

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

Museus e Educação em Museus –  
História, Metodologias e Projetos, com análises  
de caso: Museus de Arte Contemporânea de São  
Paulo, Niterói e Rio Grande do Sul

ALICE BEMVENUTI

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul como  
exigência parcial para obtenção do título de Mestre  
em História, Teoria e Crítica da Arte.

Orientador: Prof Dr Francisco Marshall

Porto Alegre, 2004

“Museus e Educação em Museus –  
História, Metodologias e Projetos, com análises de caso: Museus de Arte  
Contemporânea de São Paulo, Niterói e Rio Grande do Sul”

ALICE BEMVENUTI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul como exigência parcial para  
obtenção do título de Mestre em História, Teoria e Crítica da Arte.

Aprovada por:

---

Dr<sup>a</sup>. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins - UNESP

---

Dr<sup>a</sup>. Analice Dutra Pillar - UFRGS

---

Dr. Paulo Gomes - UFRGS

---

Dr. Francisco Marshall – Orientador

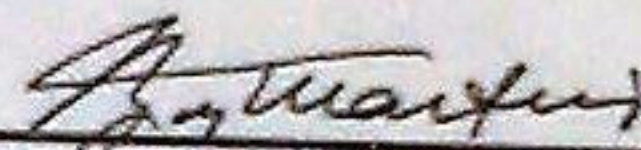
Porto Alegre, 19 de novembro de 2004

"Museus e Educação em Museus –  
História, Metodologias e Projetos, com análises de caso: Museus de Arte  
Contemporânea de São Paulo, Niterói e Rio Grande do Sul"

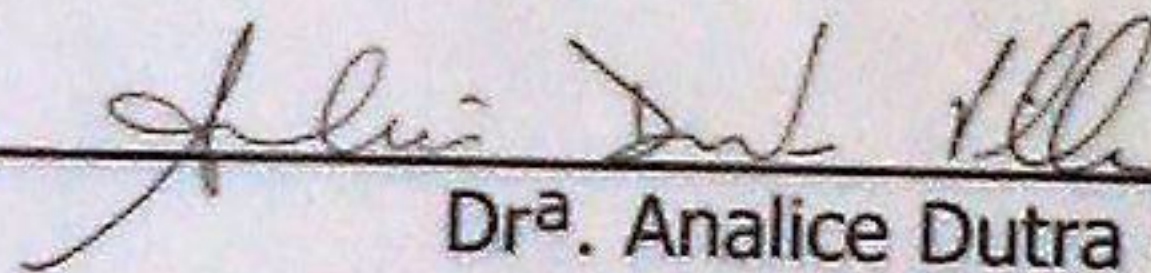
ALICE BEMVENUTI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul como exigência parcial para  
obtenção do título de Mestre em História, Teoria e Crítica da Arte.

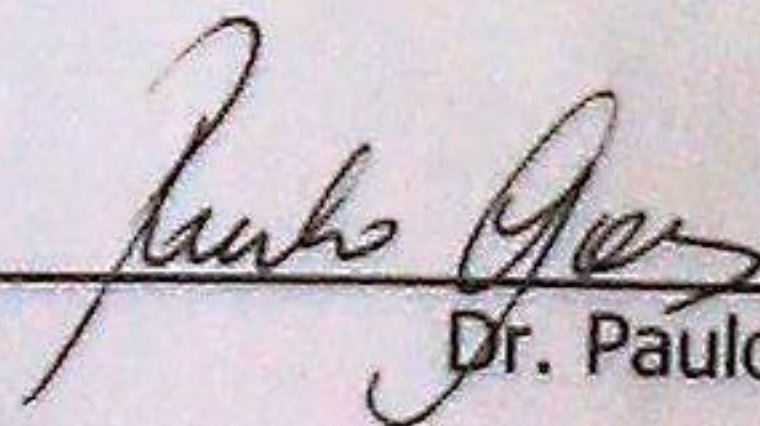
Aprovada por:



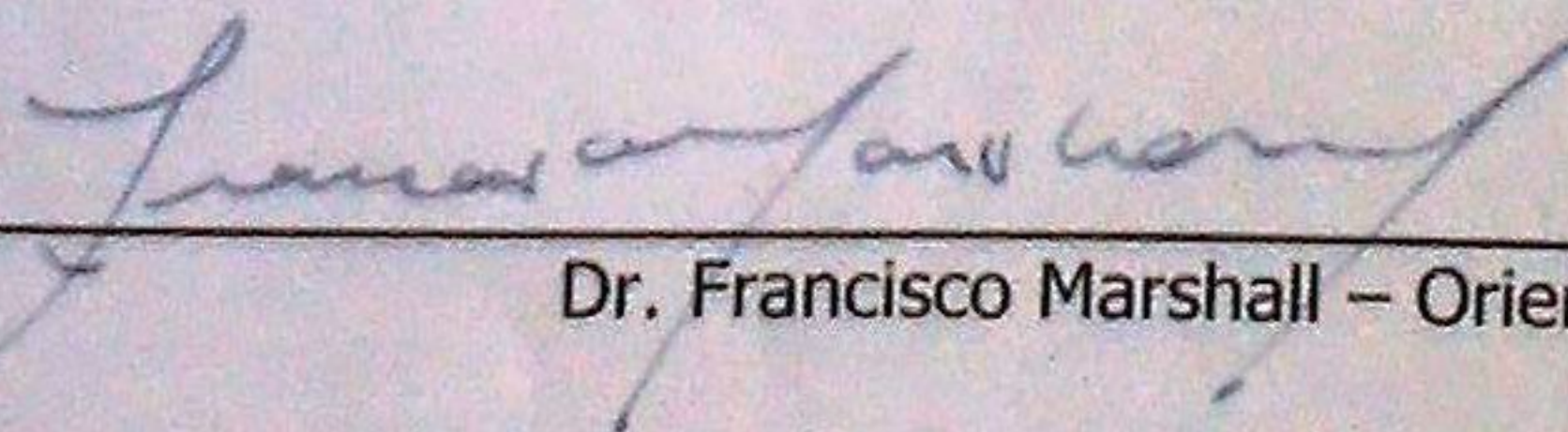
\_\_\_\_\_  
Dra. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins - UNESP



\_\_\_\_\_  
Dra. Analice Dutra Pillar - UFRGS



\_\_\_\_\_  
Dr. Paulo Gomes - UFRGS



\_\_\_\_\_  
Dr. Francisco Marshall – Orientador

Porto Alegre, 19 de novembro de 2004

*Na caminhada:  
os nascimentos.  
as escolhas.*



Dedico este trabalho  
*Aos meus amores,*  
Marco Fillipin e Aimê Bemvenuti Rodrigues

## Agradecimentos

*Ao meu orientador, Professor Dr. Francisco Marshall, por acreditar na minha capacidade e no meu projeto, pela sua paciência e reconhecimento.*

*Ao PPG: Mônica Zielinsky, Blanca Brites, Maria Amélia Bulhões, José Augusto Avancini, Analice Dutra Pillar, Romanita Disconzi, Élda Tessler, Hélio Ferverza, Nei Vargas e Lúcia. À CAPES.*

*Pelo acolhimento e entrevistas nos MACs: Luís Guilherme Vergara e equipe da Divisão de Arte Educação do MAC-Niterói; Carmem Aranha, Christine Moraes, Sylvio Coutinho, Ana Mae Barbosa, Gaudêncio Fidelis, Susana R. Vieira da Cunha, José Francisco Alves, Laura Fróes, Décio Presser, Paulo César B. do Amaral, Paulo Gomes, Bianca Knaak, Suzana Wonghon, René Ruduit, Vera Lúcia Machado da Rosa (com letras douradas, a pedido), Marília Lessa, Vinício Giacomelli.*

*Como também pelas entrevistas realizadas nos Museus de Arte Moderna, mas que não permaneceram como objeto de estudo desta pesquisa: Maria Tornaggi, Vera Barros Carlos Barmack e Equipe do Educativo MAM, Anny Christina Lima do Educativo do Lasar Segall.*

*Pela temporada carioca e paulista: Família Giron Camerini e Fernando Clarindo.*

*Caroline Teixeira, pela amizade incentivadora e pela organização da listagem da bibliografia e citações.*

*Jeane Piovan, pela dedicada revisão dos textos, lembrando sempre ter sido minha professora.*

*Participações especiais que colaboraram na busca de documentos e troca informações: Magaly Cabral, Mário Chagas, Rosane de Freiras, Solange Godoy, MAM de Resende, e em especial para incansável auxílio de Adriana Mortara Almeida.*

*Outros pequenos grandes gestos que auxiliaram em minha pesquisa, dos colegas: Denise Grinspun, Flávio Gil, Rose Moreira de Miranda, Beatriz Muniz Freire, Nilton, Lúcia Albuquerque de Andrade, Emília Vieiro. Ao Valter pela reprodução das cópias intermináveis.*

*Pelas transcrições, intermináveis, das entrevistas: Eduardo Bueno e Edinho.*

*Pelas discussões e trajetória de luta do ensino da arte:*

*Em especial aquele que me deu “dicas para entrar”, “dicas para permanecer” e “dicas para sair do mestrado”, Alberto Coelho.*

*À Ulbra e aos alunos/parceiros da Ulbra, na construção dos saberes e nas inquietações frente ao ensino da arte frente a obra de arte original. Estagiários e integrantes do Projeto “Todo Mundo no Museu – Inclusive eu!”: Maril, Alexandra, Edite, Ronaldo Patrício, Carla Meyer, Gabriela Zanatta, Santa Salete, Neuza, Joelsi, Maria Lúcia, entre outros.*

*Por quem são e lutam, pelo modelo de mulher professora-pesquisadora do ensino da arte: Miriam Celeste Martins e Lucimar Bello Frange. Uttama, uma guia.*

*Pelo carinho, compreensão, parceria e amor, e sem dúvida pelo aprendizado coletivo: Marco Fillipin e Aimê Bemvenuti Rodrigues.*

*Pela torcida: Heron Bemvenuti, Maria Aparecida da Silveira Brígido, Abel Bemvenuti, Anaê Bemvenuti, Vicente Brígido, Honorina Kuplich Bemvenuti, Soeli de Fátima de Freitas, Magali Lacerda Giordani, Andréa Rodrigues, Cibele Sastre, Tatiana da Rosa, Luciano Tomasi e muitos outros amigos.*

*Por cada olhar e gesto de carinho necessário em um percurso longo e desconhecido.*

*Tantos, tantos a agradecer e compartilhar os méritos de minha produção, que talvez tenha esquecido algum nome importante. Agradeço de uma maneira ou de outra a todos.*

*Espero que esta pesquisa chegue as mãos de cada uma dessas pessoas que participaram direta ou indiretamente, como aqueles pesquisadores que não conheço pessoalmente, apenas através das dissertações e teses que consultei. Materiais e documentos importantes que possibilitaram ampliar e aprofundar meu trabalho. Registro aqui meu agradecimento a eles. Então, da mesma forma, espero que esta pesquisa de mestrado impulsione caminhos e olhares de pesquisadores futuros, sobre as questões relacionadas ao ensino da arte, ao patrimônio público e a cidadania.*

## RESUMO

Neste trabalho de mestrado realizou-se o estudo do histórico de museus e da educação nos museus brasileiros ao longo dos séculos XIX e XX, observando estratégias que incentivaram a aproximação do público com a obra de arte original. As ações educativas isoladas do início da história museológica permanecem até hoje, embora atualmente existam setores organizados desenvolvendo ações educativas sistematizadas, utilizando metodologias atuais de ensino da arte, leitura dos códigos visuais, atitudes pedagógicas de recepção e mediação de público e estratégias utilizando a experiência estética proporcionada pelas próprias obras de arte. Registra-se a análise de casos: MAC-USP, MAC-Niterói e MAC-RS, com a apresentação do universo de cada um desses três museus, desde a história de sua formação até a as metodologias e programas educativos desenvolvidos por eles. Aborda-se também o contexto histórico da transformação da função dos museus desde a Antigüidade até os de arte moderna e contemporânea no Brasil onde se nota que os fatos históricos não apresentam linearidade suficiente que conduza a resultados ou conseqüências previsíveis. Finalmente, faz-se uma reflexão sobre o papel político da ação educativa na instituição, considerando seu caráter educativo e a necessidade de democratizar os espaços museológicos, facilitando, assim, o acesso à obra de arte original, refletindo a idéia de um museu para todos.

## ABSTRACT

At this work of master degree it was done the historic analysis of museums and of the education at Brazilian museums on the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries, noticing strategies that stimulate the contact of the public with the original work of art. Isolate educative actions from the beginning of museum history remain until today, even so there are some organized sectors developing systemized educative actions, by the use of current methodologies of art education, with the lecture of visual codes, pedagogical activities of reception and presentation to the public, including the use of strategies of aesthetic experience given by the proper works of art. It is registered the analysis of MAC-USP, MAC-Niterói and MAC-RS, presenting the history from their beginning to their specific methodologies and educational programs. It is also commented the historic transformation of the museums functional activities since ancient times up to modern and contemporary art museums in Brazil. It is observed that historic events do not have enough linearity that may lead to foreseen results or consequences. At last, it is analyzed the political role of the educational action at the museums, considering its educational character and the urgent need to open the space of the museums to people, thus providing the access to the original works of art and the idea that museum is for all.

## SUMÁRIO

Introdução .....	01
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>ASPECTOS HISTÓRICOS</b>	
1. A formação dos museus	
1.1. <i>Coletar. Amontoar. Guardar.</i> Nascem as coleções e os museus fechados .....	09
1.2. <i>Coletar. Conservar. Exibir.</i> O museu torna-se público .....	14
1.3. <i>Lugar de memória. Pesquisa. Difusão dos saberes.</i> O reconhecimento da função educativa .....	26
1.4. <i>Adquirir. Conservar. Comunicar. Educar. Divertir.</i> Organizações e fóruns refletem sobre a compreensão de museus .....	33
2. Museus de arte no Brasil	
2.1. <i>Do Museu Real ao Museu de Arte Moderna.</i> A formação dos museus brasileiros .....	39
2.1.1. Museu de Arte Moderna – São Paulo .....	59
2.1.2. Museu de Arte Moderna – Rio de Janeiro .....	64
2.2. <i>Desdobramentos.</i> O surgimento de outros Museus de Arte Moderna .....	67
2.3. <i>Antimuseu. Industrialização da Cultura.</i> Museus de Arte Contemporânea .....	77
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>A FORMAÇÃO DA AÇÕES EDUCATIVAS EM MUSEUS E O ENSINO DA ARTE</b>	
1. Percurso histórico brasileiro de 1816 a 1950	
1.1. <i>Modelos europeus.</i> O uso da obra de arte como recurso didático .....	91
1.2. <i>Preservação da autêntica e ingênua expressão da criança.</i> Ações em busca da liberdade de expressão .....	94
1.3. <i>Crianças no museu!!!</i> As primeiras publicações sobre educação em museus..	101
1.4. <i>Função Educativa.</i> Os primeiros encontros sobre a educação em museus.....	125
2. Após 1960 – em direção as ações educativas contemporâneas	
2.1. <i>O artista, a obra e a criança.</i> Espaços de experimentação nos museus .....	133
2.2. <i>Educação Artística polivalente.</i> Estratégias políticas e contradições .....	141
2.3. <i>Arte-Educação.</i> Movimento de resistência e mudança no ensino da arte .....	146
2.4. <i>Educação em Museus.</i> Escolarização ou não dos museus? .....	149
2.5. <i>Leitura de imagem.</i> Projetos e metodologias no ensino da arte .....	158
2.6. <i>Mediação.</i> A experiência sensível entre o sujeito e a obra .....	166
2.7. <i>Bienal do Mercosul.</i> Do guia ao mediador .....	175
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>ESTUDOS DE CASO MAC-USP, MAC-NITERÓI e MAC-RS</b>	
Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC – USP)	
1. Apresentação .....	185
2. Histórico do MAC-USP .....	186
3. Estrutura Organizacional .....	192
3.1. Regimento do Museu .....	193
3.2. Divisão Técnico-Científico de Educação e Arte .....	194
3.3. Espaço Físico .....	194



4. Ação Educativa	
4.1. Histórico da Divisão	195
4.2. Equipe	200
4.3. Objetivos	201
4.4. Ensino	
4.4.1.1. Graduação e Pós-Graduação	203
4.4.1.2. Extensão Universitária e Formação Continuada	204
4.5. Pesquisa	
4.5.1. Referencial Teórico	205
4.5.2. Pesquisas e Programas Educativos	206
4.5.2.1. Museu e Público Especial	207
4.5.2.2. Projeto MEL - Museu, Educação e o Lúdico	215
4.5.2.3. Coleção OLHARTE	225
4.5.2.4. Percursos Visuais no acervo do MAC-USP	226
4.5.2.5. Meia Volta Vou Ver	232
4.5.2.6. Lazer com Arte para a Terceira Idade	233
4.5.2.7. Oficinas para Educadores e Recreacionistas: O Museu de Arte Contemporânea e a Educação Infantil – Uma proposta de inclusão cultural	235
4.5.2.8. Produção Acadêmica	237
4.6. Extensão Universitária / Atendimento à Comunidade	
4.6.1.1. Recepção ao Público	239
4.6.1.2. Visitas Orientadas	239
4.6.1.3. Roteiros de Visita	240
4.6.1.4. Consultorias	242
4.6.1.5. Programas Permanentes	243
4.6.1.6. Publicações	243
4.6.1.7. Site	244

#### Museu de Arte Contemporânea de Niterói (MAC-Niterói)

1. Apresentação	245
2. Histórico do MAC-Niterói	246
3. Estrutura Organizacional	249
3.1. Projeto de Lei do Museu	250
3.1.1. Divisão de Arte Educação	254
3.2. Espaço Físico	255
4. Ação Educativa	
4.1. Histórico da Divisão de Arte Educação	257
4.2. Equipe	260
4.3. Objetivos	261
4.4. Referencial Teórico	264
4.5. Linhas de Estratégias Interpretativas	267
4.5.1. <i>MAC-Niterói como obra de arte</i> – Ritual da Rampa	271
4.5.2. Jogos Neoconcretos e de Fluência Criativa	274
4.5.3. Cada Olhar uma História	276
4.6. Recepção ao Público	278
4.6.1. Visita Mediada	279
4.7.2. Cursos de Formação	283
4.7. Coleções de experiências	284

4.7.1.	<i>Visões e (Sub) Versões</i> .....	284
4.7.2.	<i>Ocupações – Descobrimientos</i> .....	288
4.7.3.	Artista Pesquisador .....	289
4.7.4.	Conversas com o MAC – <i>Panorama 1999</i> .....	291
4.7.4.1.	Cata Coisas .....	292
4.7.4.2.	Curadorias Criativas .....	293
4.7.5.	Cada Olhar uma História – <i>Dos Materiais as Diferenças Internas</i> .....	294
4.7.5.1.	Cada Olhar uma História .....	294
4.7.5.2.	Curto Circuitos .....	295
4.7.5.3.	O Coisário .....	296
4.7.5.4.	Atividades Impressas .....	298
4.7.6.	Jogos Cinéticos .....	299
4.7.7.	Poéticas da Cor .....	301
4.7.8.	Cada Viajante uma história .....	303
4.7.9.	Cada Olhar uma História – Jornal Ficção X Realidade .....	305
4.7.10.	Curto Circuitos – <i>Diálogos, Antagonismo e Replicações</i> .....	306
4.7.11.	<i>O Sobrevôo - Iole de Freitas</i> .....	307
4.8.	O MAC e a Comunidade .....	308
4.8.1.	Arte Ação Ambiental .....	308
4.8.2.	Morro do Céu – Uma experiência de elite para todos .....	310
4.7.	Produção Acadêmica .....	310
4.8.	Site .....	311

#### Museu de Arte Contemporânea do Rio Grande do Sul (MAC-RS)

1.	Apresentação .....	312
2.	Histórico do MAC-RS .....	313
3.	Estrutura Organizacional .....	320
3.1.	Regimento Interno .....	320
3.1.1.	Núcleo de Arte-Educação .....	321
3.2.	Espaço Físico .....	323
4.	Ação Educativa .....	
4.1.	Histórico .....	325
4.2.	Equipe .....	332
4.3.	Referencial Teórico .....	335
4.4.	Recepção ao Público .....	337
4.4.1.	Monitoria .....	339
4.5.	Publicações .....	341

#### CAPÍTULO IV CONCLUINDO

1.	<i>Contextos Diversos. Ações educativas visão contemporânea</i> .....	344
2.	<i>Museu para todos. O papel da ação educativa como mediadora cultural</i> .....	353

