isso, é nítida a necessidade vital que a arte tem da crítica. Sem um pensamento organizado, condensado na síntese da informação, a arte não consegue sobreviver. A obra desencadeia o contato de sensibilidades entre quem a concebeu e aquele que irá apreciá-la. Segundo Douchet a existência material de uma obra de arte

não vale nada em si. Mas o que importa é a ressonância que ela provoca na consciência dos homens. É nela e por ela que as obras vivem.

A crítica é capaz de legitimar a presença do objeto no mundo.

Assim, percebemos a importância do papel da crítica para a transformação de realidades na aproximação entre o apreciador e o objeto artístico. É nesse encontro que se potencializa a força da relação ver-sentir-interpretar. É nessa operação de síntese que a literatura estética contribui para a efetivação do momento do ato criador e do ato interpretativo. A crítica é essa tentativa de comunhão entre essas duas sensibilidades, do autor e a do receptor.

Revelar o que na obra traduz a inquietação do autor e de certa forma tentar se apoderar do gosto da criação, que só o artista pode provar, faz da crítica um fator de conflito, de provocação, assim como a arte. A sensibilidade do texto crítico e suas relações com o mundo, diante da obra, ampliam nossa forma de sentir, de manifestar o que nos pertence intrinsecamente: a liberdade de ver, de entender, de dizer.

Arte e crítica caminham lado a lado, e, praticadas com nobreza, forçam uma necessidade mútua, uma legitimando a existência da outra, ambas com a mesma finalidade de tentar interpretar subjetivamente o mundo. São olhares translúcidos sobre o homem e sua capacidade reveladora de criar, de agir, de ser.

Uma crítica eficiente é aquela que se iguala ao leitor, respeitando sua inteligência e sensibilidade. Ela não deve pretender apresentar toda a verdade contida no objeto artístico, entretanto, sua força consiste na capacidade de prolongar ao máximo o impacto de uma obra de arte.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível encontrar exemplos representativos de arte mesmo no menor dos museus, o que serve para ajudar os alunos a participarem do ato de criticar e descobrir conexões individuais entre o seu modo pessoal de pensar e os valores estéticos da humanidade.

Robert William Ott

A parceria entre museu e escola é considerada atualmente de grande importância para a existência, ou mesmo sobrevivência dos museus, uma vez que garante a formação continuada que vai propiciar um público cativo para o futuro. Programas especiais e a consolidação de setores educativos ocupam lugares relevantes nas instituições museais em geral. O museu pode ser considerado como uma das instâncias educativas da sociedade, uma grande ferramenta para a arte-educação praticada no ambiente escolar.

Inúmeras são as teorias, metodologias e publicações específicas sobre esse assunto enfatizando a necessidade e a relevância da frequência escolar a museus e galerias, assim como as atividades educativas oferecidas durante as visitas. Mas, olhando além dessa parceria, podemos nos perguntar se realmente é estabelecido um diálogo pedagógico entre a escola e o museu.

E, em função da ocasião da visita ao museu, pode o professor transferir para o contexto da escola algumas práticas educativas museais? De que forma o educador pode se aproveitar dos conceitos, dos procedimentos e das vivências ocorridas no ambiente museal para complementar ou aperfeiçoar sua prática escolar? Ou então, será que há presença de uma cultura escolar na instituição museológica?

São questões interessantes de se perceber, mas que não oferecem respostas fáceis porque as sistematizações sobre esse diálogo são ainda incipientes. Pensando no quesito quantitativo, ainda é insuficiente a recorrência dessa parceria, constatando-se a relação proporcional entre a população escolar que frequenta os museus por iniciativa das parcerias e o universo escolar como um todo. A percentagem é mínima, em decorrência dos motivos de ordem prática. Tendo consciência das dificuldades existentes, torna-se imprescindível transpor para o ambiente escolar alguns princípios e experiências educativas dos museus de arte.

Do mesmo modo, cria-se a ocasião para o rompimento com resquícios da “arte escolar” que ainda possa haver no contexto educativo. Ao apropriar-se, realizando as devidas e necessárias adaptações dos conceitos, recursos e procedimentos praticados nos museus, o professor altera o foco de seu processo de ensino, geralmente alicerçado no fazer artístico, em determinado artista ou movimento estético; e passa a centrá-lo na obra, partindo da obra como referência, ou então da idéia norteadora da curadoria de uma exposição.