#### BIBLIOGRAFIA

Bibliografia geral .....	364
Bibliografia e documentos referentes ao MAC-USP .....	373
Bibliografia e documentos referentes ao MAC-Niterói .....	377
Bibliografia e documentos referentes ao MAC-RS .....	379

## Lista da Imagens

Figura 01 – Aimê e Marco na varanda interna do MAC-Niterói .....	dedico
Figura 02 – <i>A Grande Sala do Museu do Louvre, 1794-1796</i> , Hubert Robert .....	15
Figura 03 – Museu Britânico – Galeria de Antiquários c. 1857.....	18
Figura 04 – <i>Boîte en valise</i> , 1958 – Marcel Duchamp .....	78
Figura 05 – <i>Boîte en valise</i> , 1935/41 – Marcel Duchamp .....	78
Figura 06 – MAC-USP Sede .....	184
Figura 07 – MAC-USP Anexo .....	184
Figura 08 – MAC-USP Ibirapuera .....	185
Figura 09 – MAC-USP Centro Cultural FIESP .....	185
Figura 10 – Exposição <i>O Toque Revelador: Alfredo Volpi</i> .....	209
Figura 11 – Exposição <i>O Toque Revelador: a poética das formas</i> .....	209
Figura 12 – Exposição <i>O Toque Revelador: Retratos e Auto-retratos</i> .....	210
Figura 13 – Exercício sensorial de toque em reprodução da obra em relevo .....	212
Figura 14 – Exercício sensorial de toque em reprodução da obra em relevo .....	214
Figura 15 – Montagem de quebra-cabeça .....	220
Figura 16 – Atividade de desenho frente a obra original no interior do MAC-USP .....	223
Figura 17 – Atividade com jogos no interior do MAC-USP .....	224
Figura 18 – Percursos Visuais no Acervo do MAC-USP – <i>Alfredo Volpi (1997/98)</i> .....	228
Figura 19 - Percursos Visuais no Acervo do MAC-USP – <i>Alfredo Volpi – Múltiplas Faces</i> .....	229
Figura 20 - Percursos Visuais no Acervo do MAC-USP – <i>Os Modernistas</i> .....	230
Figura 21 - Percursos Visuais no Acervo do MAC-USP – <i>Os Modernistas (cont.)</i> .....	231
Figura 22 – Vista do MAC-Niterói da Praia das Flechas .....	246
Figura 23 – Vista da Rampa do MAC-Niterói e ao fundo o Pão de Açúcar .....	246
Figura 24 – Espaço Interativo – Mezanino – Material Educativo disponível para os visitantes .....	257
Figura 25 – Espaço Interativo – Mezanino – Material Educativo relacionado a exposição <i>Sobrevôo – Iole de Freitas</i> .....	257
Figura 26 – Espaço Interno do MAC-Niterói varanda circular com vista para paisagem .....	258
Figura 27 – Mostra dos 6 anos da Divisão de Arte Educação do MAC-Niterói – pastas com materiais desenvolvidos ao longo da história pela equipe da Divisão .....	260
Figura 28 – Mostra da Divisão de Arte Educação do MAC-Niterói – Projeto Arte Ação Ambiental .....	260
Figura 29 – Mostra da Divisão de Arte Educação do MAC-Niterói – Materiais Educativos elaborados para as diferentes exposições .....	261
Figura 30 – Turistas apreciando a vista da varanda do MAC-Niterói .....	264
Figura 31 - Material Impresso disponível aos diferentes visitantes no Espaço Interativo .....	271
Figura 32 – Material Impresso MAC de Niterói como obra de Arte – Ritual da Rampa ..	272
Figura 33 - Material Impresso Cada Olhar uma História .....	277
Figura 34 - Material Impresso Cada Olhar uma História .....	278
Figura 35 - Material Impresso Cada Olhar uma História .....	279
Figura 36 - Material Impresso Curadoria Criativa .....	287
Figura 37 - Material Impresso <i>Ocupações e Descobrimientos</i> .....	290
Figura 38 - Material Impresso Cada Olhar uma História – <i>Artista Pesquisador</i> .....	291
Figura 39 - Material Impresso Cada Olhar uma História – <i>Artista Pesquisador</i> .....	292
Figura 40 - Material Impresso <i>Panorama 99</i> – Cata Coisas .....	293
Figura 41 - Material Impresso <i>Panorama 99</i> – Curadoria Criativa .....	294

Figura 42 - Material Impresso <i>Exposição Dos Materiais às Diferenças Internas</i> - Cada Olhar uma História .....	296
Figura 43 - <i>Exposição Dos Materiais às Diferenças Internas</i> – Metais .....	297
Figura 44 - <i>Exposição Dos Materiais às Diferenças Internas</i> – Materiais Educativos ....	298
Figura 45 – Jogo Cinecromático disponível para interação do público .....	301
Figura 46 – Jogo elaborado a partir da obra <i>Quadrado Perfeito</i> , disponível para interação do público .....	301
Figura 47 – Atividades educativas cm jogos a partir da Exposição Ione Saldanha .....	303
Figura 48 - Material Impresso Cada Olhar uma História - <i>Landscape</i> .....	305
Figura 49 - Material Impresso – Viagem por um mapa inventado - <i>Landscape</i> .....	306
Figura 50 – Material Impresso Curto Circuito – Curadoria Criativa – <i>Diálogos, Antagonismos e Replicações</i> .....	307
Figura 51- Oficina com Projeto Arte Ação Ambiental .....	310
Figura 52 – Casa de Cultura Mário Quintana – vista externa Rua Sete de Setembro ...	312
Figura 53 – MAC-RS, 6º andar da Casa de Cultura Mário Quintana .....	312
Figura 54 – Galeria Branca, 6º andar da Casa de Cultura Mário Quintana .....	323
Figura 55 – Setor Administrativo – 2º andar da Casa de Cultura Mário Quintana .....	324
 ANEXOS .....	 381
Anexo 1 – Conversas com o MAC – Cada Obra um Diferente Olhar .....	382
Anexo 2 – Conversas com o MAC – Pequeno Glossário .....	383
Anexo 3 – Conversas com o MAC – Atividade 3 .....	384
Anexo 4 - Conversas com o MAC – Curto Circuitos .....	385

# *Introdução*

---

Este trabalho de pesquisa, que apresento em forma de dissertação, envolve minha trajetória como professora de arte e produtora de um fazer individual em arte, centrado, principalmente, nas questões relacionadas ao acesso à obra de arte original, revelando inquietações que me acompanharam por, aproximadamente, dez anos e apenas identificadas como raiz de minha pesquisa durante o desenvolvimento do processo da escrita desta dissertação.

Diante de um cenário escolar, contaminado por ações desgastadas e confusas, resultantes de um movimento gerado a partir da LDB 5.692/71, com a disciplina de Educação Artística, minha preocupação era facilitar o contato de crianças e adolescentes com a obra de arte original, sendo em instituições de ensino formal ou informal, no qual trabalhava, a fim de buscar alternativas para desenvolver formas de *devolver a arte à arte-educação*, parafraseando Vincent Lanier (1984).

Neste percurso de buscas, foi fundamental conhecer duas arte-educadoras e pesquisadoras: Mirian Celeste Ferreira Dias Martins e Denise Grinspum, que se tornaram referências para minhas buscas. Em 1993, freqüentei, pela segunda vez, oficinas ministradas pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mirian Celeste Martins (UNESP/SP), no Seminário Nacional de Arte-Educação, em Montenegro (RS), quando estudamos as diferentes metodologias existentes no ensino da arte, as quais abordavam desde a ênfase na leitura de obras e imagens à ênfase em práticas do fazer artístico. Durante o intensivo, Mirian Celeste Martins convidou Denise Grinspum, então Coordenadora da Divisão de Ação Educativo-Cultural do Museu Lasar Segall, que, naquela ocasião, desenvolvia pesquisa e atividades de leitura de obras no museu, intitulada *Lasar Segall - Três Exercícios de Leitura*, embasada nos teóricos Abigail Housen e Robert Willian Ott, para relatar o trabalho.

Seduzida pela proposta divulgada, utilizei o exercício de Denise como um ponto de partida e referência para a elaboração de vários exercícios com os grupos que eu lecionava. Entre as primeiras experiências deste exercício de leitura, que exigia estar-se diante da obra de arte original, relembro que vivenciei, como monitora, na exposição *Bienal Brasil Século XX*, que estive em Porto Alegre, em 1994. Fascinada pela magia de estar convivendo entre originais da arte brasileira, planejei questões para um roteiro a ser seguido na exposição e, por uma turma de crianças que

lecionava em São Leopoldo, entre as questões, um convite à escolha das obras a serem apreciadas.

A partir das experiências com os exercícios de leitura que realizei nos museus e espaços de exposição de arte, passei a questionar sobre o trânsito e a permanência de visitantes em frente das obras expostas. Primeiramente, por observar a necessidade de ações de acolhimento ao sujeito que perante a obra deparava-se com o novo, ao mesmo tempo em que se sentia provocado por ele. Neste caso, reconhecendo ser imprescindível aos educadores o domínio do processo de aprendizagem, como um processo de descoberta e de emoção em presença da arte, o que requer cuidados específicos e dispositivos que divulguem e promovam a familiarização com as obras.

Entre as questões de minha pesquisa, investigo: o que caracteriza um projeto educativo nos museus de arte? Quais os limites das ações de um projeto educativo dentro dos museus de arte? Como a ação educativa impulsiona para a experiência com a arte contemporânea? Que referências históricas os programas e as ações educativas estão utilizando na relação museu-escola hoje?

No processo de investigação, realizei um levantamento panorâmico dos museus de arte existentes no Brasil, entre os quais identifiquei um perfil heterogêneo: museus que possuem acervos biográficos de um artista, geralmente sediados na própria casa da família, onde residiu o artista; museus de arte sacra; museus de acervos mistos, caracterizados, geralmente, por objetos históricos acompanhados de peças ou obras que retratam pessoas ou fatos importantes de época; museus de arte popular; museus de arte naïf; museus específicos de gravura ou de escultura; institutos, centros culturais e fundações de arte; museus virtuais; museus-casa; museus de imagem e som; memorial, pinacoteca e museu de arte dos estados que apresentam um acervo abrangente entre diversos períodos e movimentos.

Entre os museus brasileiros, encontrados em diferentes guias de museus<sup>1</sup> e revistas, foram identificados: sete museus de arte moderna e onze museus de arte contemporânea.

---

<sup>1</sup> Devido a incompletude das informações de alguns guias, fez-se necessário consultar revistas e outras fontes, a fim de mapear os museus de arte moderna e contemporânea.

- 1947: Museu de Arte Moderna - Rio de Janeiro/RJ, (MAM-RJ);
- 1948: Museu de Arte Moderna - São Paulo/SP, (MAM-SP);
- 1949: Museu de Arte de Santa Catarina (Museu de Arte Moderna)<sup>2</sup>,MASC (MAMF);
- 1950: Museu de Arte Moderna – Resende/RJ, (MAM-Resende);
- 1957: Museu de Arte da Pampulha<sup>3</sup>/MG, (MAP);
- 1959: Museu de Arte Moderna – Bahia/BA, (MAM-BA);
- 1963: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo/SP, (MAC-USP);
- 1966: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de Olinda/CE, (MAC-Olinda);
- 1970: Museu de Arte Contemporânea da Universidade do Paraná/PR, (MAC-Paraná);
- 1982: Museu de Arte Contemporânea de Americana/SP, (MAC-Americana);
- 1983: Museu de Arte Contemporânea de Campinas “José Pancetti”/SP – (MACC);
- 1988: Museu de Arte Contemporânea – Goiânia/GO;
- 1991: Museu de Arte Contemporânea Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, (MARCO);
- 1992: Museu de Arte Contemporânea do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS,(MAC-RS);
- 1993: Museu de Arte Contemporânea, Niterói/RJ, (MAC-Niterói);
- 1998: Museu de Arte Contemporânea de Jataí/GO;
- 1998: Museu de Arte Moderna Aluísio Magalhães – Recife/PE, (MAMAM);
- 1999: Museu de Arte Contemporânea – Centro Dragão do Mar – Fortaleza/CE.

No processo de coleta de material, foi enviado a todos os museus relacionados o pedido de cooperação científica, solicitando-lhes os estatutos e/ou regimento do museu e, caso desenvolvessem algum programa ou atividade educativa, documentos relacionados ao setor, ou aos programas desenvolvidos. Poucos foram os museus que responderam à primeira correspondência. Tornei a enviá-las, alcançando, então, um retorno razoável. Considerando as informações relacionadas às ações educativas, foi-me possível visualizar um panorama, talvez ainda incompleto, dos

---

<sup>2</sup> O Museu de Arte de Santa Catarina foi fundado como Museu de Arte Moderna de Florianópolis, porém, em junho de 1970, o museu é redimensionado passando a chamar-se Museu de Arte de Santa Catarina.

<sup>3</sup> O Museu de Arte da Pampulha, apesar de não possuir a denominação específica de museu de arte moderna, tem seu acervo constituído, principalmente, de arte moderna, sendo que optei em incluí-lo como representante do estado de Minas Gerais, considerando que as ações em torno deste estavam dentro do movimento geral do País, de criação de museu de arte moderna, a considerar sua data de fundação em 1957.



museus de arte moderna e contemporânea, abrangendo um período a partir de 1948 até 2003.

Apesar de muitos destes museus e acervos exibirem exemplares de arte moderna e contemporânea brasileiras, optei por incluir, nesta pesquisa, apenas os museus estritamente de arte contemporânea, priorizando a própria denominação do museu, porque de outro modo, ampliaria demais o recorte da pesquisa.

Constatei que os museus utilizam diferentes nomenclaturas para o setor responsável pelo programa educacional, ou para a figura responsável pelo trabalho educativo, e que existe uma grande diversidade nos setores e nas atividades oferecidas, entre elas: visitas guiadas ou orientadas com monitores, agendadas previamente; atividades especiais vinculadas a setores educacionais municipais, estaduais e particulares; atividades especiais infantis, juvenis e comunidade em geral; treinamento e formação para professores e oficinas de arte. Alguns possuem equipe de profissionais especialistas para receber escolas e público em geral; outros contam com apenas uma pessoa no setor.

Comparando os dados panorâmicos destes museus que possuem acervos de arte contemporânea e que desenvolvem, efetivamente, atividades e programas educativos, possuindo setor e equipe de profissionais especializados e com ações educativas permanentes, há mais de cinco anos, cercadas pelo olhar do ensino da arte, que se fundamenta nas concepções educacionais contemporâneas. Entre os existentes, optei pelos MAC-USP e MAC-Niterói.

A escolha do MAC-RS fez-se a partir do desejo de incluir, na pesquisa, museus locais. O Rio Grande do Sul possui um Museu de Arte Contemporânea, com um acervo de obras que oferecem a possibilidade de desenvolverem-se projetos educativos. Por esta razão, o mesmo foi incluído, e também porque me ofereceu a chance de conhecer e aprofundar aspectos sobre a história das atividades ali realizadas, gerando reflexões sobre os possíveis caminhos a serem trilhados futuramente.

Após a definição dos três museus a serem estudados, organizei um roteiro de pesquisa envolvendo entrevistas, visitas às sedes de cada museu e coleta de materiais,

a fim de investigar o conjunto de ações que compõem o setor responsável pelas ações educativas e abordar a relação deles com as escolas e grupos espontâneos em geral. Então, primeiramente, verificou-se em que momento os museus passam a ter uma preocupação com o trabalho educativo; a educação passa a ser um problema metodológico para os museus de arte; e o museu passa a diferenciar a visita escolar do projeto educacional, propriamente dito. Verificou-se, ainda, que entrecruzamentos a ação educativa e a arte contemporânea enfrentam num espaço museológico dentro desta abordagem de educação contemporânea. No caso do MAC-RS, foi necessário que se ampliassem não só as entrevistas entre os diversos Diretores do Museu, além de funcionários, como também as investigações históricas, a fim de compreender suas ações fragmentadas.

Assim sendo, concentrou-se esta pesquisa em quatro capítulos.

O primeiro capítulo introduz o nascimento dos museus e a formação das coleções, considerando desde a ação de coletar e colecionar ao início das visitas às coleções existentes, assim identificando a natureza das ações educativas nos museus, na história das coleções e dos museus públicos. Dando seqüência a este capítulo, adentra-se a história da formação dos museus brasileiros desde a vinda da Missão Francesa, com as primeiras obras, trazidas por Lebreton, que irão compor a futura Pinacoteca da Academia Imperial de Belas Artes, até a criação dos museus de arte moderna e contemporânea.

O segundo capítulo apresenta o movimento das ações educativas desenvolvidas nos museus brasileiros, não só envolvendo os museus de arte, mas também lhes dando prioridade, a fim de visualizar-se o panorama histórico das ações anteriores e o das desenvolvidas nos museus pesquisados. O panorama envolve desde as primeiras intenções para a formação de um acervo com uso didático das obras, pela Academia Imperial de Belas Artes; às publicações realizadas ao longo do século XX; e às ações políticas dos arte-educadores em busca da valorização do uso da imagem no ensino da arte.

O terceiro capítulo é um mapeamento dos três museus selecionados: MAC-USP, MAC-RS e MAC-Niterói. Ele contém a história da criação do museu e a história da

criação do setor educativo, aprofundando a coleta de dados referentes às ações educativas de cada um dos museus e detalhando as denominações utilizadas; os termos presentes, ou não, no estatuto e regimento interno relacionados às ações educativas de cada museu; o serviço educativo oferecido às escolas e ao grande público; recursos educativos disponíveis (visitação, oficinas, cinemas...) e a existência de processos avaliativos, que se realizam pela necessidade de perceber resultados da experiência educativa desenvolvida, entre outros relacionados ao setor.

O quarto e último capítulo apresentam considerações a respeito do ensino de arte contemporânea de teóricos brasileiros e estrangeiros que apontam indicativos para uma ação educativa mediadora, ou seja, caminhos para uma experiência significativa com obra de arte moderna e contemporânea original, que possibilitam refletir sobre as práticas educativas desenvolvidas hoje, nos diferentes museus.

# *Capítulo 1*

---

## *Aspectos Históricos dos Museus*

*Quando a Princesa Bel Chalti Nannar reuniu e fez documentar, através de um registro de objetos, uma coleção do palácio de seu pai, na Caldéia, seis séculos antes de Cristo, provavelmente não sabia estar procedendo à primeira coleta e ao inventário daquilo que foi, talvez, o primeiro museu de que temos notícia.*  
(Leonard Wooley apud Rússio Guarnieri, 1989:07)

## 1. A formação dos museus

### 1.1. *Coletar. Guardar. Amontoar.* Nascem as coleções e os museus fechados.

A história da organização dos homens em diferentes sociedades apresenta atos reveladores de que o ser humano, há muito tempo, reúne os mais variados objetos motivados provavelmente pelo prazer, pela vaidade ou até mesmo pela crença e religiosidade, os quais, de alguma maneira, não deixam de estar relacionados ao conhecimento que se possa obter em relação aos mesmos, considerando não só a relação histórica deste objeto, mas a estética e os valores sociais que estão impregnados e que podem ser revelados.

O homem demonstra uma obstinada tendência a possuir, guardar e venerar objetos e coisas de seu cotidiano que apresentam variações na forma e estilo, mas que têm a mesma função. Os objetos que rodeiam sua existência adquirem um outro significado a partir desta ação de coleta e conservação, passando então a adquirir um outro valor cultural. Assim, ele reuniu e conservou os objetos necessários ao seu cotidiano, passando a conferir-lhes valor cultural e a preservá-los, formando coleções.

A ação do colecionador, considerado como um comportamento universal (Valente, 1995), revela hábitos e características de um tempo a qualquer outro tempo, pois ali, o sujeito re-apropria e re-significa cada peça, ao conservá-la e transportá-la através da coleção para um outro tempo. Assim, podemos refletir sobre gestos como o da Princesa Bel Chalti, que possibilitam uma situação nova para as peças, até então acumuladas e guardadas, que nos remetem aos valores re-significados na ação de conservação e preservação de um objeto colecionado e que, futuramente, nos farão refletir sobre suas condições educativas.

Considerando que uma coleção sobrevive *após a morte do colecionador, desafia a própria finitude, e assim elabora o luto e simula a eternidade* (Lourenço, 1999:13), pensamos no conceito de conservação e preservação de objetos que avançam os tempos

de maneira viva, chegando então há perenizar um tempo passado em forma de documentos. Neste sentido, as coleções servem não apenas para uma conservação deste passado, mas também para uma consciência de memória, como processo educativo.