Isto proporciona ao educador lançar mão dos recursos da crítica de arte, das teorias de análise da cultura visual e das interpretações de vertentes mais filosóficas que podem complementar a idéia da criação artística como expressão, comunicação e manifestação de um mundo interior, surgida em determinado contexto histórico.

O educador em museu não pode se esquecer de que tem o bem cultural como o seu instrumento de trabalho, devendo, então, explorar o seu potencial pedagógico. (LEITE, 2005, p.35)

No entanto, para que o trabalho na escola seja realmente significativo e promova aprendizagem em arte, com base nas abordagens para a educação em museus, é indispensável que o professor tenha anteriormente vivenciado situações semelhantes em museus; é imprescindível que o professor seja assíduo freqüentador como público e como mediador em visitas.

Como coordenador do Setor Educativo do MARCO – Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul – pude perceber o agente educador como uma ferramenta fundamental no processo educativo museal, uma vez que, a maneira com que todo conhecimento adquirido nesse local se irradiará fora dele, depende bastante dos mecanismos adotados pelo professor antes, durante e depois de uma visita orientada no museu.

Por esse aspecto, analisando a atuação dos professores quando da visita com alunos ao MARCO, tornou-se nítida a deficiência por parte desse profissional em relação às possibilidades de ensino e aprendizagem da arte, através dos conteúdos das exposições visitadas. A grande maioria dos professores ainda encara uma visita ao museu com seus alunos apenas como uma atividade de recreação, e, em muitos casos,

alguns nem sabem o que será visto nas exposições e nem conhecem as atividades oferecidas pelo museu.

Os museus se reinventam a cada dia, alternativas são elaboradas para que seja sempre algo novo, pleno de vitalidade para acompanhar o desenvolvimento intelectual e social dos indivíduos.

Educação é um processo dinâmico e ininterrupto que não cabe mais num paradigma verticalizado de transmissão de saberes consagrados. A revisão do papel dos museus acompanha o redimensionamento do conceito de formação e de conhecimento, que não pode mais ser reduzido à sua dimensão de ciência, deixando de fora a dimensão artística e cultural. (KRAMER, 1998, p.208)

Essa transmissão verticalizada de conhecimento pode ser aberta em várias direções no espaço museológico. As leituras e interpretações dos conteúdos abordados nas exposições, podem ser ampliadas para além dos conhecimentos adquiridos em sala de aula.

No espaço museológico a cultura se dá em todos os níveis de aprendizagem através da experiência do ver, do perceber e do contextualizar, num processo de mediação que privilegia a interdisciplinaridade, valorizando a experiência que cada aluno carrega consigo.

Entretanto, a relação do aluno com os espaços culturais é quase sempre de espectador distante e não de contemplador ativo. Nem toda visita ao museu gera um conhecimento qualificado e eficiente na vida cultural dos indivíduos. Então, com que objetivos o professor leva seus alunos aos museus e, concomitantemente, com que objetivos esses museus propõem atividades “escolares” para eles?

KRAMER (1998, p.210) contribui com essa reflexão enfatizando, ainda, que:

(...) para ser educativa, a arte precisa ser arte e não arte educativa; do mesmo modo, para ser educativo, o museu precisa ser espaço de cultura e não um museu educativo. É na sua precípua ação cultural que se apresenta a possibilidade de ser educativo. O museu não é lugar de ensinar a cultura, mas, sim, lugar de cultura.

Embora essa parceria entre museu e escola seja vista por muitos como um significativo procedimento para o ensino e aprendizagem da arte, alguns autores da arte-educação vêm com certas restrições as atividades praticadas por essas instituições.

Um dos riscos que se corre nessas atividades é o de escolarizarmos museus, impregnando-os com métodos e finalidades escolares, confundindo-os e reduzindo-os a instituições que são usadas apenas para ilustração dos conhecimentos ministrados pela escola. (ANGELI, 1993, p.47)

Os museus, na composição do setor educativo, buscam compor a equipe que irá desenvolver os projetos educacionais da instituição, com profissionais da área da educação e das artes visuais; portanto, muitas das atividades oferecidas por eles são embasadas nos projetos pedagógicos aprendidos e desenvolvidos durante a experiência acadêmica. Talvez seja esse o motivo da preocupação desses autores em relação a uma possível “escolarização” do ensino no ambiente museal.