Para Danièle Giraudy e Henri Bouilhet (1997), museólogos, o *Mouseion*, na Grécia, também conhecido como casa das musas<sup>1</sup>, podem ser considerados como a origem das coleções em museus, sendo que o primeiro *Mouseion*, edificado em Atenas, recebia *oferendas destinadas aos deuses inspiradores dos artistas* (Giraudy e Bouilhet, 1990:19). Tratava-se de *uma mistura de templo e instituição de pesquisa, voltado sobretudo para o saber filosófico* (Suano, 1986:10). Era desta forma um local privilegiado onde os homens poderiam repousar a mente, evocar a Musa e assim dedicar-se às artes e às ciências. Esta experiência caracteriza o museu como espaço do conhecimento, porém sem depender de coleções, pois aqui as fontes do saber são as Musas e a inteligência.

As coleções, por outro lado, apresentam-se como fruto do acúmulo de objetos diversos, tais como: ossos, minérios, camafeus, entalhes, armas, objetos exóticos, dentes, animais empalhados, esmaltes, bibelôs, nozes da Índia, gemas, peles, entre muitos outros. Apenas com o passar dos séculos e a compreensão dos valores culturais e científicos pelos diferentes povos, é que surgem os museus organizados semelhantes aos de hoje. Para Suano, os

*estudiosos do colecionismo crêem que recolher aqui e ali objetos e “coisas” seja como recolher pedaços de um mundo que se quer compreender e do qual se quer fazer parte ou então dominar* (Suano, 1986:12).

Waldisa Rússio Guarnieri (1989), uma das primeiras profissionais da área da museologia no Brasil a discutir a museologia e o museu dentro de uma perspectiva

---

<sup>1</sup> As musas, na mitologia grega, eram as filhas de Zeus geradas com Mnemosine, a divindade da memória. As musas, donas da memória absoluta, imaginação criativa e presciência, com suas danças, músicas e narrativas, ajudavam os homens a esquecer a ansiedade e a tristeza. (Suano, 1986:10)

dialética, propõe-nos cinco instâncias para pensar os movimentos *significativos da evolução dos museus, do fazer museal, da profissão e da formação profissional*, (Rússio Guarnieri, 1989:8) envolvendo a história e as ações desenvolvidas ao longo dos séculos. Os dois primeiros movimentos estão situados neste texto dentro da caracterização das ações que deram origem aos museus, que por sua vez apresentavam-se fechados ao público por caracterizarem-se como instituições privadas, provenientes geralmente de coletas de objetos de interesse familiar. Os demais movimentos apresentados pela autora, serão expostos na segunda parte deste texto, quando então a história apresenta um grande movimento em prol das questões de interesse político-social, considerando o museu não apenas um lugar onde se guardam as coleções, mas também onde se realizam pesquisas e troca de saberes.

A primeira das cinco instâncias identificadas por Rússio Guarnieri inicia-se na Antigüidade, com o museu de Alexandria, erguido por Ptolomeu Soter, 305 a 283 a.C. e destruído no século III. Para a autora, esse *não lembraria o primeiro museu, mas sim um modelo representativo desse período* (Rússio Guarnieri, 1989:08), considerado por ela um museu que tinha muito mais um *germe do campus universitário* pela complexidade de suas atividades, que envolviam a pesquisa, investigação e produção científica dentro de um espaço mantido pelo estado e composto pela

*biblioteca, salas de leituras, passeios, refeitório, laboratórios para dissecação e estudos científicos, além dos jardins botânicos e zoológicos* (Alexander apud Rússio Guarnieri, 1989:08).

Rússio Guarnieri chama a atenção para esse modelo aristocrático, ou seja, acessível à nobreza, restrito aos estudiosos e cientistas pesquisadores, e fechados ao povo.

Para Rússio Guarnieri, a segunda instância inicia-se a partir da Renascença, quando as coleções pertencentes aos príncipes passam a ter objetivos culturais e as palavras

*Ciência e Arte começam a definir perfis diferentes para os museus: as galerias de arte e os gabinetes de raridades, curiosidades, dos cientistas ou estudiosos,*

o que colabora para o surgimento da disciplina História da Arte. Na busca de atitudes para o resguardo dos objetos, o fazer museal, considerado até então coleta e crescimento das coleções, passa a incluir preocupações com o restauro, que como revela Rússio, *abarca desde a restauração verdadeira até a cópia para fins de segurança(...)* (Russio Guarnieri, 1989:09).

A Renascença consolida os museus de arte assim como os gabinetes, que revelam a curiosidade intelectual da época. O termo gabinete, segundo Herreman, passa a designar pequenas salas com coleções de objetos raros e de valor, a partir do século XVI, pois antes era um termo utilizado apenas para designar um móvel para guardar as coleções (Herreman apud Lopes, 1988:15).

Segundo Marlene Suano (1986), a primeira vez que uma coleção foi mostrada ao público, foi em 1471, quando o Papa Pio VI organizou um *antiquarium* com as riquezas colecionadas pela Igreja, revelando com esta atitude também uma intenção educativa.

Apontado por Rússio Guarnieri como o segundo movimento histórico, as coleções principescas constituídas até o Séc. XV reuniam mapas, pedras preciosas, jóias, moedas, armas, porcelanas, instrumentos óticos, astronômicos e musicais (Suano, 1986). Não satisfeitos com os tesouros, reis e príncipes passaram a financiar artistas como Leonardo da Vinci, Michelangelo, Rafael, Tintoretto, entre muitos outros artistas da época, para



incorporar e ampliar as riquezas, que serviam também como motivo para provocações e rivalidades entre diferentes famílias. Para Suano, são as próprias coleções principescas e reais do Renascimento que darão origem ao que se conhece hoje como “museu” (Suano, 1986:21).

Na história verificamos que as coleções de objetos de arte e objetos científicos transformam-se em

*uma prática de prestígio pessoal, símbolos de status quo, conforme esclarece Valente: Juristas, médicos, sábios, poetas, padres, monges, oficiais, artistas e mercadores faziam crescer o número de interessados nas coleções, ao mesmo tempo em que se ampliava cada vez mais a diferença entre possuir e olhar objetos (Valente, 1995:19),*

caracterizando-se então por uma questão de posse de objetos, de quantidade de reserva, sem ainda demonstrar preocupação com a organização da exposição, seja por agrupamentos ou por classificação.

Os ambientes possuíam paredes cheias de quadros ou espécies, como é possível conferir em algumas gravuras. Bons exemplos Suano<sup>2</sup> apresenta em gravuras de museus, onde é possível visualizar a forma de exibição das coleções, como: o museu particular de Ferrente Imperato em Nápoles, 1599, possui quadros, animais e muitos outros objetos tomando paredes por inteiro, além do teto e do chão. Outro exemplo, ainda em Nápoles, é outro museu particular, 1599, onde senhores aparecem agrupados, conversando entre paredes cobertas por pinturas, algumas no chão, escoradas, e entre elas esculturas em pedestais<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> É possível verificar desenhos de museus nas páginas 17 a 20. Suano, M. *O que é Museu*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

<sup>3</sup> As imagens de museu podem ser vistas também em Valéry, P. *O problema dos Museus*. São Paulo: MAC-USP, 1993.

## 1.2. *Coletar. Conservar. Exibir.* O museu torna-se público.

O desenvolvimento das ciências ao longo dos séculos XVII e XVIII, permite que, pouco a pouco, os museus possam ser abertos ao público, considerando-se que, neste processo, o Estado assume as coleções, antes privadas. O público, diferentemente do conhecido hoje, limitava-se

*aos cientistas, naturalistas e filósofos, alicerçada no interesse pela instrução (...) os “homens de letras”, junto aos profissionais liberais, “oficiais” do Estado Absolutista e elementos da aristocracia (Valente, 1995:25).*

Em Oxford, na Inglaterra, em 24 de maio de 1683, inaugura-se o primeiro museu público, o Ashmolean Museum, que exhibe uma coleção de miscelâneas, que se localizava anteriormente na residência de Trodescant, permitindo a visitação mediante pagamento de taxa (Marshall, 2003:8). Tanto este museu quanto o da Igreja eram instituições ainda com acesso restrito, à entrada e à permanência de convidados especiais, de artistas e da elite governante, além dos especialistas e estudiosos. Apenas no século XVIII, *com o movimento (...) revolucionário que abriu definitivamente o acesso às grandes coleções (Suano, 1986:27)* os acervos começam a se tornar patrimônio público.

Então, conforme Rússio Guarnieri nos apresenta, no item anterior, os movimentos relacionados ao crescimento e às transformações museais, a terceira instância marca a passagem dos museus do *Iluminismo para o Romantismo, cujos modelos podem ser tomados no Louvre, no Museu do Prado e Museu Britânico (Rússio Guarnieri, 1989:9)*. Neste momento os museus caracterizam-se pelas suas organizações pouco complexas, diz Rússio, nas exposições dos objetos. Começa-se a utilizar o termo institucional “museu”, que até então eram denominados gabinetes de raridades, curiosidades, tesouros, galerias, de acordo com o já mencionado anteriormente. Para a autora, este é o período em que o

museu torna-se público, porque *os museus dos príncipes e dos reis passam a ser museus das nações* (Rússio Guarnieri, 1989:9).

Em Paris, no final do século XVII, algumas galerias de palácios reais abriram-se à visitação, como, por exemplo, a Galeria de Apolo, no Palácio do Louvre, que, em 1681 foi aberta para estudantes e artistas (Suano, 1986:25). Lentamente, outras galerias foram abrindo suas portas, primeiramente uma a duas ou três vezes por semana, sendo que os fatos nos mostram que a dificuldade de compreender a importância de disponibilizar as coleções e torná-las acessíveis ao público, é percebida facilmente na forma como eram realizados esses acessos.



Figura 02 - *A Grande Sala do Museu do Louvre*, 1794-1796

Artista: Hubert Robert (França, 1733-1808)

Fonte: Mettals, 1998

Em 1750, o Palácio de Luxemburgo abria suas portas duas vezes por semana para a visita dos já dedicados, entre eles os estudantes e os artistas. Na Rússia, Catarina II permitiu o acesso do público às coleções alojadas no Palácio Hermitage, em São Petesburgo, desde que as pessoas estivessem vestidas com trajes de cerimonial da corte russa (Suano, 1986:26).

As preocupações que geravam as restrições de acesso às coleções estavam ligadas a fatores consideráveis, como o furto dos pequenos objetos, assim como, talvez, ao fato principal, o analfabetismo da população, que somava uma grande massa sem informações e sem educação sobre qualquer aspecto ou evento fora de sua cidade ou vilarejo. Neste contexto, a postura dos curiosos, dentro dos museus, se assemelhava, conforme esclarece Suano, à postura adorada nas diversões em circos e feiras, o que provocava apreensão nos colecionadores, que estimavam suas preciosidades. As reações foram diversas, entre elas a publicação em jornal, em 1773, na Inglaterra, de uma nota de Sir Ashton de Alkington Hall, que abria para o público sua própria coleção. A nota dizia:

*Isto é para informar o Público que, tendo-me cansado da insolência do Povo comum, a quem beneficiei com visitas a meu museu, cheguei à resolução de recusar acesso à classe baixa, exceto quando seus membros vierem acompanhados com um bilhete de um Gentleman ou Lady do meu círculo de amigos a fornecer um bilhete a qualquer homem ordeiro para que ele traga onze pessoas, além dele próprio, e por cujo comportamento ele seja responsável, de acordo com as instruções que ele receberá na entrada. Eles não serão admitidos quando Gentlemen e Ladies estiverem no Museu. Se eles vierem em momento considerado impróprio para sua entrada, deverão voltar em outro dia. (Suano, 1986:27)*

Uma instituição pública é diferente de uma instituição aberta ao público, diz Suano. Os museus adquirem definitivamente uma postura acessível ao grande público apenas depois do movimento revolucionário, no final do século XVIII.

Considerando este período, Maria Esther Alvarez Valente (1995), Chefe do Departamento de Educação do MAST–RJ, chama a atenção para algumas mudanças decisivas de compreensão do patrimônio cultural a partir da Revolução Francesa, que gera o desprezo pelos valores do Antigo Regime, substituindo-os pelo interesse pelo passado, ou seja, o objeto de valor passa a ser reconhecido como representante da identidade nacional (Valente, 1995:26). Muitas ações no sentido de defender o museu público foram realizadas, como a própria distribuição de panfletos, por Lafont Saint Yenne, durante a Revolução Francesa, manifestando *museus para o povo* (Rússio Guarnieri, 1989).

Entre outras ações realizadas, a Convenção Nacional da França aprovou, em 1792, a criação de quatro museus a serviço da nova ordem, proposta pelas assembléias revolucionárias. Esses museus eram o Museu do Louvre, que permaneceria aberto ao público três dias por semana; o Museu dos Monumentos; o Museu de História Natural e o Museu de Artes e Ofícios.

Dentro deste cenário, em 1795, o Comitê de Instrução Pública Francês aceita o projeto do pintor Alexandre Lenoir, de reservar ao Estado a tutoria de todo o patrimônio, considerando-se aqui patrimônio como a história nacional e a instrução das futuras gerações. Neste movimento crescente de abrir o museu ao público, gera-se também um olhar mais atento para o papel da educação dentro dos museus.

Suano considera o Museu Britânico, 1759, como o marco europeu do museu público, apesar dos movimentos anteriores de abertura das galerias para o público, pois, nos primeiros cinquenta anos de abertura enfrentou fortemente o sentimento do povo de

*expropriação a que tinham sido submetidos ao longo dos séculos e os desmandos e arrogância da nobreza e monarquia enfim suplantadas (...)*  
(Suano, 1986:35).

Por outro lado, a nobreza, em relação às riquezas acumuladas no acervo, manifestava ciúme pela exposição pública dos pertences que anteriormente eram apenas reservados aos seus.



Figura 03 – Museu Britânico – Galeria de Antiquários. c. 1857

Foto: Roger Fenton (1819-1869)

Fonte: The Museum as Muse, p. 29

O Museu Britânico, constituído desde seu início como um museu público, revela as características da instituição pública da época. Assim, como consta, o Museu Britânico abria suas portas mediante a apresentação de bilhetes adquiridos com antecedência de pelo menos duas semanas. Em seu regulamento, publicado em 1808, havia um critério pelo qual o museu estaria aberto, de segundas a quintas-feiras, aos “artistas e estranhos” e os interessados deveriam se inscrever, para conseguirem entrar, dentro de um horário rígido entre onze horas e meio dia (Suano, 1986:30). Porém a autorização poderia levar

até meses para ser oficializada. Suano relata detalhes referentes a diferentes museus e neste, em especial, cita a elaboração de um livreto, em 1838, por um homem chamado Edward, com intenção de orientar os sobrinhos na visita, intitulado de *Uma Visita ao Museu Britânico*, onde é possível identificar-se a preocupação com a forma de recepcionar o visitante dentro do museu.

Considerando exemplos de museus americanos, percebe-se uma grande diferença cultural apresentada desde a sua constituição, pois os museus americanos já nasceram *como instituições voltadas para o público* (Suano, 1986:31). As instituições museológicas americanas possuem laços estreitos com a comunidade, como, por exemplo, o Museu Charleston, na Carolina do Sul, que foi organizado a partir de uma ação da Biblioteca de Charleston, em 1773, de convidar a comunidade a enviar

*espécimes de solo, rochas, minerais, plantas, frutos, animais, coisas raras e interessantes, assim como as observações úteis sobre cada exemplar* (Suano, 1986:31),

a fim de organizar um acervo com elementos regionais. O museu cresceu rapidamente, cobrava um quarto de dólar na entrada para todos os visitantes e fez parceria com a Universidade, sendo que hoje é mantido pela prefeitura.

Ainda hoje, muitos museus americanos são mantidos por fundos e doações privadas, por isso mantêm uma cultura de cobrar ingresso, a fim de obter fundo e manter uma relação de valor com o desfrute da visita. Este modelo de aliar os interesses privados aos públicos tornou-se uma constante na criação de outras várias instituições americanas, assim configurando-se como uma estratégia de criação e manutenção dos museus, que hoje possuem laços fortes com a comunidade, como é possível conferir no trabalho das Associações de Amigos do Museu. Da mesma maneira, em 1872, criou-se, em Nova York, o Museu Metropolitano de Nova York, considerado um importantíssimo museu ocidental.

Os museus mantêm uma tradição de origem do patronato, dos mecenas que impulsionam a criação das instituições a partir de suas coleções. Desde as coleções das famílias principescas, símbolo do poderio político, até a dos mecenas, de origem empresarial, percebe-se que essa ação sustenta ainda hoje a fundação e a manutenção de muitos museus, como veremos no papel do patronato privado na instalação dos museus de arte moderna, como o MoMA, Whitney e na dos próprios museus brasileiros, a citar, entre outros: o MASP, São Paulo, e os MAMs do Rio de Janeiro e de São Paulo, que tiveram o início de suas atividades marcadas pela doação das coleções de Assis Chateaubriand, Ciccillo Matarazzo, além de outros colecionadores.

No Século XIX, a Revolução Industrial provoca mudanças radicais na sociedade, pois com a industrialização alterou-se a velocidade da produção, gerando a produção em série, e assim facilitando (barateando) as condições de obtenção de um produto em grande escala devido ao uso das máquinas. Surge a massificação. Centenas de fábricas são construídas onde homens, mulheres e crianças trabalham em jornadas de 14 horas diárias. Cabe refletir sobre o fato de que a produção em série, facilitada pelo uso das máquinas, gera a discussão em torno do artesanato, da arte e da produção industrial, considerando-se, por sua vez, que estas mudanças refletem nos museus a necessidade de uma especialização referente aos aspectos técnicos da instituição. Neste cenário, é definido por Rússio Guarnieri o quarto movimento, caracterizado pelo crescimento das cidades, pela industrialização e pela modernização, gerando uma nova compreensão do papel dos antigos conservadores, e uma necessidade de atualização profissional dos recursos humanos do museu.

A fim de alojar a grande diversidade de produtos industrializados, organiza-se a Grande Mostra de Todas as Nações, realizada em Londres, em 1851, quando são criados departamentos para a organização, tendo sido um deles o Departamento de Ciências e Artes *onde se discutia com empenho as possíveis políticas de educação e instrução pública* (Suano, 1986:38), o qual, ao final da exposição, transforma-se no Victoria and Albert Museum, homenageando a Rainha Vitória e seu consorte, protetor das artes. É o Victoria



and Albert Museum, que inaugura, em 1852, a função do arte-educador inserido no serviço educativo do museu (Barbosa, 1991:84).

O processo de transformação dos museus, em face da conscientização do importante papel que a própria instituição poderia desempenhar, possibilita refletir sobre a instalação de museus como suntuosos palácios que adquirem, a partir da grandiosidade da construção arquitetônica, um poder de inibição no público, que *neles se sente pouco à vontade* (Suano, 1986:38) diante de tanta grandiosidade. Segundo Suano, o aparecimento das primeiras críticas e reivindicações a respeito das coleções, da iluminação, entre outras, demonstra que a visita do público passa a crescer e, conseqüentemente, a alterar a compreensão desta instituição agora pública.

Apesar da movimentação em torno de um fazer museal mais dinâmico, ainda persistia um descompasso entre o que o museu queria fazer e o que ele mostrava, inclusive pelo desprezo das autoridades públicas, que não ofereciam recursos suficientes para que a mudança fosse efetivada, o que ampliava a crise dentro das instituições. Em 1909, Marinetti escreve o *Manifesto Futurista*, revelando inquietações quanto ao pensamento intelectual da época e provocando a reflexão sobre as atitudes exercidas dentro dos museus durante anos e anos. Assim, entre as muitas questões, defendia, no *Manifesto*, a demolição dos museus, que, em sua opinião não ofereciam ambiente de troca, pois eram parecidos com

*(...) cemitérios idênticos pela sinistra promiscuidade de tantos corpos que não se conhecem, dormitórios públicos onde repousa para sempre junto a seres odiados ou ignotos, absurdas misturas de pintores e escultores que se vão trucidando ferozmente a golpes de cores e de linhas contidas ao longo de paredes. (Marinetti apud Suano, 1986:48)*

A passagem do século XIX para o século XX é marcada pelos problemas gerados pela proliferação excessiva dos museus, como, por exemplo, na Inglaterra em 1850, havia 59 museus e, em 1914, mais de 295 museus de diversas especialidades. Diante de uma necessidade de mudança urgente, em 1888, criaram a Associação de Museus Inglesa, que se tornou posteriormente internacional, e que editou uma revista especializada e um boletim informativo, demonstrando refletir sobre as problemáticas geradas, em busca de alternativas. Entre os onze itens apresentados pela Associação como objetivos estatutários, cito alguns exemplos a fim de identificar semelhanças com as necessidades atuais do museu. Entre eles:

- 1°. (...)
- 2°. *Meios para obter modelos, moldes e reproduções.*
- 3°. (...)
- 4°. *Plano uniforme para organizar coleções de história natural.*
- 5°. (...)
- 6°. *Melhoria de regulamentação de uso dos museus e bibliotecas.*
- 7°. (...)
- 8°. (...)
- 9°. (...)
- 10°. *Ação coordenada para obter fundos do governo, além de doações, empréstimos, etc.*
- 11°. (...)(Suano, 1986:50)

Muitas outras questões envolvem o cenário do século XX, quando o museu já em dificuldade de acompanhar as necessidades e inquietações da sociedade pós-revolução industrial, volta-se para si mesmos e, isolados, *assumem ares de ilha protegida e calma (...) que sobrevive pela inércia* (Suano, 1986:50).