Pensando a relação museu-escola, SANTOS (1997) indica que não são instituições complementares, suplementares, nem paralelas, mas autônomas. Para a autora, a educação, de maneira geral, deve ser

(...) comprometida com o homem e a sociedade da qual faz parte, a partir de uma escola e um museu que não sejam sacralizadores de valores herdados sobretudo do passado e de valores capazes de manter um certo sistema de direitos e deveres, mas uma escola e um museu que sejam um fórum, um espaço de encontro, um espaço de debate – um espaço em que as coisas se produzem e não apenas o já produzido é comunicado. (p.24)

Sinaliza ainda que uma “escolarização” do museu seria um equívoco porque este deve procurar promover atividades baseadas em metodologias próprias, um “fazer educativo-museológico”, que também poderia chamar-se de “museologia criativa” (p.28).

O desafio é permanente. O universo museal é amplo e tem de estar constantemente sendo avaliado para que questionamentos dessa natureza possam ser respondidos num debate dinâmico e atual.

A escola tem tomado para si o encargo de oferecer experiências culturais para professores e alunos, contudo, percebemos que essa possibilidade se torna reduzida quando se dá apenas dentro do delimitado campo escolar. Por isso, o diálogo entre

museu e escola faz-se necessário para que haja uma maior aproximação entre essas instituições, e que dessa experiência resultem cada vez mais possibilidades criativas para o ensino e apropriação da arte.

Mas é fundamental que não se esvazie, nas visitas orientadas, um dos papéis sociais do museu que é o de apresentar objetos de cultura de maneira crítica, estimulando leituras individuais fornecendo elementos para a elaboração de critérios estéticos na mediação entre o público e a obra.

Cada visita, cada experiência pode suscitar no contemplador sensações e indagações únicas, assim como também pode despertar desejos, abrindo portas para novas buscas, para novas interpretações que não devem ser encolhidas e desperdiçadas.

Uma vez vivida a experiência da contemplação, isto é, o processo de apropriação da obra, os serviços educativos muitas vezes oferecem a oportunidade de expressão – tradução da produção artístico-cultural de cada sujeito. (LEITE, 2005, p.46)

Freqüentar exposições de arte amplia o repertório imagético de todos. Conforme PILLAR (1999, p.18), “o nosso olhar não é ingênuo, ele está comprometido com o nosso passado, com nossas experiências, com nossa época e lugar, com nossos referenciais”.

Sair do ambiente escolar com os alunos e chegar aos espaços expositivos é de grande importância. Se na escola os professores utilizam a linguagem verbal e materiais didáticos com reprodução gráfica das obras como subsídios para a leitura visual, no museu encontramos a obra em seu estado original, com toda a potência visual que apenas esse contato real é capaz de proporcionar.

A visita ao museu provoca o gosto pela descoberta das impressões sensoriais, a curiosidade e o prazer. A proximidade com as obras originais oferece oportunidade de melhor visibilidade das cores, das formas, das técnicas utilizadas, interferindo também na relação do espectador com as dimensões das pinturas, das fotografias ou desenhos, e no caso das obras tridimensionais, com o volume e seu entorno.

Nessa combinação de experiências, de informações e conceitos, o que realmente fica para o conhecimento do aluno? Como dar continuidade ao trabalho educativo realizado no decorrer de uma visita orientada ao museu relacionando a arte com o cotidiano do educando? Como desenvolver um projeto de arte-educação partindo desse

contato com a obra, na vivência visual do conjunto de uma exposição, algo tão diferente da realidade do ambiente escolar?

São indagações que movem todos os envolvidos nesse processo educativo sempre em construção. Contudo, apesar das percepções levantadas nessa relação entre o museu e a escola, sabemos que a instituição museológica não deve e não pode suprir as carências da escola em seus projetos pedagógicos.

Educação em museus significa uma oportunidade de descobertas com liberdade nas interpretações, nas maneiras como se ensina e como se aprende arte. Para os professores, o ambiente museal também vai auxiliar no planejamento de suas aulas com o uso de recursos disponíveis, uma vez que com a colaboração de todos podem ser inseridas estratégias de ensino relacionadas com o uso específico do objeto artístico.

Saber desvelar o que na arte está contido, experimentando o ato de ler, decodificar a gramática visual, corporal e sonora, transpondo-a para o mundo real e imagético é acima de tudo compreender os signos do mundo presente. É também aprender a arte e na arte, apropriando-se tanto dos aspectos cognitivos como dos sensíveis, pois “as obras de arte falam o inefável, cultivam a sensibilidade, para que o sutil possa ser visto, o secreto desvelado.

Em resumo, “a arte nos ajuda a conhecer o que não podemos articular. À medida que as escolas queiram auxiliar os estudantes a conhecer, as artes tornam-se recursos educacionais potentes”. São as palavras de Einser (apud BARBOSA, 1999, p.92).

A produção de arte contribui para a formação de um pensamento inteligentemente sobre a criação de obras visuais. Ela pode fornecer imagens que tenham força expressiva, coerência e inventividade. A crítica de arte estimula a habilidade de ver, ao invés de simplesmente olhar superficialmente para as qualidades que constituem o mundo visual. A história da arte esclarece ao aluno o entendimento de algo no tempo e lugar específicos, pelos quais todos os trabalhos artísticos se situam. A estética corresponde como um novo componente curricular da arte-educação compõe as formulações teóricas que auxiliam na interpretação e no julgamento de valor daquilo que se vê.

Apesar de suas especificidades, esses conteúdos caminham paralelamente, envolvidos num tempo histórico-cultural. Isto é, cada conceito elaborado, cada produção realizada nas diversas linguagens de expressão, cada obra de arte num determinado

momento histórico e abordado no contexto da escola e do museu, deverão fazer parte do conjunto de práticas quotidianas frente a um pensamento contemporâneo. Segundo Maria Cecília França Lourenço,

Pensar o museu é definir o que queremos legar como princípios às próximas gerações, tratando-o como um bem comum e para diferentes públicos, estando em sua própria raiz a continuidade e a permanência. A sociedade, em que se insere e que o sustenta, precisa assumi-lo, cabendo-lhe relacionar-se com a diversidade e devolver-lhe produtos qualificados. (1999, p.15)

O diálogo entre sociedade e o museu fortalece a permanência desse espaço e ressignificam as funções da instituição museológica visando o alcance de resultados cada vez mais eficientes nos seus planejamentos educacionais.

Duas idéias subjazem à concepção dos museus na sua origem e propósito: que são espaços para preservação da memória e que estão relacionados ao conceito de entretenimento social. Ambas as idéias estão diretamente relacionadas ao mito das Musas, apresentado por Hesíodo na Teogonia, que trata da origem do panteão grego.

Segundo a mitologia, as Musas tiveram origem, por sua vez, da união entre o deus máximo Zeus e a Mnemósine, a deusa da memória. As nove musas eram personificações das manifestações artísticas e culturais catalogadas à época: história, poesia, música, comédia, tragédia, eloquência, canto, astronomia e dança.

Embora haja nexos entre o mito original das Musas e as manifestações artístico-culturais com a idéia de museu como espaço de entretenimento social e lugar de manutenção e conservação da memória, crê-se que o segundo aspecto abordado aqui tem mais atualidade. Hoje, museus estão diretamente relacionados ao intuito de preservar a memória disseminando-a através das mais diversas manifestações educacionais e artístico-culturais.

Também buscando na mitologia grega algumas relações que ajudem a compreender melhor a instituição museal, no artigo *Museus: antropofagia da memória e do patrimônio*, CHAGAS analisa um dos trechos da obra *Prometeu agrilhado*, de Ésquilo, que narra o encontro entre a jovem virgem Io e Prometeu, ambos castigados por Zeus.