Os museus soviéticos, após a Revolução Soviética, em 1917, lentamente se organizam com o objetivo de mostrar as diferenças de classes, partindo do princípio

marxista de que a cultura, assim como as obras de arte, não são neutras, contribuindo para a elaboração de um outro modelo museográfico que rompe com as apresentações estanques, pois passam a mostrar uma *visão de conjunto da produção artística em um determinado momento da história do homem* (Suano, 1986:52), ao invés de apenas reunir pinturas, gravuras, esculturas de forma a exibir os gênios.

Outros exemplos de alterações nos museus estão em Havana e China, que

*após a vitória de suas revoluções, também montaram museus cuja função social é imediatamente política: apresentar o passado do ponto de vista do presente* (Suano, 1986:54),

gerando aqui uma atitude de valorização do patrimônio histórico e cultural, reconhecendo a instituição museológica na função social e educativa.

No segundo pós-guerra, os museus europeus e americanos investem nos serviços educativos, a fim de conciliar as necessidades sociais com o potencial das instituições, o que acelera a transformação do uso dos museus, os quais passam a desenvolver atividades com crianças e grupos de adultos desde a periferia até a zona rural.

O que diferencia o cenário norte-americano do europeu é que o museu já surge dentro de um quadro de produção capitalista, conforme dito anteriormente. A participação da comunidade foi efetiva desde a formação dos acervos, assim como também o foi com a indústria cultural, a universidade e a produção artística, oferecendo serviços educacionais, concertos de música e desfile de moda além de ciclo de debates, dando um outro caráter às visitas do público. A esta forma de conceber o museu chamou-se "*museu dinâmico*".

A Europa, contrariamente, apenas nos anos 60 é que, "dinamiza" os museus, considerando as *reivindicações pela democratização da cultura* que perpassam mudanças

estruturais no funcionamento de museus até da própria universidade, beneficiando a preservação do patrimônio cultural. Assim, surge na França e na Itália, a figura do “agente cultural” e do “museólogo” (Suano, 1986:55).

Em 1947, profissionais de museus manifestaram-se em prol da criação de um órgão que os abrigasse enquanto defensores das práticas museais, assim foi fundado, em Paris, o *Internacional Council of Museums*, hoje conhecido como ICOM, que por sua vez passou a receber o reconhecimento e apoio da UNESCO, com uma preocupação voltada ao desenvolvimento social e não somente à conservação do passado (Valente, 1995:33).

A nova forma de museus busca aproximar os objetos do público, como diz Claude Lévi-Strauss, a respeito dos museus antropológicos, em 1954, que

*não se tratava exclusivamente de recolher os objetos, mas também e sobretudo, de compreender o homem* (Strauss apud Valente, 1995:36).

O museu passa a ser percebido como sistema de comunicação, compreendendo *que o museu não ficava mais restrito apenas a uma coleção no interior de um prédio* (Valente, 1995:33) como o exemplo do eco-museu, que necessita da participação do visitante para desenvolver a visita em torno dos “objetos”.

Assim, a quinta e última instância inclui a atualidade, caracterizada pela velocidade das mudanças sociais e pela desigualdade entre as classes e os povos, em contraste com a alta tecnologia disponibilizada pelos avanços tecnológicos no final do séc. XX.

Os anos 60 trouxeram as reformas das estruturas sociais a partir das guerras e educação de massas. Os anos 70, a preocupação com as drogas, a ecologia e o crescimento da pobreza. Os anos 80, a comunicação de massa e a questão nuclear que

mobiliza diferentes países. Os anos 90, a mídia, a globalização e a industrial cultural. Os museus são obrigados a se adaptar ao novo contexto. Eles crescem. Percebe-se, então, um ciclo em torno das questões relacionadas ao eixo museu e sociedade, sendo que, segundo Suano, este poderia ser subdividido nos focos: a comunidade, a pesquisa científica e a museografia e formação de pessoal.

As variações e as conseqüências vividas até então se refletem no próximo momento, onde serão encontrados, segundo Rússio Guarnieri,

*desigualdades não amenizadas pela tecnologia avançada, e comenta ainda, época em que se tem consciência dos contrastes, em que o homem reflete sobre seu conhecimento científico e se responsabiliza perante a vida e tudo oscila sobre um sutil limite entre o desastre e a esperança (Rússio Guarnieri, 1989:09).*

A museologia, por esta razão, é questionada quanto a *sua forma e estrutura, e sua filosofia e ação prática* (Rússio Guarnieri, 1989:09). O museu pode ser visto não mais como o local para a elite apreciar seu patrimônio, mas *o museu, enquanto base institucional necessária* (Schreinner apud Rússio Guarnieri, 1989:10) para o exercício das funções relacionadas à pesquisa, investigação e produção científica para todos.

Hoje, a participação dos visitantes já ocupa um espaço considerável dentro do museu, mas enfrenta-se, com isso, problemas relacionados a banalização do conhecimento, produzidos através das relação possíveis com o objeto, e a manipulação do público, com a sociedade do espetáculo, a globalização e presença das campanhas publicitárias junto as exposições, a fim de torná-las grandes eventos de público e, conseqüentemente, rentáveis.

Segundo Prof. Dr. Luís Carlos Lopes, da Universidade Federal Fluminense, os museus deveriam ser compreendidos como

*fruto da dinâmica entre seus sujeitos sociais e políticos e as concepções defendidas em contextos históricos definidos, ou seja, deveríamos pensar os museus hoje como produtores de artefatos simbólicos de cultura (Lopes, 2003:5),*

considerando e incluindo assim o entorno social.

### 1.3. *Lugar de memória. Pesquisa. Difusão de saberes.* A conquista da função educativa.

Algumas ações adotadas com o objetivo de constituírem-se instituições culturais na Antiguidade já revelavam a preocupação com o estudo, quer fossem bibliotecas, templos ou *mouseion*, eram lugares onde sábios e filósofos reuniam-se para realizar investigações, pesquisas e estudos em geral. Mas, nos séculos seguintes, como detalhado no texto anterior, os espaços nos quais guardavam as riquezas e extravagâncias, que formavam as coleções, não se abriam publicamente e é somente com a luta pela instituição pública que o museu fortalece sua posição de instituição educativa, mesmo que em uma instância não formal.

Na Renascença, nos chamados gabinetes de curiosidade, é possível identificarem-se dois focos de preocupação com o ambiente de estudo. O primeiro foi em relação à idéia de que o museu era um lugar de espanto, onde as pessoas horrorizavam diante de tantas aberrações, curiosidades e riquezas. O segundo, à diversão, de espetáculo, vivida por grande parte da população analfabeta. Por sua vez, os gabinetes agregam “homens de letra” para estudos da ciência, literatura, entre outros.

As peças do museu, até então coletadas, acumuladas e guardadas, pelo seu aspecto exótico ou raro, passam a ser olhadas como objetos que possuem importância em si (Lopes, 1988), pois, a partir do momento em que os objetos adquiriam uma conotação de elementos de investigação, de estudo, passam a ser considerados não apenas por sua beleza ou raridade, mas também pelo que podem revelar, enquanto meio para estudo científico e/ou documento histórico.

No século XVIII, somando-se ao movimento pela abertura dos museus ao público, inicia-se também um outro preocupado com a função do museu e com a possibilidade de gerar, no seu interior, um espaço de educação. O espírito enciclopedista influenciou a necessidade de disponibilizar *as coleções a serviço dos artistas e da educação do povo* (Valente, 1995:26). Relembrando que o analfabetismo predominante gerava conflitos, pois o público ao entrar no espaço do museu e encontrar tantas curiosidades, comportava-se como se estivesse diante de um espetáculo, o que lhes dificultava a postura de boas maneiras e respeito dentro dos palácios e galerias que, aos poucos, abriam as portas ao público desconhecido.

Também ocorreram ações isoladas, que demonstravam a preocupação com o uso educativo dos museus, quando, no final do século XV seguindo no século XVI, ocorre, na Europa, o movimento da reforma religiosa, protestante, o qual, por consequência, gera o movimento de contra-reforma da Igreja Católica Romana. Entre as congregações fundadas, a partir de então, destaca-se a Companhia de Jesus, fundada pelo espanhol Inácio de Loyola, em Paris, que solidifica *a serviço do Papado e tendo como principal arma o ensino e a transmissão da cultura* (Suano, 1986:23). Assim, em 1601, Federico Borromeo, arcebispo de Milão, cria a Biblioteca Ambrosiana e a Academia de Belas Artes, a fim de defender e preservar a sociedade cristã. Dentro da Academia, instala-se um *museum*, formando-se, assim, um centro didático (Suano, 1986:23). O que definia o centro didático era sua intenção de preservar o padrão estético aprovado pela Igreja, de modo que os artistas e os grupos mais seletos tinham acesso às obras do *mouseum* como um “modelo” a ser preservado.

Outro exemplo dos primeiros movimentos de abertura dos museus ao público relacionado à preocupação educativa, é o espaço criado no Colégio Romano<sup>4</sup>, com obras das mais diversas, dirigido por Bonanni, que o reestruturou e *deu início à sua transformação em máquinas pedagógicas a ser largamente utilizada pelos jesuítas* (Suano, 1986:23). Suano chama a atenção para o fato ocorrido no final do século XVII e começo do XVIII, apresentando-o como o modelo que permanece cristalizado na instituição museológica que está se formando, inclusive já revelando aspectos que permanecerão também na relação de aprendizagem, sendo que o que regia era o sistema de disciplina e memorização como uma forma de estudo.

Em 1786, nos Estados Unidos, o Museu Peale que já se encontrava aberto ao público desde 1782, realiza exposições inovadoras, apresentando os animais em ambientes que se assemelhavam ao seu *habitat natural, com uso de espelhos representando a água, rochas para os répteis, etc.* (Suano, 1986:31). Os museus americanos especializam-se nesta técnica de apresentação das espécies em ambientes reproduzidos, diferentemente das exposições com as peças em pedestais. Criam-se, então, os “dioramas”, que reproduzem artificialmente os ambientes dos animais, revelando preocupação com o aspecto didático da exposição.

A Revolução Francesa, 1789, contribui sensivelmente para a educação, pois gera o entendimento do patrimônio histórico, através da valorização dos objetos museológicos, enquanto representantes de uma identidade nacional, a partir da idéia de que o Estado deveria ser tutor do patrimônio, provocado pelo projeto do pintor Alexandre Lenoir, citado no texto anterior. O Ministro do Interior Francês, em 1792, manifesta o caráter educativo dos museus, demonstrando as preocupações em relação ao público e aos aspectos sociais.

*Os objetos que devem servir à instrução, cujo grande número pertence aos estabelecimentos supremos (...). Em toda a parte, enfim, onde as lições de passado fortemente impressas, podem ser recolhidas por nosso*

---

<sup>4</sup> O Collegio Romano era a sede da Companhia de Jesus e guardava inclusive peças clássicas vindas das missões jesuíticas.



*século, que saberá transmiti-las, com as páginas novas, a lembrança da prosperidade. Jamais um tão grande espetáculo será oferecido às nações. Todos estes objetos preciosos que estiveram longe do povo, ou que foram mostrados apenas para os tocar pelo espanto ou respeito, toda essa riqueza lhe pertence. De agora em diante servirão à instituição pública. Formarão os legisladores, filósofos, os magistrados esclarecidos, os agricultores instruídos... Quem não quer que esta bela empresa interesse de uma só vez a todo povo e a todas idades? (Cuiseniek apud Valente, 1995:27)*

O Museu do Louvre, instituído como Museu Central das Artes, em 06 de maio de 1791, e inaugurado apenas em 1793, foi um dos quatro museus aprovados pela Convenção Nacional em assembléia revolucionária, *com o objetivo explicitamente político e a serviço da nova ordem*, tinha a finalidade de educar a população francesa *nos valores clássicos da Grécia e de Roma* (Suano, 1986:28). Em 1882, é estruturada a Escola do Louvre, e, em 1927, o curso de museologia (Benoist apud Guarnieri, 1989). Esta escola é a primeira a abordar questões voltadas ao próprio museu e ao patrimônio cultural abrigado por ele, inaugurando, assim, a disciplina de História da Arte considerada fundamental para o conhecimento dos chamados conservadores, ou seja, profissionais do museu.

O museu, ao sair de seu papel de simples depósito, adquire uma postura dinâmica, transforma-se em instituições *de pesquisa científica*, no caso da arqueologia, e assume um papel de *promotor de pesquisa de campo* (Suano, 1986:41). Juntamente com a atividade de pesquisa gerada, o fazer museal é alterado, conforme comenta Rússio Guarnieri:

*O fazer museal, pela própria diversificação dos acervos de emergência de novos públicos, abandona a mera descrição, passando pela prática e absorção de técnicas que, entretanto, ainda estarão demasiadamente centradas no conhecimento susceptível de ser transmitido*

(*disciplina acadêmica, conhecimento formalizado*). (Rússio Guarnieri, 1989:09)

No século XIX, os museus crescem e multiplicam-se, gerando novos problemas relacionados à compreensão das finalidades do museu e, conseqüentemente, à forma como conduzir a própria exposição, com seleção do acervo e do meio de apresentação ao público visitante. Inúmeros foram os enfrentamentos, sendo que, ainda hoje, acontece uma série de atitudes descontextualizadas, a serviço de uma instituição concebida nos séculos anteriores. Entretanto é, no início do século XIX que ocorreram estudos aprofundados sobre a educação das pessoas de todas as classes sociais que influenciaram diretamente o museu a disponibilizar o acervo. No apogeu do Iluminismo, a defesa era pelo *primado da razão, da liberdade de pensamento, da educação e do progresso*, o que levava a sociedade a ordenar e sistematizar o conhecimento.

Observa-se um fenômeno em relação aos movimentos pela socialização do saber no final do século XIX, quando o questionamento sobre as formas de ensino nas instituições abre espaço para as novas ciências e concepções de ensino. A França caracteriza, mais uma vez, o momento, através de um documento emitido por uma circular ministerial, datada de 1881, que anuncia: *A reorganização do Museu é resultado da organização da escola*. (Schaer apud Valente, 1995:31)

Com a intenção de criar a consciência nacional, percebe-se, no século XIX, que os Museus passaram a desempenhar um papel de recurso educacional. É, nesta época, que surgem *sugestões para "roteiros prefixados" dentro dos museus* (Suano, 1986:45), como também idéias para a criação de um departamento que se preocupasse com a recepção ao público, o que demonstrava a importância de formarem-se especialistas para atender às diferentes necessidades que passam a ser evidenciadas como, por exemplo, a do conservador, do técnico de museu, do educador, entre outros. Deste modo, o museu, ao buscar a própria identidade,

*tornava-se um símbolo da formação nacional tendo suas iniciativas voltadas para a exaltação das glórias locais, que, por sua vez, formavam progressivamente os lugares da memória (Valente, 1995:28).*

Os museus, assumindo plenamente a forma da instituição pública, passam a ser utilizados como instrumentos de poder do Estado, instrumentos ideológicos que *insistiam na necessidade de educação como a grande arma dos países modernos* (Suano, 1986:28). O uso ideológico da instituição é fortalecido diante dos documentos que apresentam aspectos da história de uma cultura, de um povo ou de uma nação, pois impressos nos objetos estão os vestígios das atividades cultivadas pelos homens que por ali passaram. Trigueiros cita a definição de Langlois e Seignobos: *documentos são os traços que deixam os pensamentos e os atos dos homens do passado...* e reflete diante da importância da conservação dos objetos também enquanto documentos históricos:

*(...) Por falta de documentos, a história de enormes períodos da humanidade ficará sempre ignorada. Porque nada supre os documentos: onde não há documento não há história* (Langlois e Seignobos apud Trigueiros, 1958:24).

O Museu Nacional de Antropologia do México é um exemplo de exaltação do caráter "nacional", afirma Suano, pois utiliza seu acervo em prol da reafirmação e do enaltecimento das raízes indígenas para o próprio povo mexicano. Outro exemplo é o caso do estado alemão, que utiliza o museu para *despertar ou enraizar a consciência nacional* (Suano, 1986:44), facilmente fortalecida pelo encontro com tais objetos dentro do museu, incentivando o interesse e o entusiasmo pelo passado, despertando, assim, *a vontade de trabalhar para o crescimento e fortalecimento do Estado* (Petrokovits apud Suano, 1986:44).

Os museus chegam ao século XX num cenário de conflitos. Por um lado, posicionavam-se os defensores de idéias fundamentadas na desigualdade, que acreditavam em homens e raças superiores, com valores conservadores, e repulsavam as transformações para as quais o museu apontava. Por outro, a vanguarda radical e opositora da perspectiva historicista, que lutava pela renovação e lançava ênfase na ampliação dos planos educativos, com grandes esforços pela democratização.

*Os museus são necessários aos historiadores da arte e aos amadores, mas são eles, sobretudo, feitos para o público* (Focillon apud Valente, 1995:33),

diz Henri Focillon, ministro da Cultura Francês, em 1936, afirmando que os museus, em verdade, foram feitos para o público.

#### 1.4. *Adquirir. Conservar. Comunicar. Educar. Divertir.* Organizações e fóruns refletem sobre a compreensão de museu

Em 1947, profissionais de museus manifestaram-se em prol da criação de um órgão que os abrigasse, enquanto defensores das práticas museais. Assim, foi fundado, em Paris, o *Internacional Council of Museums*, hoje conhecido como ICOM, que passou a receber o reconhecimento e apoio da UNESCO.

Conforme o Conselho Internacional de Museus (ICOM), os museus são definidos como instituições culturais permanentes. O estatuto manifesta que

*O Museu é uma instituição permanente, sem finalidade lucrativa, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, aberta ao público, voltada à pesquisa dos testemunhos materiais do homem e de seu entorno, que os adquire, conserva, comunica e, notadamente, expõe, visando estudos, educação e lazer.*

O ICOM possui aproximadamente vinte e dois comitês, que promovem encontros independentes reunindo diversos países. Entre os comitês existe o *Committee for Education and Cultural Action (CECA)* que abrange questões relacionadas às ações educativas dos museus.

A UNESCO, preocupada com o patrimônio mundial, realiza parceria com o ICOM e, assim, desenvolvem seminários e conferências em prol da educação dentro dos museus, em diversos países. Durante a Sexta Conferência Geral da UNESCO, em 1951, realizada em Paris, foi aprovada uma resolução que

*incentivasse os Estados membros a organizarem demonstrações de como os museus poderiam desempenhar suas atividades em prol da educação dos jovens e adultos (Trigueiros, 1958:125).*

A partir desta resolução, organizou-se, no ano seguinte, no Brooklyn Museum, em NY, um Seminário Internacional que durou de 14 de setembro a 12 de outubro, ao qual compareceram 39 técnicos, entre educadores e museólogos, representantes de 25 países. O evento de Nova York evidencia aspectos da transformação na museologia e entre as resoluções do documento final, observa-se o seguinte item:

*Os programas educacionais e de atividades do museu devem preparar-se, em cada país, levando em conta as necessidades do seu material humano.*

*A integração do trabalho educacional dos museus com o programa dos institutos pode dar prestígio, elevar o nível e melhorar os métodos de ensino. Os mestres de todos os graus de ensino devem ter conhecimento adequado dos recursos e utilidade dos museus. Assim, instamos que todos os programas de preparação para o magistério incluam oportunidades de treinamento no uso dos museus de sua técnica. (Trigueiros, 1958:16)*

Ainda sob a mesma preocupação, o ICOM e a UNESCO realizam, no Museu Bizantino de Atenas, na Grécia, entre os dias 10 de setembro e 10 de outubro de 1954, um grande encontro que contou com a presença de 32 representantes, tendo sido já anunciada neste encontro, a organização de futuros encontros para a América Latina, em 1958, e para a Ásia e o Pacífico, em 1960. O encontro para a América Latina realiza-se entre os dias 7 a 30 de setembro de 1958, no Rio de Janeiro, denominado de Seminário Regional sobre *A Função Educativa dos Museus*. Detalhes do documento escrito sobre este Seminário será detalhado no próximo capítulo.

Em 1956, surge, no Brasil, a Organização Nacional do ICOM – ONICOM - sob a orientação do Diretor do Museu Nacional de Belas Artes, Sr. Oswaldo Teixeira, tendo, como primeiro Presidente, Rodrigo Mello Franco de Andrade que, anteriormente, em 1936, teve, sob sua direção, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

No mesmo ano da constituição do ONICOM, realizou-se o Primeiro Congresso Nacional de Museus, em Ouro Preto, considerado um marco no desenvolvimento da museologia no Brasil. F. dos Santos Trigueiros (1958), técnico de museus no Museu e Arquivo Histórico do Banco do Brasil na década de 50, menciona que foi Rodrigo Mello Franco de Andrade quem idealizou e organizado o evento, porém, D<sup>a</sup> Heloisa Alberto

Torres já havia assumido a Presidência da ONICOM quando o evento foi realizado (Trigueiros, 1958:90).

A ordem é a democratização do espaço museológico. Neste sentido, os museus mergulham na relação com o sistema de comunicação, com a profissionalização dos técnicos e profissionais atuantes e com as novas possibilidades de olhar o próprio espaço como espaço de aprendizagem, não distante como algo a ser venerado. Diante deste cenário, os museus organizam atividades diversas, dinamizando o museu com palestras, ciclo de debates, filmes, cursos,

*como parte de uma política de conscientização, com propósitos de educação não-formal, com objetivos voltados para o desenvolvimento social* (Valente, 1995:37),

sendo que a partir dos anos 60 os museus engajam-se progressivamente em atividades de educação permanente.

Em 1972, a Mesa-Redonda de Santiago do Chile trouxe significativas mudanças relacionadas à função dos museus como também a criação de uma nova museologia na América Latina e no euro-centro. A função do museu, era destinada, até então, à missão de coletar e conservar o patrimônio histórico-artístico-cultural, a partir deste momento a museologia incorpora *a noção de museu como instrumento de desenvolvimento* (Varine, 1995:19).

O documento reúne três grandes blocos envolvendo, primeiramente, as questões de princípios, na seqüência, resoluções adotadas e por final, recomendações à UNESCO. Na parte central, resoluções adotadas pela Mesa-Redonda, subdividem-se, ainda, em duas partes: por uma mutação do museu da América Latina e pela criação de uma Associação

Latino Americana de Museologia. As questões de resolução adotadas pela Mesa-Redonda de Santiago consideram que

*o museu é uma instituição a serviço da sociedade, da qual é parte integrante e que possui nele mesmo os elementos que lhe permitem participar na formação da consciência das comunidades que ele e,*

assim pressupondo que para resolver problemas relacionados ao futuro da América Latina, era necessário desenvolver um museu integral, onde a comunidade tomasse consciência de aspectos políticos, técnicos, sociais e econômicos

*situando suas atividades em um quadro social histórico que permita esclarecer os problemas atuais, isto é, ligando o passado ao presente, engajando-se nas mudanças de estrutura em curso e provocando outras mudanças no interior de suas respectivas realidades nacionais.*

Relacionam-se, após as considerações, as decisões gerais em seis itens, introduzindo-se a postura do museu frente ao quadro da América Latina.

- 1. Que é necessário abrir o museu às disciplinas que não estão incluídas no seu âmbito de competência tradicional, a fim de conscientizá-lo do desenvolvimento antropológico, sócio-econômico e tecnológico das nações da América Latina, através da participação de consultores para a orientação geral dos museus;*
- 2. Que os museus devem intensificar seus esforços na recuperação do patrimônio cultural, para fazê-lo desempenhar um papel social e evitar que ele seja dispersado fora dos países latino-americanos;*



3. *Que os museus devem tornar suas coleções o mais acessível possível aos pesquisadores qualificados, e também, na medida do possível às instituições públicas, religiosas e privadas;*
4. *Que as técnicas museográficas tradicionais devem ser modernizadas para estabelecer uma melhor comunicação entre o objeto e o visitante; que o museu deve conservar seu caráter de instituição permanente, sem que isto implique na utilização de técnicas e de materiais dispendiosos e complicados, que poderiam conduzir o museu a um desperdício incompatível com a situação dos países latino-americanos;*
5. *Que os museus devem criar sistemas de avaliação que lhes permitam determinar a eficácia de sua ação em relação à comunidade;*
6. *Que, levando em consideração os resultados da pesquisa sobre as necessidades atuais dos museus e sua carência de pessoal, a ser realizada sob os auspícios da UNESCO, os centros de formação de pessoal existentes na América Latina devem ser aperfeiçoados e desenvolvidos pelos próprios países; que esta rede de centros de formação deve ser completada a sua influência se fazer sentir no plano regional; que a reciclagem de pessoal atual deve ser garantida em nível nacional e regional; e que lhe seja dada a possibilidade de aperfeiçoamento no estrangeiro.*

Na seqüência a Mesa-Redonda, pontuam-se as situações em relação ao meio rural, ao meio urbano, ao desenvolvimento técnico-científico e à educação permanente, conforme transcrito abaixo:

*Que o museu, agente incomparável da educação permanente da comunidade, deverá acima de tudo desempenhar o papel que lhe cabe, das seguintes maneiras:*

- a. *Um serviço educativo deverá ser organizado nos museus que ainda não o possuem, a fim de que eles possam cumprir sua função de ensino; cada um desses serviços será dotado de instalações adequadas e meios que lhes permitam agir dentro e fora do museu;*
- b. *Deverão ser integrados à política nacional de ensino, os serviços que os museus deverão garantir regularmente;*
- c. *Deverão ser difundidos nas escolas e nomeio rural, através dos meios audiovisuais, os conhecimentos mais importantes;*
- d. *Deverá ser utilizado na educação, graças a um sistema de descentralização, o material que o museu possuir em muitos exemplares;*
- e. *As escolas serão incentivadas a formar coleções e a montar exposições com objetos do patrimônio cultural local;*
- f. *Deverão ser estabelecidos programas de formação para professores dos diferentes níveis de ensino (primário, secundário, técnico e universitário).*

A Declaração de Quebec, de 1984, por oposição a uma museologia de coleções, dava forma a uma museologia preocupada com questões de caráter social (Moutinho, 1995). O público, na perspectiva da Nova Museologia, participa como colaborador, utilizador, criador, pois mais importante que observar passivamente objetos preservados pelo museu, *a nova museologia propunha o ato de realizar, com suporte de reflexão e intervenção* (Moutinho, 1995:27).

O impulso museológico, gerado pelas conferências, congressos, entre outras atividades deste movimento de revisão dos conceitos de museu, também gera uma confusão entre algumas instituições que preferem permanecer como guardiãs do gosto clássico, atendendo apenas às classes nobres e a burguesia, como, por exemplo, aqueles

museus que adotaram o modelo enciclopédico, insistindo em permanecer estáticos, diante das mudanças da sociedade.

## 2. Museus de Arte no Brasil

*(...) E se o século XX já foi chamado de século das crianças e século das máquinas, das grandes guerras e as grandes revoluções, também lhe poderá caber a denominação de século dos museus.*

*Mário Barata, 1942:327*

### 2.1. *Do Museu Real ao Museu de Arte Moderna.* O percurso brasileiro de formação dos museus

Com a vinda da Corte para o Brasil desencadeia-se um movimento de produção da arte relacionado à academia e à instituição que lentamente vai se ampliando, primeiramente, com a importação de mestres que ocupam o espaço de uma arte mais regional, e, posteriormente, com o estabelecimento de valores nacionais.

Waldisa Rússio Guarnieri, em texto publicado no final da década de 80, no segundo Caderno Museológico<sup>5</sup>, intitulado *Presença dos Museus no Panorama Político-Científico-Cultural*, apresenta um panorama atemporal, como ela mesma o denomina, considerando as mudanças da estrutura de poder dos museus, as quais irei apresentar aqui, a fim de contextualizar as relações de poder dos eventos ocorridos. Então, levando em conta o proposto por Rússio Guarnieri, optei por incluir elementos e fatos históricos

---

<sup>5</sup> Publicação da Secretaria de Cultura da Presidência da República - Instituto Brasileiro do Patrimônio Cultural, com uma coletânea de textos selecionados pela Coordenadoria de Comunicação e Educação da Coordenadoria de Acervos Museológicos da Fundação Nacional *pro*Memória, atual IBPC, tendo coordenação geral de Maria de Lourdes Parreiras Horta.

dentro de cada subdivisão apresentada por ela, assim, compondo o cenário da criação dos museus no Brasil, especificamente sobre os museus de arte. As quatro subdivisões seguem abaixo:

- a) *do primeiro museu brasileiro até 1930;*
- b) *de 1930 até os anos posteriores à 2ª Guerra Mundial;*
- c) *de 1950 à década de 70 e inícios de 80;*
- d) *a atual conjuntura.*

Para Rússio Guarnieri, a primeira subdivisão caracteriza-se por um período de institucionalização inicial, envolvendo desde a criação do primeiro Museu, o Museu Real, em 1818, até a criação do Museu Nacional, em 1922, ambos no Rio de Janeiro. Segundo a autora, os museus eram *organismos transplantados para o nosso meio cultural, como instrumento de modernização* (Rússio Guarnieri, 1989:73).

Com a transferência da Família Real de Portugal para o Brasil, no início do século XIX, D. João VI traz consigo uma vasta bagagem, incluindo coleções artísticas e literárias, além das porcelanas, móveis, tapetes, entre outras riquezas. Preocupado com a instalação de sua corte, D. João VI demonstra uma atenção especial com a transformação da então *colônia em uma espécie de sede da monarquia* (Schwarcz, 1989:29), ao investir na instalação de instituições de caráter cultural e científico. Em 1808, funda, *no Rio de Janeiro, a Academia da Marinha e outras instituições destinadas à defesa dos direitos, das finanças (Banco do Brasil)* (Motta, 1979), seguidas pela fundação da Imprensa Régia, da Biblioteca, do Real Horto e do Museu Real, criado por decreto em 06 de junho de 1818.

O Museu Real originou-se de um órgão semelhante a um museu de história natural, denominado pelo povo de Casa dos Pássaros, que abrigava pássaros empalhados e uma coleção de mineralogia, *com objetivo de estimular os estudos de botânica e zoologia* (Schwarcz, 1989:29). Foram encontradas na bibliografia duas possíveis datas de sua fundação: para Moraes, a Casa dos Pássaros surgiu em 1798 (Moraes, 1995:58), e

para Trigueiros, 1784 (Trigueiros, 1958:78). Este Museu servia, de certo modo, o modelo europeu, que, por sua vez, influenciou a estrutura dos demais museus criados ao longo deste e do século seguinte.

Para Schwarcz (1989), o Museu Real, assim como outras instituições criadas por D. João VI, possuíam certo *efeito de civilização*, ou seja, revelavam estar longe de ser uma instituição nos padrões científicos europeus, pois cumpria, *naquele momento, papel antes de tudo comemorativo* (Schwarcz, 1989:30), devido à maneira como os objetos e coleções permaneciam depositados sem classificação e delimitação científica, além de que não havia, para tais instituições, investimentos financeiros. Cabe ressaltar que apenas em 1821, já com a denominação de Museu Nacional, a instituição é aberta ao público, mesmo assim com reservas, comenta Schwarcz.

Antônio Araújo Azevedo, o Conde de Barca, ministro de D. João VI, sugere reunir na Europa, com ajuda do Marquês de Marialva, um grupo de artistas e artesãos para a criação de uma escola de arte no Brasil. Assim, D. João VI ordena que sejam contratados artistas e artesãos e adquiridas obras de arte, para a criação de uma pinacoteca (Santos, 1990:126 e Moraes, 1995:55).

Entre os artistas e artesãos que embarcaram na Missão estavam pintores, escultores, ferreiro, serralheiro, curtidores, carpinteiros e arquitetos franceses. Chegaram pelo cargueiro americano Caple, aportando na Praça XV, no Rio de Janeiro, após dois meses de viagem (Moraes, 1995:55). Ao chegarem, recebeu diferentes denominações como *colônia de artistas*, *colônia de artistas de 1816* (Santos, 1985:127), até incorporar o nome de Missão Artística Francesa de 1816. Joaquin Lebreton, líder da Missão, trouxe a encomenda de 54 originais, entre eles: pinturas francesas, italianas e também algumas cópias de obras italianas, com o objetivo de integrá-las à futura Pinacoteca.

Segundo Yolanda Lhullier dos Santos, professora da ECA-USP, em 1829, ocorre a primeira exposição de arte oficial pública, denominada 1ª Exposição Nacional de Belas Artes, que caracteriza o embrião do movimento que gera os Salões de Arte em diversas

capitais do País. Era, então, uma novidade para o público, surgindo, assim, um grande interesse da população em frequentar as exposições. Nesta inauguração, foram apresentados trabalhos de 33 professores e 82 alunos, a saber: quarenta e sete pinturas, sessenta projetos de arquitetura, quatro esculturas e quatro paisagens de Taunay, sendo noticiada pelos jornais a presença de, aproximadamente, duas mil pessoas (Santos, 1990:131 e Moraes, 1995:65). Em 1830, foram envolvidos 32 professores e 126 alunos, porém, nos anos que se seguiram, houve várias interrupções na realização das Exposições. Em 1840, já sob a direção de Taunay, a mostra da Academia é transformada em um Salão de Arte aberto a todos os artistas, intitulado 1ª Exposição Geral de Belas Artes, com premiação de medalha de ouro (Moraes, 1995:71). Em 1845, regulamenta-se um concurso cujo prêmio seria viagens para os artistas, com bolsas de estudo na Europa, sendo que os *beneficiados ampliarão a coleção* (Lourenço, 1999:90) da Academia, futura Pinacoteca no Rio de Janeiro.

Apenas os diretores Félix Émile Taunay (1834-1851) e Manuel de Araújo Porto-Alegre<sup>6</sup> (1854-1857) demonstraram-se preocupados com o futuro institucional da coleção que a Academia abrigava. Taunay, em 1843, funda a Pinacoteca da Academia Imperial de Belas Artes, cujo acervo principal era formado pelas 54 obras trazidas por Lebreton, a pedido de D. João VI, na Missão Artística Francesa, e acrescido com as coleções de Antônio Araújo Azevedo, o conde da Barca, e as provenientes da família real, além das premiadas pelo Salão Oficial da Academia, caracterizadas como a primeira coleção de arte organizada no Brasil. Manuel de Araújo Porto-Alegre, ao assumir a direção da Academia, promove alterações no ensino e na Pinacoteca, criando, em 1855, o *cargo de conservador* (Morales de los Rios apud Lourenço, 1999:90), consolidado por legislação. O conservador tinha a função de zelar as peças do acervo e ordenar a disposição dos quadros, esculturas e medalhas, assim como reparar e iluminar o ambiente de exposição, segundo Morales.

Apenas em 1937, a coleção da Pinacoteca adquire o caráter de museu e é, então, designada por Getúlio Vargas, na Lei nº378, como Museu Nacional de Belas Artes, graças

---

<sup>6</sup> Manuel de Araújo Porto-Alegre foi o primeiro brasileiro nato, nascido em Rio Pardo, RS, a dirigir a Academia, tendo sido ele aluno da própria instituição (Santos, 1989:132).

à iniciativa de Gustavo Capanema, no Ministério da Educação e Saúde. Este Museu permanece recebendo doações de coleções particulares, assim como continua incorporando as obras premiadas nos Salões e Exposições Gerais, inclusive com o ingresso de artistas modernos.

Maria Cecília França Lourenço (1999), Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. da FAU-USP e ex-Diretora da Pinacoteca do Estado de São Paulo, lembra que a renovação da coleção se dá com as reformulações, citando o movimento que gerou o chamado Salão Revolucionário, ocorrido na 38<sup>a</sup> Exposição Geral de Belas Artes, em 1931, e com a criação da Divisão Moderna, em 1940, no 46<sup>o</sup> Salão Nacional (Lourenço, 1999:90).

Em 1856, no dia 23 de novembro, é criada a Sociedade Propagadora das Belas Artes no Rio de Janeiro, que tem por objetivo a administração do Liceu de Arte e Ofício, cuja inauguração oficial aconteceu no dia 20 de janeiro de 1857 (Moraes, 1995:82). Cabe lembrar que, no norte do País, em 1866, instalava-se o Museu Paraense Emílio Goeldi, *idealizado por um grupo de intelectuais* (Trigueiros, 1958:80) e que, em São Paulo, em 1894, o Museu Paulista. Para pesquisadora e historiadora Lília Schwarcz (1989), *os momentos de gênese e de apogeu no panorama nacional coincidem absolutamente* (Schwarcz, 1989:28).

Ainda em 1856, em Salvador, Jonathas Abbott, um inglês, professor da Faculdade de Medicina, funda a Sociedade de Belas Artes, junto com os artistas José Rodrigues Nunes<sup>7</sup>, João Barbosa de Oliveira, Antônio José Alves, Francisco Muniz, Agrário Menezes, guilherme Balduino, Embirussu Camancan e Paulo Bittencourt, com o objetivo de desenvolver a arte e proteger os artistas, de maneira a comprar-lhes as obras, segundo conta Acácio França (França apud Lourenço, 1999:101). Em 1871, o governo adquire peças provenientes do espólio de Abbott para o Liceu Provincial. No ano de 1886, elas são transferidas para o Liceu de Artes e Ofício, inaugurado em 1872 (Lourenço, 1999:91), quando outras peças também são agregadas. Em 1918, a coleção é transformada em Museu do Estado, porém ainda como anexo do Arquivo Público. Em 1925, foram

---

<sup>7</sup> José Rodrigues Nunes é o pai de Rui Barbosa (Lourenço, 1999:101).

realizadas alterações, a fim de criar uma Pinacoteca na Bahia e esta, apenas em 1931, adquire um caráter independente, mantendo sua coleção diversificada.

A Pinacoteca da Bahia foi dirigida por José Valadares, no período de 1939 a 1959, sendo ele o responsável por abrir as portas do museu para as manifestações modernas, tornando-se forte aliado de Lina Bo Bardi. Valadares, na aquisição de peças para o acervo, valorizou artistas locais como Mário Cravo Junior, Carybé, Genaro de Carvalho, mas também demonstrou interesse pelas artes das demais regiões brasileiras, incluindo exemplares de artistas como Iberê Camargo, Emiliano Di Cavalcanti, Augusto Rodrigues, Djanira, Aldemir Martins, Samson Flexor, Aldo Bonadei, Poty Lazzaroto, Cícero Dias, entre outros (Lourenço, 1999:92-93).

Em São Paulo, em 1905, foi fundada a Pinacoteca do Estado de São Paulo, no Liceu Estadual de Artes e Ofícios, com uma inauguração de 59 obras, provenientes do então Museu do Estado e algumas adquiridas especialmente para a ocasião. A Instituição é oficialmente decretada apenas em 1911, todavia a figura de diretor para a instituição é introduzida apenas em 1939. Até então, permanecia sob esta instituição a responsabilidade de particulares, mesmo sendo pública, o que, segundo Loureiro, geravam alguns prejuízos. A Pinacoteca possui, em seu acervo, exemplares significativos de artistas participantes da história da arte brasileira moderna, entre eles: Anita Malfatti, Tarsila do Amaral, Portinari, além de Eliseu Viscoti e Almeida Júnior. Lourenço chama atenção para a questão do desejo de São Paulo firmar-se perante o Rio de Janeiro, fato que pode ser comprovado pelo acervo reunido nesta Pinacoteca.

Entre as décadas de 30 e 60, a Pinacoteca abre poucas brechas para os artistas modernos, devido à direção de artistas acadêmicos. Em 1935, o 1º Salão Paulista é uma das entradas para o acervo da Pinacoteca, e, em 1942, é decretado que a aquisição das obras premiadas com Medalha de Ouro é facultativo, o que provoca um desmonte na coleção (Lourenço, 1999:94). Em 1951, no mesmo ano da 1ª Bienal de Arte em São Paulo, inicia-se o Salão Paulista de Arte Moderna, que oferece a possibilidade de uma abertura para a coleção adquirir os modernos, porém o maior prêmio, outorgado a



Armando Balloni<sup>8</sup>, é enviado à Casa Euclides da Cunha, no interior de São Paulo. Outros prêmios deste 1º Salão, conquistados por Almir Mavigner, com a obra *Formas n°2*, como o prêmio do 2º Salão, conquistado por Maurício Nogueira Lima, *Composição n°2*, foram deixadas, provavelmente por serem abstratas, guardadas pelo Serviço de Fiscalização Artística, tendo chances de posteriormente ingressar na Pinacoteca.