Prometeu, fixado e acorrentado à rocha, exposto ao vento, à chuva e ao frio, é “a expressão do espírito humano submetido aos condicionamentos da matéria, do espaço e da duração”. Io, “é a expressão da mudança, da volatilidade, do espírito, da mobilidade do eu”. (CHAGAS, 2005)

Para CHAGAS o encontro entre esses dois personagens sugere a relação de uma nova vida que nasce do cruzamento entre a permanência e a mudança, entre o eu e o outro, entre o fixo e o fluxo. Mesmo agrilhado à rocha, “Prometeu é aquele que prevê. É ele quem conhece o segredo do fim do reinado de Zeus. É ele quem prediz o fim da maldição do Io”. Ainda segundo CHAGAS.

A chave no mito de Prometeu parece não ser o fogo, nem a audácia, nem o roubo, nem o castigo, mas “o jogo entre a mobilidade e a imobilidade, a permanência e a mudança”. Prometeu roubou o fogo dos deuses e deu-os aos homens. [...] Como castigo por sua traição a Zeus, é condenado a permanecer eternamente acorrentado ao penhasco; tendo, durante o dia, um abutre a lhe devorar o fígado, que, durante a noite, volta a se regenerar. Nesse quadro, o penhasco, antigo, imenso, maciço, impenetrável, é a própria imagem da imobilidade; preso a ele está o herói civilizador [...] O abutre devorador é móvel, embora não represente algo criativo. (2005, p.16).

É possível compreender que a verdadeira dimensão do castigo é a grande imobilidade a que o herói é submetido: “a imobilidade de sua história no presente. Ele tem passado, tem futuro, mas no agora está imobilizado, ele está condenado à repetição de um presente onde não pode criar nem progredir” (CHAGAS, 2005).

Não podemos pensar na imagem do museu como o herói aprisionado ao passado, como algo condenado à imobilidade. Os museus possuem uma vocação para a reinvenção constante, para uma constante renovação de ideais, para a mediação de conhecimentos e apropriação cultural.

Museus podem ser considerados como elos que unem tempos, indivíduos e culturas. São lugares de ligação constante entre sonho e realidade, entre o permanente e o efêmero, entre memória e nostalgia, entre consciência e fantasia.

O museu é um dos locais que nos proporcionam a mais elevada idéia do homem (MALRAUX, 2000, p. 12).

Ressignificar o espaço do museu exige um esforço criativo constante, uma disposição para entender os mecanismos que nos levam a manter vivos os valores sócio-

culturais do passado reconsiderando sempre suas funções históricas para nosso presente, olhando para o futuro.

Para CHAGAS (2005), os museus são “campos de tensão. Tensão entre mudança e permanência, entre a mobilidade e a imobilidade, entre a diferença e a identidade, entre o passado e o futuro, entre a memória e o esquecimento, entre o poder e a resistência”.

Museus são lugares onde a nossa história poderá ser sempre recontada e ressignificada. Museus são espaços de encontro com a memória constituída ou em processo, são oportunidades de conhecimento das nossas origens e dos nossos possíveis destinos. Museus são como espelhos: refletem quem somos e nos permitem mudanças, ajustes e encantamentos.

## REFERÊNCIA

ADORNO, Theodor. **Teoria estética**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70; São Paulo, Martins Fontes, 1970.

ALVES, Jucélia Maria; VIANA, Maris Aparecida; MENDES, Maria Severina Borges; LIMA, Rose Mery de; SABINO, Zélia Regina (Org). **O Ensino da arte em foco**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1994. (Série Caderno de arte-educação).

ANGELI, Margarida Nilda Barreto. **Museus por teimosia – uma análise da utilidade dos museus**. Dissertação de mestrado. Campinas: FE-Unicamp, 1993.

ARGAN, Giulio Carlo. **História da arte como história da cidade**. Trad. Pier Luigi Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. Trad. Ivone Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira/Edusp, 1980.

BAUDELAIRE, Charles. **O pintor da vida moderna**. In: Fundadores da modernidade. Coordenação de Irleamar Chiampi. São Paulo: Ática, 1991.

BARBOSA, Ana Mae (Org). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Arte e educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 2001b.

\_\_\_\_\_. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001c.

\_\_\_\_\_. **Arte-educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Ed. Associados/Cortez, 1982.