Como é possível observar-se, diferentes estados organizaram, de uma maneira ou de outra, coleções que incluíam artistas locais, artistas premiados em Salões e alguns modernos. O Rio Grande do Sul, em 1908, também fundou sua Pinacoteca, a Pinacoteca Barão de Santo Ângelo, que já constava na criação do estatuto do Instituto Livre de Artes, sendo que, *em 1910 foi criada dentro dele a Escola de Arte<sup>9</sup>, com Libindo Ferraz como único professor e diretor* (Avancini e Bulhões, 2002:13). A Pinacoteca reúne em seu acervo várias obras premiadas nos diversos salões realizados ao longo dos anos, entre eles:

*Salão de Belas Artes do Rio Grande do Sul, Salão Oficial de Belas Artes do Rio Grande do Sul, Salão Pan-Americano, Salão de Artes Plásticas –Instituto de Belas Artes e Salão de Artes Visuais da UFRGS* (Avancini e Bulhões, 2002:13),

somando, nos dias atuais, mais de 500 obras. Entre elas constam peças de todos os professores que ministraram aulas no Instituto.

O despertar da luta dos modernistas foi um movimento que aconteceu num tempo muito próximo ao movimento que impulsionou a abertura das Pinacotecas. Duas exposições importantes marcaram o início deste despertar: a exposição de um jovem pintor russo, chamado Lasar Segall, em abril de 1913, e a exposição da paulistana Anita Malfatti, em 1917, que com 53 trabalhos inaugura um movimento de busca de identidade,

---

<sup>8</sup> Artista a compor o Salão da Família Artística Paulista (Lourenço, 1999:95).

<sup>9</sup> A Escola de Arte integra em 1934 a Universidade de Porto Alegre – UPA, como Instituto de Belas Arte, sendo que em 1962 passa a incorporar a UFRGS (Avancini e Bulhões, 2002:13)

que cresceria e ecoaria nas décadas seguintes. Seguindo o recorte de Paulo Mendes de Almeida, no livro intitulado *De Anita ao Museu*, 1961, as manifestações modernistas compõem parte do processo histórico que contribuiu para a busca e construção de um projeto nacionalista nas artes, que segue até a criação dos museus de arte moderna.

A exposição de Anita Malfatti, em 1917, realizada na Rua Líbero Badaró – SP apresentava obras que causaram grande impacto na sociedade paulista. Monteiro Lobato, aturdido escreve o polêmico artigo *Paranóia ou Mistificação?*, influenciando, assim, alguns colecionadores mais conservadores e inseguros, que devolvem obras adquiridas, após a publicação do artigo. A cena foi tão grave que alguns senhores da época agrediram, a bengaladas, algumas obras da exposição, manifestando, desta forma, indignação com a modernidade. Este evento desagradável ocorre pela ousadia da artista local (Almeida, 1961) em um momento ainda bastante conservador da sociedade em presença da modernidade.

Anos depois, com as questões da arte moderna ainda em efervescência, São Paulo chocou-se novamente com a realização da Semana de Arte Moderna, que se iniciou no dia 13 de fevereiro de 1922, com recitais, exposição, conferências, baile, além de ataques, vaias e muitas críticas, tendo sido veiculado um verdadeiro duelo entre os intelectuais a favor e os contra pelos jornais. O evento reuniu, durante uma semana, artistas, intelectuais e poetas em manifestações contestadoras, que procuravam impor uma abertura para novas formas de comunicação, ou seja, destruir o chamado por eles de "passadismo".<sup>10</sup>

Os modernistas, ao contrário do que acusava Monteiro Lobato, desejavam a conquista da liberdade de uma nova linguagem, de uma comunicação que estivesse de acordo com seu tempo, assim sendo, abandonaram as técnicas e as regras acadêmicas da poesia, da pintura, da escultura, da música, tradicionalmente reproduzidas por inúmeros

---

<sup>10</sup> "Passadismo" foi o termo utilizado por Oswald de Andrade e Mário de Andrade nos diversos artigos que, tanto defendiam as ações modernistas, quanto atacavam e repudiavam as idéias de permanência dos princípios acadêmicos já rançosos. (Amaral, 1970)

artistas brasileiros da época, então rompendo *revoltados contra o que era a Inteligência nacional* (Amaral, 1970:104).

Os modernistas propunham uma revisão nos conceitos de beleza, como dizia Cândido Mota Junior:

*Imitar o clássico, copiar o passado, cingir-se, e estritamente, a êle, é, matar a arte. Ela é inspiração e não imitação; arte é sentimento livre e não servilismo. Como impor à ultra-sensibilidade moderna, o passado calmo, diverso, para nós, quase que incompreensível? Cândido Motta ( Junior apud Brito, 1964:214)*

As atitudes demonstravam a tentativa da imposição de um espírito inquieto, que, segundo Mário de Andrade, em conferência proferida em 1942, intitulada *O Movimento Modernista*, cumpria a fusão de três princípios fundamentais:

*o direito permanente à pesquisa estética; a atualização da inteligência artística brasileira; e a estabilização de uma consciência criadora nacional* (Andrade apud Amaral, 1970:134),

reforçando sempre as relações coletivas, ao invés da individualistas.

Observa-se que as manifestações, os eventos, ou seja, as atividades entre os artistas, realizadas no Rio de Janeiro e em São Paulo, aproximam-se nos períodos, pois obviamente a intelectualidade além de manter inquietações decorrentes da época, possui canais de ligação entre si, assim, algumas atividades podem parecer quase paralelas. Mário de Andrade chamou de uma consciência criadora nacional a luta pela renovação dos valores, sendo os centros urbanos catalisadores de uma série de movimentos que vão se ecoar durante anos.

Em 1931, no Rio de Janeiro, três importantes acontecimentos, entre outros que seguem na década de 30, fomentam o embrião da criação do MAM-RJ. O primeiro é a realização do I Salão Feminino de Arte, organizado pela Sociedade Brasileira de Belas-Artes, tendo, na comissão organizadora, Georgina de Albuquerque, Cândida Cerqueira, Nestor Figueiredo, entre outros. A mostra reúne 194 trabalhos de 63 artistas (Moraes, 1995:143).

O segundo é a fundação do Núcleo Bernardelli, que tinha como objetivos

*a liberdade de pesquisa e uma reformulação do ensino artístico na Escola Nacional de Belas Artes, reduto de professores reacionários. E ter clareza infensos às conquistas trazidas pelos modernos* (Motta apud Moraes, 1995:143),

explica o crítico de Arte, Edson Motta, o primeiro presidente do Núcleo. O Núcleo Bernardelli lutava pela democratização do ensino na Escola Nacional de Belas Artes, a fim de facilitar a aproximação dos artistas jovens no Salão Nacional, e com certeza, a movimentação do nucleanos, como eram chamados, foi decisiva para a conquista na Divisão Moderna no Salão Nacional, em 1941, quando então subdividem o Salão Nacional de Belas Artes em dois, ampliando a entrada das novas temáticas e linguagens. Diferentemente dos modernistas paulistas, financiados pela aristocracia do café, os integrantes do Núcleo Bernardelli eram oriundos, em sua maioria, de famílias da classe média pobre, alguns imigrantes (Moraes, 1995). Os nucleanos trabalhavam todos os dias e, à noite, reuniam-se para exercitar o desenho de modelo vivo, buscando um crescimento profissional da pintura. Entre alguns artistas que integraram o Núcleo Bernardelli estão: Henrique e Rodolfo Bernardelli, Ado Malagoli, Eugênio Sigaud, José Pancetti, Milton Dacosta, Manuel Santiago, Bruno Lechowski, Yugi Tamaki, Edson Motta, Cândido Cerqueira, Quirino Campofiorito, entre outros. O Núcleo organizou e realizou cinco Salões de Arte entre os anos de 1932 e 1941 (Moraes, 1995).

O terceiro fato importante a ser lembrado é o *Salão Revolucionário*, ocorrido em 1931, quando o então Diretor da Escola de Belas Artes, Lúcio Costa, transforma a 38ª Exposição Geral de Belas Artes em um Salão que, tendo como júri Anita Malfatti, Portinari, Celso Antunes, Manuel Bandeira e Lúcio Costa, decide: incluir os modernos, o que gerou a debandada dos acadêmicos, que até então dominariam o Salão; e aceitar o que todos os aspectos, expondo assim 506 obras de 160 pintores, 129 peças de 41 escultores e 35 projetos e 10 arquitetos (Moraes, 1995). O fato gera a demissão de Lúcio Costa do cargo de Diretor da Escola, em 10 de setembro de 1931.

Já em São Paulo, em 1932, foi fundada a Sociedade dos Pró-Arte Moderna (SPAM), tendo como figura central o artista Lasar Segall. Esta Sociedade organizou a 1ª Exposição de Arte Moderna da SPAM, no qual se reuniram as coleções particulares pertencentes a Dona Olívia Guedes Penteado, Samuel Ribeiro, Paulo Prado, Mário de Andrade e Tarsila do Amaral, sendo que, pela primeira vez, eram apresentadas publicamente, no Brasil, obras de Lhote, Picasso, Léger, Chirico, Juan Gris, Le Corbusier, Dufy, entre outros.

No final da década de 20, em Pernambuco, cria-se o Museu e a Inspeção Estadual de Monumentos, porém somente no ano à sua criação, em 1929, o colecionador, no ano seguinte à sua criação, em 1929, o colecionador Baltar doa sua coleção ao Museu, iniciando o acervo. Novas peças são incorporadas a este acervo, tanto de artistas estrangeiros, quanto de artista locais. Seguindo os exemplos de São Paulo e da Bahia, o Museu associa-se ao Liceu de Artes e Ofícios já em 1930, integrando assim um acervo com mobiliário, jóias, porcelanas, retratos, armarias, etc. Ao longo dos anos, o Museu sofre vários deslocamentos de espaço físico, adquirindo sempre novas coleções, chegando a incorporar, em 1932, 28 peças pré-incaicas e, posteriormente, 3.320 objetos arqueológicos da coleção de Carlos Estevão de Oliveira (Lourenço, 1999:96). Em 1942, o Museu cria o Salão Anual de Pintura (1942-1969), alterando-se-lhe o nome para Oficial de Arte (1976-1979), a seguir para Artes Plásticas de Pernambuco (1980-1986), e, a partir de então, de Arte Contemporânea de Pernambuco (Lourenço, 1999:97). O acervo apresenta

um grande conjunto de artistas pernambucanos do século passado, além de outros artistas atuantes no Brasil, e inclui duas paisagens de Franz Post, relacionadas ao próprio estado (Lourenço, 1999:97).

Em 1932, continuando o desencadeamento da movimentação paulista, foi fundado o Clube dos Artistas Modernos (CAM) - SP, tendo como figura central Flávio de Carvalho. Situada na Rua Pedro Lessa, nº2, no mesmo prédio dos ateliers de Flávio de Carvalho, Di Cavalcanti, Antônio Gomide e Carlos Prado. O CAM promove inúmeras palestras e debates sobre temas relacionados à arte: pintura, estética, desenho infantil e arte dos loucos, além de poesia, teatro e música. Realizavam reuniões e improvisavam festas que, muitas vezes, entravam madrugada.

O 1º Salão de Maio, realizado em 1937, em São Paulo, e idealizado por Quirino da Silva, tem na comissão organizadora, além de seu idealizador, Geraldo Ferraz, Paulo Ribeiro de Magalhães, Madeleine Roux, Irene de Bojano e Odete Freitas. Flávio de Carvalho fez questão de estar, apesar de não querer aparecer, pois seu nome já estava batido pelas "experiências" realizadas anteriormente. Em 1938 e 1939, ocorrem, sucessivamente, o 2º e o 3º Salão de Maio, em São Paulo.

A década de 20, no Brasil, caracterizou-se pelos de vários acontecimentos artísticos significativos, podendo citar-se, entre eles a Semana de Arte Moderna, em São Paulo, em fevereiro, e a criação do Museu Histórico Nacional, no Rio de Janeiro, em outubro de 22. Prospera o pensamento que motiva intelectuais sobre as questões de preservação de bens culturais de identidade nacional, onde

*a nacionalidade deveria ser representada pela sacralização de um universo de determinados bens materiais, definidos como patrimônio histórico, artístico nacional (Malhano, 2002:88).*

O tema deste trabalho não aprofundará a extensa pesquisa desenvolvida por Mário de Andrade, mas devem ser ressaltados aspectos relevantes que contribuem para a reflexão em torno das ações em defesa do patrimônio e da identidade nacional, por ele aquecida. Entre os conceitos defendidos na crítica de Mário de Andrade, identificam-se elementos que revelam preocupações referentes ao patrimônio e à construção de uma identidade nacional já desde o início do século, que também era motivo de inquietação para os modernistas.

Mário de Andrade, em suas pesquisas de caráter nacional, volta-se para a busca de um passado nacional, na efervescência do debate sobre a revisão dos aspectos culturais a serem valorizados na arte, onde pesquisa o período colonial envolvendo o folclore, a música, a poesia e o barroco, assim agrupando as principais características, por ele consideradas, do perfil psicológico brasileiro. Prof. Dr. Augusto Avancini esclarece:

*O projeto marioandradino parte do reconhecimento do nosso atraso, de nossas carências, da ameaça de desintegração do ethos nacional diante das culturas já formadas, pela ausência de uma conhecimento e definição clara do que fosse o caráter brasileiro e da constatação da necessidade de formular, em nível erudito (pela inteligência), o caminho para a construção desse mesmo caráter. (Avancini, 1998:106)*

Avancini comenta ainda que Mário de Andrade ao empenhar-se pela *modernização da inteligência nacional*, (Avancini, 1998:103), revela em seus escritos e ensaios sua compreensão de como realizar um *projeto modernizador da música (arte) nacional*, afirmando que, para uma atualização, é necessário tornar a criação popular, *a mais forte criação da raça* (Andrade apud Avancini, 1998:106) como referência, ou seja, para Avancini, este *princípio norteador esteve presente na produção artística de Mário* (Avancini, 1998:106) e contribui para o conceito de apresentação dos elementos culturais.

Na década de 30, com toda a efervescência da arte moderna, o Poder Público concretiza algumas ações, fruto de propostas de Mário de Andrade, criando o Departamento Municipal de Cultura de São Paulo, em 1936. No ano seguinte, orientado por Rodrigo Mello Franco de Andrade, cria-se o Serviço de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – SPHAN, entretanto o governo não demonstrava nenhuma iniciativa em relação às instituições museológicas (Barbosa, 1990: 11-12).

O texto encomendado a Mário de Andrade que, posteriormente, tornou-se um Decreto-lei, descreve e protege o Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, em 1937, durante o Estado Novo. Cito o artigo que encabeça o Decreto-lei e que contém a principal informação quanto ao entendimento do que é patrimônio cultural.

*Art. 1º Constitui o patrimônio histórico e artístico nacional o conjunto dos bens móveis e imóveis existentes no país e cuja conservação seja de interesse público, quer por sua vinculação a fatos memoráveis da história do Brasil, quer por seu excepcional valor arqueológico ou etnológico, bibliográfico ou artístico. (Decreto-lei nº25 de 30 de novembro de 1937)*

Para Mário de Andrade, o resgate do passado e das ações relacionadas aos fazeres artístico possibilitaria a projeção das artes e da cultura brasileira no *afã de realizar uma arte erudita de base popular e nacional, expressão do espírito nacional* (Avancini, 1998:69), sendo possível identificar, nas preocupações de Mário, a preservação da produção moderna e os elementos culturais de origem nacional.

Algumas atitudes preservacionistas são realizadas pelos Governos e é possível enumerar as várias casas utilizadas pela Corte, no século XIX, que foram aproveitadas para abrigar museus, de maneira a garantir a preservação do próprio prédio. Na casa de verão de D. Pedro II, em Petrópolis, adquirida por seus herdeiros diretos, foi instalada, por Alcindo Sodré, *uma casa destinada a promover história e cultura* (Motta, 1977:16). Anos depois, em 1940, ali foi criado o Museu Imperial, pelo Decreto-lei nº 2.096, e inaugurado



em 1943. O Museu, além de ser considerado histórico e apresentar extensa coleção de peças referentes à família real, também possui uma rica coleção de pinturas, entre elas as dos artistas: Vitor Meirelles, Pedro Américo, Debret, Venet, Rugendas, Félix Émile Taunay, Agostinho da Motta e outros. Neste mesmo processo de valorização das coleções, o pintor e arquiteto Pedro Campofiorito organizou, em 1942, em Niterói, o Museu Antônio Parreiras, a fim de exibir as obras do pintor, assim como a própria coleção do artista.

Os Museus Imperial e Nacional influenciaram o uso de modelos para os demais museus surgidos nas décadas subseqüentes, até poucos anos atrás. Os modelos começaram a ser revistos a partir dos anos de pesquisa e estudos que o Curso de Museus administrado pelo próprio Museu Nacional tinha fomentado.

Decorrente da necessidade de um estudo mais aprofundado do desenvolvimento das atividades museológicas, é fundado, no Brasil, o Comitê Nacional do ICOM, em 1953, e Rodrigo de Mello Franco de Andrade eleito para o cargo de primeiro Presidente. O Comitê, através da promoção de vários encontros e reuniões mensais, debatia assuntos e inquietações e gerava comunicações e trocas de caráter técnico entre os participantes. Em 24 de abril de 1956, o Comitê estruturou-se em uma Organização Nacional de Museus que substituiu o próprio Comitê Nacional. Nesta nova forma, a Organização Nacional do ICOM – ONICOM – elege, em abril do mesmo ano, a Sr<sup>a</sup>. Heloísa Alberto Torres para a presidência. Sob sua gestão, continua a organização do primeiro Congresso Nacional dos Museus, realizado na cidade de Ouro Preto, entre os dias 23 e 27 de julho de 1956.

A Organização Nacional do ICOM propunha, em seus estatutos, as seguintes finalidades:

- a) *manter uma instituição destinada a congregar os museus e os que exercem a profissão museológica no Brasil, bem como a representá-los nos planos nacionais e internacionais;*

- b) *promover e estreitar a cooperação entre os museus e os respectivos profissionais do país e do estrangeiro;*
- c) *orientar as atividades dos museus nacionais e de seus servidores, visando a aperfeiçoá-los, e cooperar com as organizações culturais e científicas do País e do estrangeiros, com o objetivo de preservar, desenvolver e difundir a cultura.. (Trigueiros, 195:124)*

Na década de 30 já existem intenções para a criação de um museu de arte moderna. Uma série de museus é criada, no entanto os museus de arte moderna apenas serão anunciados no final de 40. Enquanto isto são fundados os museus: da Inconfidência, em Ouro Preto, em 1938; das Missões, em São Miguel, no Rio Grande do Sul, em 1940; de Arte Sacra, em São Paulo, em 1940; Antônio Parreiras, em Niterói, em 1942; o Museu Imperial, em Petrópolis, em 1940; do Ouro, em Sabará. Em 1941, foi organizado o Museu Histórico, da cidade do Rio de Janeiro e criado o Museu da República, no forte de Gragoatá em Niterói, entre outros nos estados mais articulados politicamente. Alguns foram criados pelo Governo, inclusive os didáticos, mas estes especificamente permaneceram apenas no papel, não sendo implantados.

Para Rússio Guarnieri, a segunda divisão dos momentos inicia-se na década de 30, quando ela aponta para o paternalismo do Estado, que atende às reivindicações de um punhado de intelectuais inquietos. A autora comenta:

*(...) num momento de poder altamente centralizador e achatador das liberdades, chama a si a tarefa de institucionalizar jurídica e administrativamente os museus ditos “nacionais”, dos quais poucos estão efetivamente instalados e que viriam a ser museus de história e de história da arte, num momento em que a própria noção de patrimônio se circunscreve ao “histórico e artístico nacional. (Rússio Guarnieri, 1989:73)*

É possível identificar-se na obra do Estado Novo o início de uma convergência de intenções, a fim de institucionalizar o Brasil, envolvendo não só os aspectos políticos, como também os econômicos, culturais, patrimoniais e educacionais, visando a solucionar os problemas do Brasil, pois se entendia que a uniformização seria uma das melhores formas de agir. Segundo Helena Bomeny, em artigo publicado no Jornal da Manhã, em 1940, a nação tem na

*consolidação da consciência nacional o grande passo inicial; o espírito de dar, o regionalismo deletério, sedimentos de casos pequenos vulgares, produtos de uma política vesga e impatriótica, cederam lugar a um sentimento de unidade que disciplinou o pensamento e estabeleceu um primado de trabalho e de ordem de que nós, povo novo, há muito precisávamos (...)* (Bomeny apud Malhano, 2002:91).