BARBOSA, João Alexandre. **A leitura do Intervalo. – ensaios de crítica**. São Paulo: Iluminuras, 1990.

BARROS, Manoel de. **Gramática expositiva do chão: poesia quase toda**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996, 3ª ed..

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas – A segunda infância**. Editora Planeta: 2006.

\_\_\_\_\_. **O apanhador de desperdícios**. In: Memórias Inventadas: a Infância. São Paulo, Planeta, 2003.

BERGER, John. **Modos de ver**. Trad. Lúcia Olinto. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1999.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998, 2ª ed.

BLUNT, Anthony. **Teoria Artística na Itália 1450 -1600**. Trad. João Moura Jr. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2001.

BORGES, Jorge Luis. **Cinco visões pessoais**. Brasília: Unb, 2002.

BOURDIEU, Pierre; Alain Darbel. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. Trad. Guilherme de Freitas Teixeira. São Paulo: Editora da USP, 2003.

\_\_\_\_\_. **As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário**. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOTTON, Alain de. **Como Proust pode mudar a sua vida**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BRASIL, Ministério da Cultura. **Política Nacional de Museus – Memória e Cidadania**, 2003.

BRASIL, Ministério da Cultura. **Política Nacional de Museus: relatório de gestão 2003-2004**/Ministério da Cultura, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais. Brasília: Minc/IPHAN/Demu, 2005. 72p.

BRASIL, Ministério da Cultura. **Política Nacional de Museus: Programa de Formação e Capacitação em Museologia – Eixo3**/ Ministério da Cultura do Brasil, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais; organizado por Maria Célia Teixeira Moura Santos. Salvador: Minc/IPHAN/Demu, 2005. (relatório 2003-2005) 147p.il.

BRASIL, Ministério da Cultura. **Museus**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, ed. 31. Brasília: Minc/IPHAN/Demu, 2005.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Mário de Andrade: cartas de trabalho: correspondência com Rodrigo Mello Franco de Andrade, 1893-1945**. Brasília: SPHAN, Fundação Pró-Memória, 1981.

BRITO, Ronaldo. **O moderno e o contemporâneo (o novo e o outro novo)**. In: BASBAUM, Ricardo (org.) *Arte contemporânea brasileira. Texturas, dicções, ficções e estratégias*. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001, p.2002-215.

BUCHMANN, Luciano. **Entendendo museus: Preparando a visita de crianças a museus**. Curitiba, PR. Coleção Preparação.

BUORO, Anamelia Bueno. **Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte**. São Paulo, Educ/ Fapesp/ Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **O olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem da Arte na escola**. São Paulo: Cortez, 2000.

CADERNO de diretrizes museológicas. Brasília: Ministério da Cultura/Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Departamento de Museus e Centros Culturais, Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Cultura/Superintendência de Museus, 2006. 2ª edição.

CALABRESE, Omar. **Como se lê uma obra de arte**. Lisboa: Edições 70, 1993.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Trad. Enid Abreu Dobránsky. Campinas, SP: Papyrus, 1995. Coleção Travessia do século.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

CHAGAS, Mário. **Museus: antropofagia da memória e do patrimônio**. In: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - Museus, ed. 31. Brasília: Minc/IPHAN/Demu, 2005.

CHARTIER, Roger (Org). **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

COELHO, Teixeira. **Estratégias para deslumbrar**. Texto do Catálogo da exposição Estratégias para deslumbrar, Galeria de Are do Sesi, São Paulo, 2002.

COLL, Salvador C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

COSTELLA, Antônio F. **Para apreciar a arte: roteiro didático**. São Paulo: Editora SENAC, 1997.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. Trad. de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1998.

DOUCHET, Jean. *L'Art d'aimer*. Éditions de Cahiers Du Cinema, 2003.

DUARTE, Rodrigo (Org). **O Belo Autônomo – textos clássicos de estética**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ÉSQUILO. **Prometeu agrilhoado**. Lisboa: Edições Cosmos, Biblioteca Cosmos, n.12, 1942.

FERNANDES, Maria Luiza Pacheco (Tradução). **Educação em Museus**. São Paulo: Edusp; Fundação Vitae, 2001.

FERRAZ, M.H. & Fusari, M.F. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do Ensino de Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FLECHA, Ramón; TORTAJADA Iolanda. **Desafios e Saídas Educativas na Entrada do Século**. In: A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. Org. Francisco Imberón, trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FRANZ, Teresinha Sueli. **Educação para a compreensão da Arte – Museu Victor Meirelles**. Florianópolis: Insular, 2001.

FRY, Roger. **Visão e Forma**. Trad. Cláudio Marcondes. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2002.

GONÇALVES, Lisbeth Rebollo. **Entre Cenografias: O Museu e a Exposição de Arte no Século XX**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/ Fapesp, 2004.

GREENBERG, Clement. **Estética Doméstica – observações sobre a arte e o gosto**. Trad. André Carone. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2002.

HUME, David. **Do Padrão do Gosto**. In: Ensaio Morais, Políticos e Literários. São Paulo: Abril Cultural, 1973. Coleção Os Pensadores, 1ª ed.

JOLIVET, Régis. **Vocabulário de Filosofia**. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora, 1975.

JONES, Stephen. **A Arte do Século XVIII**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Círculo do Livro.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo**. In: DUARTE, Rodrigo (org.). Op. cit, 1997.

KRAMER, Sonia. **Produção cultural e educação: algumas reflexões críticas sobre educar em museus**. In: LEITE, Maria Isabel, OSTETTO, Luciana Esmeralda (orgs.). Op. cit., 2005, p.199-215.

LANIER, Vincent. **Devolvendo arte à educação**. In: BARBOSA, Ana Mae. Op.cit., 2001b, p.43-55.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda (orgs.). **Museu, educação e cultura: Encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas: Papirus, 2005. Coleção Ágere.

LOURENÇO, Maria Cecília França. **Museus acolhem o Moderno**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

MALRAUX, André. **Museu Imaginário**. Lisboa: Edições 70, 2000.

MARIN, Louis. **Ler um quadro – uma carta de Poussin**. In: CHARTIER, Roger. Op. cit., 2001, p 117 a 140.

MENDOZA, Antonio. **Lecturas de museo: orientaciones sobre la recepción de relaciones entre la literatura y las artes**. España: Universitat de Barcelona, 2000.

MENEGAZZO, Maria Adélia. **A poética do recorte: estudo de literatura brasileira contemporânea**. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2004.

MICHAUD, Yves. **La crise de l'art contemporain**. Paris: Presses Universitaires de France, 1997.

**MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia/ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais**. Vol.1, n.1. Rio de Janeiro: IPHAN, 2004. v.:il.

**MUSAS – Revista Brasileira de Museus e Museologia/ Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais**. Vol.1, n.2. Rio de Janeiro: IPHAN, 2006. v.:il.

MUSEUMS AND GALLERIES COMMISSION. **Educação em Museus**. Trad. de Maria Luiza Pacheco Fernandes. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Fundação Vitae, 2001.

NESSIMIAN, Maria Celéne de Figueiredo. **EM BUSCA DO FOCO: A Educação Escolar em Arte através de um olhar Estético e Psicanalítico**. Dissertação do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de MS. Campo Grande: 2001.

NOVAES, Adauto...[et al.] **O Olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

NUNES, Benedito. **A estética e o saber moderno, ou os paradoxos da estética**. In: No tempo do niilismo e outros ensaios. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Filosofia da arte**. São Paulo: Ed. Ática, 1999.

OSTROWER, Fayga. **Universos da Arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

OTT, Robert William. **Ensinando crítica nos museus**. In: BARBOSA, Ana Mae. Op. cit., 2001c, p.113 a 141.

PÉREZ-GÓMEZ, Angel; ALMARAZ, Julián. **Lecturas de aprendizaje y enseñanza**. México: Paideia, 1995.

PILLAR, Analice Dutra (org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PLATÃO. **A República**. Trad. Sampaio Marinho. Publicações Europa-América, 1975.

SANTOS, Magaly de Oliveira Cabral. **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, Maria Célia T. Moura. **Museu e Educação: conceitos e métodos**. Artigo extraído do texto produzido para a aula inaugural do Curso de Especialização em Museologia, do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** / Lev Semenovich Vigotski, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1992.