Cabe ressaltar que, entre as movimentações promovidas pelos intelectuais políticos, em 1945, ocorreu o I Congresso Brasileiro de Escritores, que apresentou *uma célebre declaração de princípios, incluindo repúdio à censura e clamor pela democracia* (Lourenço, 1999:19), repercutindo entre os jornalistas e artistas plásticos a desmoralização da cultura. Esta e outras atitudes colaboraram para que se pensasse na importância do público, que por sua vez, provocam a reflexão em torno da criação de museus. Referindo-se ainda sobre a ação política e como as forças se alastram, Lourenço complementa:

*(...) a necessidade de serem criados museus, tomando como claro índice de progresso um valor positivista que está associado à arte moderna* (Lourenço, 1999:20).

O Brasil, em processo de transformação cultural do pós-guerra, se vê com novas possibilidades diante da aproximação com os Estados Unidos e do afastamento dos modelos europeus, e sob este cenário é que implanta o MAM-SP e o MAM-RJ. Lourenço reforça o clima de preocupação existente entre políticos e intelectuais, com o crescimento e o progresso das cidades brasileiras, *São Paulo quer ser Nova York, a capital dos negócios e da cultura* (Lourenço, 1999:20), tornando-se uma das mais importantes do País.

Então, em 1946 inicia-se o processo de instalação dos museus com uma concepção moderna. Assis Chateaubriand, na mesma época em que pensa as bases do Museu de Arte de São Paulo (MASP), conhece Pietro Maria Bardi, no Rio de Janeiro. Assim, juntos organizaram uma campanha para a instalação deste Museu, a fim de inaugurá-lo em 1947, na Rua Sete de Abril, com a presença do presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, e do fundador do *The Museum of Modern Art* (MoMA) de Nova York, Nelson Rockefeller, que influencia algumas ações do importante de constituição do MASP, assim como o projeto de criação dos Museus de Arte Moderna (MAM) de São Paulo e do Rio de Janeiro.

Edson Motta (1977), restaurador e ex-Diretor do Museu Nacional de Belas Artes, escreve o artigo *Os Museus de Arte no Brasil* para a Revista Cultura, em 1977, onde relata sobre a chegada de obras de artistas europeus ao acervo do MASP, declarando o quão

*comovente era ver chegar ao Brasil um Rembrandt, Auto-Retrato de Barba Nascente; um Andrea Mantegna, São Jerônimo; Giovanni Bellini, A Virgem e o Menino, tantos outros que parecia impossível trazê-los às nossas paragens* (Motta, 1977:13-14).

O MASP não foi pioneiro apenas na constituição do acervo com obras internacionais de artistas consagrados, mas também foi pioneiro para o estudo dos artistas atuantes no Brasil, como Lúcio Costa, Cândido Portinari, Samsor Flexor, Anita

Malfati, Geraldo de Barros, Victor Brecheret, Mário Cravo Junior, Lasar Segal, além de dedicarem-se

*para cultura local com mostras de arte indígena (1948), cerâmica nordestina (1949) e uma mostra (...) de artistas ditos primitivos, como Emigdio de Souza (1949) (Lourenço, 1999:99).*

Nos primeiros anos, o MASP ainda trouxe, para o Brasil, exposições de Max Bill, Alexander Calder, Giorgio Morandi, Le Corbusier, Richard Neutra, bem como as do cineasta Alberto Cavalcanti, influenciados pelo MoMA, e pelas *linhas filosóficas a considerar que arte é uma só, em diversas modalidades* (Lourenço, 1999:99) ao organizar mostras gerais, envolvendo arquitetura, desenho industrial, urbanismo, propaganda e artes gráficas. Crescendo rapidamente, sob o lema do governador Adhemar de Barros: *São Paulo não pode parar*, o MASP, em 1963, foi transferido para a Avenida Paulista com sede definitiva.

Ao longo da década de 40, quando se aqueciam as possibilidades de fundação dos MAMs nos dois grandes centros urbanos e econômicos do País, um conjunto de ações e movimentos foram sendo tramadas até a efetivação dos museus. Em São Paulo e Rio de Janeiro, muitas eram as manifestações desta intenção vindas de artistas, colecionadores e alguns poucos políticos.

A criação dos museus de arte moderna, no Brasil, ocorre exatamente neste contexto do pós-guerra, quando o Brasil sente-se atraído pelo progresso e luta por um projeto de Brasil, modelo ideal de nação que luta pela modernização, intensificando-se o direcionamento do crescimento moderno para as instituições. Devido à relação entre EUA e Brasil, adota-se o modelo norte-americano para a criação dos museus de arte moderna aqui, acreditando-se ser isso *indispensável para afastar Getúlio Vargas do nazi-fascismo*, que segundo Lourenço, *foi uma estratégia plenamente atingida* (Lourenço: 1999,19).

Entre os anos de 1945 e 1950, o Brasil vive momentos de transição com a queda e retorno de Vargas à Presidência, sendo que os valores político, social econômico e artístico passam por uma revisão.

Os Estados Unidos revelavam interesse em participar da economia e da política do País, como área estratégica (Barbosa, 1990:12), e, assim, influenciam diversas atuações, tanto na área artística, quanto na educacional, entre outras, através de políticas e acordos, como, por exemplo, a reestruturação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) com o acordo MEC-USAID. É possível identificar-se também esse interesse na atitude de Rockefeller ao doar obras modernas, distribuídas entre os MAMs de São Paulo e Rio de Janeiro. As obras doadas estavam sob uma condição explícita: a constituição de equipes para os museus dentro do modelo enviado pelo Museu de Arte Moderna de Nova York - MoMA.

O MoMA foi fundado em 1929, nos Estados Unidos da América, quando, após a II Guerra Mundial e a Depressão de 29, é favorecido o desenvolvimento industrial, sendo possível a instalação de estruturas culturais. O MoMA surge como muitas outras instituições culturais americanas, advindo de uma filantropia ligado aos grande grupos econômico, à política, à economia, sendo muitos deles colecionadores, como o caso de um dos fundadores, o banqueiro Nelson Rockefeller (Lourenço, 1999:103).

Após a Guerra Fria, muitos interesses norte-americanos se alteram em relação aos artistas e intelectuais. Neste período o MoMA exporta abstrações com facilidade, visando sempre a expansão do mercado, assim, é possível verificar o fato com o empréstimo de obras que o MoMA realiza para a primeira exposição do MAM-SP.

Nos arquivos do MAM-SP, existe uma série de correspondências que revelam a participação ativa de instituições como o MoMA no processo de formação do Museu de Arte Moderna de São Paulo, assim como nas atividades que se seguiram. Também é possível identificar-se a influência do MoMA no MAM-RJ, assim como na criação do MASP, em São Paulo, e em outros museus que se espelharam nele para sua constituição.

A criação dos museus de arte moderna e de uma série de museus em outros estados brasileiros ocorrem sob uma necessidade de atualização e de salvação do arcaico, conforme diz Lourenço:

*as obras efetuariam essa intermediação entre um país arcaico (enfermidade) e outro capaz de se equiparar com ao Tio Sam (a cura), uma efígie do futuro bem-sucedido (Lourenço, 1999:106).*

#### 2.1.1. Museu de Arte Moderna – São Paulo

Em São Paulo, o *CAM* e o *SpAM* estão na origem desse movimento de abertura da arte moderna para o grande público (D´Horta, 1995:16), o que, posteriormente, resulta na abertura de um dos primeiros museus de arte moderna do País, como também o pensamento de Mário de Andrade e de Sérgio Milliet, revelam a necessidade de um museu de arte, apesar de apresentarem concepções e opiniões bem diferentes. Sérgio Milliet<sup>11</sup> divulga claramente sua preocupação de criação com a um museu de arte moderna em São Paulo, quando ele, já em 1938, defende, em um artigo, as idéias de que

*a ausência de um museu de arte moderna em São Paulo se faz duramente sentir. Se existisse em nossa capital, a exemplo do que ocorre em quase todos países civilizados do mundo, talvez não ficasse sem registro*

---

<sup>11</sup> Sérgio Milliet era então Diretor da Biblioteca Municipal em São Paulo e Professor na Escola de Sociologia e Política.

*permanente o esforço dos pintores e escultores da atual geração brasileira*  
(Milliet apud Barbosa, 1990:12-13).

Anos depois Milliet encontra-se com Nelson Rockefeller nos Estados Unidos. Esse encontro favoreceu a doação de 13 obras por Rockefeller, divididas entre o Rio de Janeiro e São Paulo.

A ação do mecenas Francisco Matarazzo Sobrinho (Ciccillo Matarazzo), industrial ítalo-brasileiro, que também pensava na possibilidade de realização de um investimento para a *criação de um museu de arte moderna ou instituição similar* (Barbosa, 1990:13) o que seria fundamental para a concretização da trama que se formava em torno do assunto. Sua amizade com Carlos Alves Pinto facilitou o diálogo, através de Carleton Sprague Smith<sup>12</sup>, Conselheiro do MoMA, sendo que a correspondência trocada entre eles evidencia não só o interesse americano na fundação do museu, como também revela os passos sugeridos como modelo para a formalização desta instituição. Carlos Alves Pinto torna-se o elo das discussões entre Ciccillo e Rockefeller e é ele próprio quem solicitaria os estatutos do MoMA, a fim de situar o sistema de funcionamento do futuro museu (Barbosa, 1999: 13).

Ciccillo, em viagem para a Europa adquire obras com o intuito de doá-las ao futuro museu e, em carta a Carlos Alves Pinto, solicita que ele organize uma sociedade civil composta inicialmente de alguns membros, de forma que esta fosse a célula do futuro museu (D´Horta, 1995,17). Ciccillo, em nova carta enviada a Carlos, em 15 de março de 1947, diz:

*(...) Eu estou sempre firme na minha idéia do museu, e na base da formação duma sociedade come já ficou assentada em S. Paulo, em nossas conversas. I pensando muito no nome, acho que o mais apropriado: Galleria de Arte*



*Contemporanea ou Galleria d'Arte Moderna de S.Paulo. É possível desde já registrar esse nome? Sei, em maneira muito vaga, de iniciativas similares em S. Paulo. O que há de positivo sobre a herança de Armando Penteadado? Porque Rockefeller doou alguns quadros modernos? Lhe serei muito grato se você me esclarecer do que iba em S. Paulo, depois de minha saída, a este respeito.* (Ciccillo apud D´Horta, 1995:18)

Para Paulo Mendes de Almeida (1978), historiador modernista, o período heróico e polêmico gerador do movimento modernista, constituído de inúmeros gestos desde a exposição de Anita, tendo como marco inicial a Semana de 22, culminam em outro

*momento histórico em que sessenta e oito pessoas, no dia 15 de julho de 1948, num tabelião desta cidade, se reúnem e assinam, em escritura pública, a ata de constituição do Museu de Arte Moderna de São Paulo* (Almeida, 1961:69).

A atração pelo progresso gera olhares e apoio de políticos para a criação dos museus, quando, em 1948, é fundado o Museu de Arte Moderna de São Paulo, que, primeiramente, começa suas atividades no mesmo prédio do MASP, situado no edifício Diários Associados, na rua Sete de Abril (Lourenço, 1999:21), pertencente a Francisco de Assis Chateaubriand, fundador da TV Tupi, em 1950.

Os estatutos originais do MAM mencionavam que o museu seria uma *associação civil de fins não-econômicos, sem objetivos lucrativos, políticos ou religiosos*, com a finalidade de

---

<sup>12</sup> Professor na Escola de Sociologia e Política, que por sua vez recebia incentivos dos EUA, que enviava recursos a fim de abrir uma entrada de acesso ao pensamento intelectual brasileiro, sendo que o Prof. Sprague Smith é fruto dos investimentos do EUA nesta instituição.

*adquirir, conservar, exhibir e transmitir à posterioridade obras de arte moderna do Brasil e do estrangeiro; incentivar o gosto artístico do público, por todas as maneiras que forem julgadas convenientes, no campo da plástica, da música, da literatura e da arte em geral, oferecendo a seus sócios e membros a possibilidade de receber, gratuitamente ou com descontos, todos os serviços organizados da associação* (D´Horta, 1995:19).

Em agosto de 1948, chega a São Paulo, Leon Degand, crítico de arte belga, que vivia em Paris e fora convidado a ser o primeiro Diretor do MAM-SP. Nos primeiros meses, realiza uma série de conferências no auditório da Biblioteca Municipal, a fim de falar sobre as tendências da arte após o impressionismo, uma *tarefa educativa, etapa preparatória à apresentação de uma exposição de arte abstrata*, referia Degand. Assim, organizou a primeira exposição, inaugurada em 08 de março do ano seguinte, intitulada: *Do Figuratismo ao Abstracionismo*, apresentando 95 obras, entre elas, as de dois brasileiros: Cícero Dias e Samson Flexor.

Já neste primeiro ano, o MAM-SP deixa claras suas preocupações quanto a um projeto didático, considerando necessário

*educar o grande público através de um projeto que levasse em conta a formação global do indivíduo – o que passava pelo ensinamento dos novos conceitos de arte, literatura, cinema, etc. – reflete-se nas atividades programadas pelo MAM,*

comenta Degand. Desde o início de suas atividades, o MAM-SP oferecia atividades, tais como: *Escola de Artesanato, cursos de História da Arte, palestras, ciclos de cinema da filmoteca e exposições didáticas* (D´Horta, 1995:24), além de cursos de *Iniciação Musical e Filosofia* (Lourenço, 1999:188).

Em 1951, o MAM-SP realiza a 1ª Bienal de Arte de São Paulo, tendo sido realizada no Parque Trianon, com a participação de 19 países. Em 1962, é criada a Fundação Bienal, que passa a ser autônoma, devido, inclusive, às dificuldades de conduzir-se a Bienal dentro da estrutura do Museu de Arte Moderna que se tornava menor que a da própria Bienal.

O então Diretor do MAM-SP, Lourival Gomes Machado, encaminhara documento expressando suas preocupações em relação a continuidade do trabalho desta maneira, demitindo-se logo após o término desta primeira Bienal. Milliet, que assume a Diretoria artística após a saída de Lourival, também enfrenta problemas semelhantes, pois, como ambos declaravam, a Bienal ocupava o tempo integral dos Diretores e abafava as atividades e a organização do próprio MAM-SP.

Porém é preciso considerar que mesmo diante destas questões específicas da relação entre as duas instituições. À Bienal cumpre uma função fundamental de gerar uma aproximação da arte brasileira com a produção internacional, como também de gerar em São Paulo um centro artístico (Barbosa, 1990:14), além de incorporar para seu acervo inúmeras obras através dos prêmios de aquisição.

Em uma reunião com os sócios, no dia 23 de janeiro de 1963, Mattarazzo apresenta a proposta de fechar o MAM-SP e doar as obras para o acervo da Universidade de São Paulo, com intuito de criar um museu de arte contemporânea. Assim, extinguiu-se o MAM.

Em 16 maio de 63, os sócios inconformados traçam planos para reerguer o MAM-SP e, em 12 de dezembro do mesmo ano, elegem a primeira diretoria. Entre aqueles que participam da fundação do MAM, em 1948, apenas Carlos Pinto Alves está presente agora (Lourenço, 1999:124). Em 65, o museu promove a festa da Belle Époque, no Teatro Municipal, para levantar recursos. No ano seguinte, realiza-se a exposição do pintor indonésio Affandi, com o patrocínio do embaixador Josias Leão, que também havia

incentivado ações em prol da arte moderna, no final da década de 40, no Rio de Janeiro, quando então foi criado o MAM-RJ.

Em 1969, o MAM-SP consegue instalar-se novamente no Parque Ibirapuera, permanecendo lá até 1982, quando Lina Bo Bardi desenha o projeto museográfico para a nova sede. Também em 1969 o MAM-SP cria a exposição anual *Panorama da Arte Atual Brasileira*, quando então reinicia a aquisição de sua coleção. Lourenço chama a atenção para a crise vivida pela instituição, que ao organizar meio de recuperar um novo acervo com obras atuais, não mais recupera o conjunto de obras modernas, assim passando um tempo confuso em relação a sua própria vocação. Graças a algumas ações de colecionadores e artistas, o MAM-SP reúne algumas obras dos modernistas históricos, como o exemplo da coleção doada por Carlos Tamagni.

#### 2.1.2. Museu de Arte Moderna – Rio de Janeiro

No Rio de Janeiro, um grupo de intelectuais, tendo à frente Rodrigo Mello Franco de Andrade, embaixador Josias Leão e o Barão de Saavedra, movimenta a criação do Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM-RJ) em 1947, quando anuncia uma diretoria provisória, tendo a participação de Gustavo Capanema como presidente de honra. Apesar do anúncio da diretoria provisória, em 47, apenas, em 1948, oficializam o estatuto, ou seja, oficializam a existência deste museu, e ,em 20 de janeiro de 1949, inauguram oficialmente o Museu com a mostra *Pintura Européia Contemporânea*.

A primeira sede localizava-se nas salas do último andar do Edifício do Banco da Boavista, na Praça Pio XII, onde ocorreu a exposição de inauguração, reunindo obras doadas e emprestadas de coleções particulares. Entre as 32 peças expostas, também

estavam às obras doadas<sup>13</sup> por Rockefeller, que visitara o Rio de Janeiro no ano anterior, como consultante latino-americano do Museum of Modern Art de Nova York. Nesta noite de abertura do museu, estiveram presentes Flávio de Carvalho e Sérgio Milliet, como representantes do MAM-SP, que, há alguns meses, haviam assinado a ata de constituição, revelando, assim, uma *sintonia entre as instituições* (Lourenço, 1999:135) fundadas no mesmo ano.

A abertura do MAM-RJ não teve muita ressonância na imprensa, o que é revertido com a adesão de Niomar Muniz Sodré Bittencourt à direção. Em 15 de janeiro de 1952, o Museu é transferido para os *pilotis* no edifício do MEC, com um projeto de adaptação assinado por Niemeyer (Lourenço, 1999:136). A nova etapa do Museu é marcada por cursos, conferências e debates juntamente com a exposição que apresentava as novas aquisições do acervo, além das quatro obras emprestadas pela Bienal de São Paulo, entre outros. O catálogo apresentava um texto de Mário Barata com reflexões sobre a arte moderna e o papel dos museus modernos, mencionando que ele não admitia um museu parado e sem dinamismo, pois entendia que *o moderno é projeto transformador e vê o museu como instrumento para o exercício humano libertário, sintonizado a seu tempo* (Lourenço, 1999:137).

Esta foi uma exposição que gerou maior destaque em relação à existência do Museu, seja pela participação das obras emprestadas da Bienal, seja pela nova direção e novo espaço ocupado, ou até, pela conjuntura do País em torno das reflexões acionadas pela arte abstrata. Talvez esse conjunto justifique a confusão encontrada em algumas bibliografias que citam a abertura do MAM-RJ em 1952, quando ocorre a mostra inaugural da segunda sede do Museu.

Nesta segunda sede, o MAM-RJ implementa vários cursos, estimulando a participação dos sócios e dos filhos dos sócios, com as oficinas de arte infantil. O artista Ivan Serpa, recém-premiado na 1ª Bienal, é convidado a coordenar as oficinas com

---

<sup>13</sup> Em carta arquivada no MAM-SP é possível acompanhar o diálogo entre as partes interessadas na fundação do MAM-São Paulo, onde também aparece a doação de obras para este museu e para o MAM-RJ. Rockefeller concede as obras com exigência de condições em relação ao corpo técnico, tendo como modelo o MoMA.

crianças, e organiza a 1ª Exposição de Arte Infantil, em 1952, entre outras exposições anuais com participação de seus alunos, provocando na imprensa manifestações de críticas positivas, reflexivas e históricas, além de notícias, artigos e entrevistas nos jornais do Rio de Janeiro.

A construção da sede própria no MAM-RJ, no Aterro do Flamengo, envolveu o Governo do Rio de Janeiro e teve o projeto do arquiteto Affonso Eduardo Reidy. O Museu foi subdividido em três etapas: o Bloco Escola foi o primeiro a ser inaugurado, em setembro de 1958; após, o Bloco Exposição, destinado especificamente ao Museu, é inaugurado em 1967, com uma grande retrospectiva de Lasar Segall, somando quase 500 obras; e o terceiro, o Bloco Teatro, incluiu a construção de um teatro e de um auditório.

Em 1959, o Museu apresenta a exposição Arte Neoconcreta, sendo que neste mesmo ano abre o atelier de Gravura a fim de oferecer curso e oficinas. No ano seguinte, expõe Arte Concreta Paulista. Em 1961, Hélio Oiticica exhibe o projeto em maquete do *Cães de Caça*, agrupando *Poema Enterrados* de Ferreira Gullar e o *Teatro Integral* de Reynaldo Jardim, com apresentação de Mário Pedrosa (Lourenço, 1999:146). Outras exposições importantes realizadas no MAM-RJ foram *Opinião 65*, em 1965; *Opinião 66*, em 1966 e a *Nova Objetividade*, em 1967.

O MAM-RJ já reunia uma grande coleção, quando, em 07 de julho de 1978, às 23 horas, sofre um incêndio, perdendo boa parte do acervo, entre obras brasileiras e de, aproximadamente, outros 24 países, tais como: Estados Unidos, França, México, Alemanha, Espanha e Japão, além de documentos e filmes. As perdas foram grandes, mas com o auxílio de museus, inclusive internacionais, restauraram-se algumas obras menos atingidas. Após este acidente, constata-se nos anos que seguem que obras desaparecem, sem deixar rastro, assim como arquivos e documentos do próprio Museu.

O MAM-RJ vive a grande efervescência da década de 60 e 70, ao contrário do MAM-SP, que reunia forças neste momento para reerguer o próprio Museu. Paralelamente,

neste período surgem os museus regionais em diferentes estados brasileiros, muitos influenciados pelos primeiros MAMs, mas também pela Bienal de Arte de São Paulo.

Neste período o MAM-RJ também organiza catálogos, especialmente após a criação do serviço de Monitoria e Pesquisa, sendo que após um período desativado, o Museu cria o Projeto Educação a partir das necessidades explicitadas na exposição *Picasso – Anos de Guerra*, ocorrida em 1999, atendendo então escolas e promovendo atividades.

Considerando que na subdivisão proposta por Waldisa Rússio Guarnieri, o terceiro período já inicia aqui, entre os anos de 50 e 70, início de 80, sendo que, este e o quarto e último período, serão apresentados a seguir nos próximos textos, que correspondem aos períodos indicados pela autora.

## 2.2. *Desdobramentos.* O surgimento de outros Museus de Arte Moderna

A concretização dos Museus de Arte Moderna no Rio de Janeiro e em São Paulo desencadeou um processo de instalação de museus de arte moderna em outros estados brasileiros, além de museus regionais e museus de arte, que também seguiram o modelo MoMA em sua constituição.

Seis museus de arte foram instalados no Brasil num período compreendido entre 1947, quando foi criado o MAM-Rio de Janeiro, até 1997, com a criação o Museu de Arte Moderna Aluísio Magalhães – MAMAM, no Recife. Os demais museus são o MAM-São Paulo, 1948; MAM-Florianópolis, 1949; MAM-Resende, 1950 e MAM-Bahia, 1959.

Conforme a subdivisão proposta por Waldisa Rússio Guarnieri, o período do final dos anos quarenta e início dos anos cinquenta, configura-se uma nova situação, abrangendo o terceiro momento da subdivisão. A nova situação encontra-se no *após-*

guerra, em que o País apresenta uma balança favorável economicamente, possibilitando à burguesia afirmar-se social e culturalmente. Guarnieri comenta sobre a euforia existente e riqueza suficiente para as ações e fundações de sociedades civil-culturais, como observamos no desencadeamento dos MAMs, a partir da criação dos Museus do Rio e de São Paulo. Por outro lado, na Europa, a UNESCO recomenda a preservação do patrimônio de arte moderna e contemporânea, que conforme a autora,

*intensifica a atuação das bienais como reguladoras dos sistemas de premiação e de um mercado de arte que vai nascendo e se intensificando* (Rússia Guarnieiri, 1989:73).

Um dos grandes incentivadores da criação destes museus é o escritor Marques Rabelo, que impulsiona a criação do MAM-Florianópolis e do Museu de Arte Popular de Cataguases, ambos fundados no mesmo ano, 1949. O MAM-Florianópolis, em 04 de junho de 1970, altera sua nomenclatura e seu estatuto passando a chamar-se Museu de Arte de Santa Catarina (MASC).

Entre as ações de aproximação da arte moderna com o grande público, está a criação dos Museus de Arte Moderna, que conforme abordado no texto anterior, desencadeou, após seu auge, a criação dos museus regionais, que por sua vez confere visibilidade, espaço na mídia, atraindo *o poder instituído, seja Legislativo, Executivo e Judiciário, seja o econômico, o religioso e o dos colunáveis* (Lourenço, 1999:267).

Segundo Lourenço, esse pacote de visibilidade na abertura dos museus já estava presente desde a criação do MASP, sendo que continuaram vivos na criação dos MAMs e, em menor intensidade, na criação dos museus regionais. Em relação aos museus regionais, em especial, os chamados por Lourenço, “os herdeiros dos MAMs”, somente com os anos passaram a ter um técnico em museus que lhes confere um trabalho sistematizado e comprometido, com um projeto cultural.



Em 19 de abril de 1950, idealizado pelo escritor Carlos Macedo Miranda e com o apoio de Marques Rabelo, é fundado o MAM-Resende, que funciona precariamente, por dois anos, no Grupo Escolar Olavo Bilac (Moraes, 1995:209). Posteriormente, transfere-se para o salão do Aeroclub da cidade. Segundo Solange Godoy, historiadora e museóloga atuante na cidade, nestes dois anos, o museu realizou 36 exposições e diferentes atividades, inclusive com a presença de Augusto Rodrigues, que dirige oficinas no museu, com a intenção de ampliar as atividades da Escolinha de Arte do Brasil, localizada no Rio de Janeiro. Após muita movimentação, ainda em 52, o museu fecha suas portas reabrindo-as apenas em 1974, quando o então Prefeito, sensibilizado, providencia a compra do prédio e uma avaliação do acervo sobrevivente, constatando-se o desaparecimento em quase 50% das obras. O prédio sofre uma adaptação, ocupando agora todo o prédio do antigo Aeroclub. Durante o período de março de 1974 a 79, o museu recebeu cerca de 29.000 visitantes, ampliando seu acervo de 26 peças encontradas para 135 obras (Godoy, 1980:3-5). O MAM Resende estende suas atividades por mais alguns anos, porém não consegue manter-se. Hoje, apenas um funcionário da prefeitura está encarregado de zelar pelo espaço.

Ainda no início dos anos 50, o paulista Ado Malagoli, participante do Núcleo Bernardelli, do Rio de Janeiro, a convite do pintor e crítico Ângelo Guido, veio conhecer Porto Alegre, onde se radicou (Trevisan, 2000:17), tornando-se professor no Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Em 27 de julho de 1954, através do Decreto 5065, foi oficializada a criação do Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS) pelos esforços de Malagoli, sendo que a primeira mostra promovida intitulava-se *Arte Brasileira Contemporânea* e foi realizada, em 1955, na Casa das Molduras, contando com 33 artistas de várias tendências, entre eles: Portinari, Di Cavalcanti, Petrucci, Iberê Camargo, Schaeffer, Ângelo Guido, Trindade Leal. Apenas em 1957, o MARGS foi aberto oficialmente, ocupando o *foyer* do Teatro São Pedro, e, em 1978, é transferido para o prédio histórico na Praça da Alfândega, onde permanece até hoje.

Em 1957, em Belo Horizonte, é fundado o Museu de Arte da Pampulha, que opta pela não utilização da sigla MAM, apesar de possuir um acervo com um conjunto de obras modernas, além de peças do vale do Jequitinhonha e do interior mineiro (Lourenço, 1999:215). Lourenço ainda menciona que, em 1958, Chateaubriand doa obras inglesas, apoiando a idéia de um museu internacional nos moldes do MASP.

Na Bahia, em 1959, foi fundado pela Lei Estadual o Museu de Arte Moderna da Bahia - MAM-BA, onde a atuação de Lina Bo Bardi e José do Prado Valladares, então Diretor do Museu do Estado, foram fundamentais para a efetivação da existência do Museu. Assim, é inaugurado este museu com a apresentação de três exposições conjuntas, incluindo uma individual com os abstratos de Antônio Bandeira, vinte esculturas de Degas e o acervo que, inicialmente, era composto por 87 obras, o que revela a maneira como seriam operadas as atividades seguintes, pois inclui uma exposição valorizando o acervo, uma exposição temporária selecionada especialmente para a ocasião e uma exposição com obras internacionais emprestadas (Lourenço, 1999:179).

Primeiramente, o MAM funciona no *foyer* do Teatro Castro Alves, passando, posteriormente, a ocupar o Solar do Unhão, um prédio histórico do século XVIII, após ter sido este submetido a alguns anos de restauro e adaptação. O MAM-BA é mantido pelo Governo do Estado, embora o Estado não reserve verbas oficiais para a aquisição de obras para o acervo que inclui quadros do século XVII ao XX, além de porcelanas, azulejos e prataria, e de modernistas pioneiros, que conquistaram notabilidade com as premiações da Bienal Paulista. Chateaubriand também participa com doações, assim como o próprio Pietro Maria Bardi. Algumas doações são decorrentes de segmentos diversos, mérito da dinâmica imposta pela Diretora, que implementa uma série de atividades que movimentam o Museu.

Enquanto Museu de Arte Moderna, o MAM-BA caracteriza-se como um marco singular entre os MAMs, tendo à frente Lina Bo Bardi que se volta para uma política mais agressiva, a fim de renovar a prática museológica, com *ausência de um caráter celebrativo*

(Lourenço, 1999:178), de fachada, ao contrário, procurando ampliar aspectos da comunicação do museu com o público. Sobre isso comenta Lourenço:

*Ao se tornar produtor, o MAM reinterpreta as instituições e acrescenta uma atuação política ágil, revelando-se capaz de julgar a gravidade do momento e, mais do que isto, se opor, por meio de uma ação museológica.* (Lourenço, 1999:178)

No estatuto do Museu conta que o mesmo se destina *a promover o estudo e a difundir o conhecimento das artes em geral, notadamente as plásticas, sob o critério representativo de sua evolução contemporânea.*

Lina potencializa o papel transformador da arte moderna, segundo Lourenço,

*colocando ingredientes a serem analisados, abrangendo a constituição legal, a coleção, a relação com outros museu e atividades* (Lourenço, 1999:178).

O Museu a que Lina aspira difere-se das simples ações de coletar e conservar, e, como contraproposta sugere o museu-escola

*ponto de reunião entre atividades estéticas e escola democrática apta a conservar no homem a necessidade estética, que viva incondicionalmente na infância* (Lourenço: 1999,186)

e destaca a importância de um centro de pesquisa do artesanato popular brasileiro.

Talvez as manifestações políticas de Lina, que violava acordo e que anunciava problemas políticos econômicos da época, como comprovam os trechos finais do discurso de inauguração do Museu de Arte Popular:

*Esta exposição é uma acusação. Acusação de um mundo que não quer renunciar à condição humana apesar do esquecimento e da indiferença. É uma acusação não-humilde, que contrapõe às degradadoras condições impostas pelos homens, um esforço desesperado de cultura.* (Bardi apud Lourenço, 1999:185)

Talvez o discurso associado as com as atividades dirigidas aos estudantes tenham contribuído, juntamente, para a absurda atitude de ocupação do Museu pelo Exército, que apontar os canhões para o MAM como se este fosse um inimigo perigosíssimo. Segundo Lourenço, este ato denuncia a *fraqueza dos estamentos políticos conservadores diante da instituição do museu* (Lourenço, 1999:187). Lina Bo Bardi deixa a Bahia e o artista Cravo Júnior substitui a Diretora em seu cargo.

Também influenciados pelo movimento de criação dos museus de arte para abrigar coleções, em 1967, em São Paulo, Oscar Klabin Segall e Maurício Segall, filhos do casal Jenny Klabin Segall e Lasar Segall, resolvem doar a antiga casa dos pais para a fundação do Museu Lasar Segall, a fim de preservar e divulgar o próprio acervo do artista. O museu mantinha parte das instalações, desde 1965, na residência, mas foi aberto ao público apenas em 22 de setembro de 1973 (Grinspum, 1991:42). Outras importantes instituições monográficas foram instaladas ao longo das décadas seguintes, com a ajuda das famílias, como no caso do Projeto Portinari, ou da coleção de Mário de Andrade, no IEB/USP, ambas em São Paulo; o Centro de Estudos Murilo Mendes, em Juiz de Fora; e a Fundação Iberê Camargo, em Porto Alegre, entre outros.

Após o auge da instalação *dos MAMs*, também desencadeou a criação de museus regionais em diferentes estados brasileiros que foram envolvidos pela força de Chateaubriand e de Penteadó, agora aliados.

Chateaubriand e Yolanda Penteadó reúnem esforços no mesmo sentido e organizam várias ações nos estados que geraram a constituição; de instituições e ou museus regionais, como o Museu Regional Dona Beja, em Araxá, ou o MAC de Olinda, Pernambuco, fundado em 1966, entre muitos outros. Lourenço enfatiza que a abertura dos museus regionais seguia um esquema prévio envolvendo, primeiramente, a entrega das obras ao MASP pelas autoridades políticas da região, sendo que, neste momento, já eram *distribuídos títulos, elogios, e se proclamavam as louvações esperadas pela atuação de Chateaubriand e de Penteadó* (Lourenço, 1999:244). Após, continua Lourenço, no decorrer compareciam os ministros de Costa e Silva, publicado pelos Associados. As obras eram então levadas aos locais por Rubem Berta ou Pietro Bardi, que organizavam as dependências do museu, quando *chegavam os convidados dos outros regionais e as comitivas, sendo recebidos por bandas, desfiles e novos discursos* (Lourenço, 1999:244), sendo o museu formado sempre pela mesma composição: presidente, madrinha/padrinho e diretor.

Em Porto Alegre, para a criação de um museu regional, Chateaubriand sugere o nome de Boitatá à Galeria, em virtude da morte repentina de Rubem Berta, troca-se o nome e acelera-se a abertura da hoje denominada Pinacoteca Rubem Berta. Primeiramente, instalada nas dependências dos Diários Associados, passa depois para o edifício da Rádio Farroupilha, no morro Santa Tereza, seguindo a mesma fórmula das aberturas dos outros museus regionais. Fizeram-se presentes à solenidade os diretores de grandes empresas, incluindo-se a Varig, o Banco Boa Vista e a destilaria Dreher, cujo diretor é nomeado presidente da Galeria. Para diretor artístico, escolhe-se o pintor gaúcho Ângelo Guido. Lourenço chama a atenção para o fato de que não foi questionada, neste momento, a compatibilidade com a nomenclatura MAC, assim como não o foi a miscelânea presente no acervo composto entre acadêmicos, modernos, contemporâneos, etc. Após a

morte de Chateaubriand, a direção dos Diários Associados resolve passar a coleção para a Prefeitura de Porto Alegre, o que se efetiva em 10 de novembro de 1971. Em 1982, o município através de um convênio repassa as obras para o Estado em regime de comodato, ficando sob a guarda do Museu de Arte do Rio Grande do Sul, MARGS.

Cabe refletir diante do cenário, que os museus, diferentemente da década de 20 e 30 no Brasil, quando havia um sentido de revolta entre os artistas, de manifestação crítica frente aos valores instituídos e a estética do século XIX, quando a modernidade, em seu auge, caracterizava-se pela disponibilidade absoluta (Brito, 2001:202). Os anos 60, por sua vez demonstram uma concentração em torno dos laboratórios e das experimentações, das vanguardas polêmicas que colocavam *em questão o papel da arte na sociedade* (Venancio Filho, 2001:218), e que, segundo Frederico Moraes, era *uma explosão criativa nos seus diferentes níveis: cultural, político, social, etc.* (Moraes, 1982:42) geravam a efetivação do chamado *museu vivo*.

O posicionamento de Mário Pedrosa, publicado no Jornal do Brasil, em 16 de dezembro de 1960, auxilia a compreensão do museu que se buscava com as atitudes modernas. Assim comenta:

*Diferentemente do antigo museu, do museu tradicional que guarda, em suas salas, as obras-primas do passado, o de hoje é, sobretudo, uma casa de experiências. É um paralaboratório. É dentro dele que se pode compreender o que se chama de arte experimental, de intervenção. (...) Outra característica também das atividades artísticas contemporâneas é o direito ilimitado à pesquisa e, sobretudo, à experiência, à invenção. (Pedrosa apud Arantes, 1995:295)*

Cabe aqui contextualizar historicamente alguns movimentos realizados pelos artistas, como manifestações e exposições. Então, em 1951, juntamente com o evento Bienal de São Paulo, ocorrem as primeiras manifestações da arte concreta, que, segundo

Gullar, surgia não como *resultado natural da evolução da moderna pintura brasileira e sim como reação a ela* (Gullar, 1998:232). Em 1953, Ivan Serpa, que coordenava as Oficinas de Arte Infantil no MAM-RJ, juntamente com vários artistas, incluindo Frans Weissmann e Lygia Clark, organizaram uma exposição coletiva sob o nome de Grupo Frente. No final de 1956, início de 57, realiza-se, em São Paulo e Rio de Janeiro, respectivamente, a *Exposição de Arte Concreta*, sendo que, através dela, deflagram-se diferenças pictóricas que levaram a definir novos caminhos e a formar o Grupo Neoconcreto em 1959.

Final da década de 70 e início da década de 80, Frederico Moraes desenvolvem os *Domingos de Criação* com exercícios de experimentação.

Considerando-se a abertura dos museus de arte moderna aos artistas e, conseqüentemente, a participação destes em projetos e exposições, cabe citar os tópicos listados por Frederico de Moraes, que explica ser o artista, na década de 60, um *guerrilheiro cultural, contra-artista*. E assim sintetiza o cenário da abertura do museu:

- *artista como propositor de situações, atraindo a participação do público;*
- *obra aberta: no lugar da arte-coisa a arte-atividade, arte como ação: objetos, performaces, rituais, eventos;*
- *o crítico como criador, crítico-artistas;*
- *o espectador como um co-criador da obra de arte: pede-se tocar, bulir, apalpar, cheirar, devorar a obra de arte;*
- *no museu as atividades assumem primeiro plano e integrando-se nos fluxos e refluxos da cidade surgem como o plano-piloto de uma futura cidade lúdica;*
- *o mercado de arte estimulando até quase a histeria a novidade, as modas. (Moraes, 1982:43)*

Pedrosa reflete reforçando a importância deste novo papel assumido pelos museus de arte moderna, neste novo cenário, defendendo o fazer experimental.

*Esse fazer experimental em arte é, pois, sempre aberto, numa plena disponibilidade. Por assim ser é que pode acabar, com o tempo e o amadurecimento da experiência, por se tornar mesmo representativo da época, desta época também terrivelmente aberta a uma disponibilidade total, e, em consequência, terrivelmente ameaçadora e fascinante. A função do museu moderno entra aí: é ele o sítio privilegiado onde essa experiência se deve fazer e decantar. (Pedrosa apud Arantes, 1995:296)*

A então chamada *era dos MAMs* (Lourenço, 1999) inicia-se com euforia, projetos, idealismo, sonhos, sendo que depois atravessa agruras, além dos louros, pois tem seu final próximo à época do Golpe Militar no País, quando gera novas movimentações políticas. Lourenço comenta:

*Não basta aos museus intenção de se firmar; requerem árduo trabalho para desempenhar seu papel perante a sociedade, sendo necessárias especializações e constante atualização, o que alguns deles conquistaram. Possivelmente, o investimento para que se afirmassem colidiu com o medo do desvio para campos não desejados sob a ótica do regime militar, daí um dos fatores responsáveis pelo descaso a que ficaram condenados, por longo período, especialmente nos anos 70, com o endurecimento e afrontamento políticos. Uma grande parcela consegue reviver e, hoje, quando são visitados, evidencia-se como trabalho humano, criterioso e competente pode reverter as forças paralisantes. Outros continuam estagnados, um memorial de tempos lamentáveis, sem conseguir dar continuidade ao vigor, exemplo que o MAM-BA, ao tempo de Lina e tão perto, soube competentemente aprimorar. (Lourenço, 1999:237)*

A implantação dos MAMs segue, aproximadamente, até 1963. Com a criação do MAC-USP, amplia-se a possibilidade de escolha da denominação a ser dada ao museu.



Com isso, alguns museus passam a adotar a nova nomenclatura; outros, a exemplo do Museu de Arte Moderna Aluísio Magalhães (MAMAM), no Recife, fundado em 1997, optam por seguir a denominação MAM.

## 2.2. *Antimuseu. Industrialização da Cultura.* Museus de Arte Contemporânea

Importante apontar aqui para os gestos que desencadearam uma reflexão *antimuseus*, que por sua vez gerou a compreensão de outro tipo de museu, o museu de arte contemporânea.

Após o movimento das vanguardas artísticas iniciou-se uma luta contra o passado concentrada na *destruição semiológica de todas nas formas de representação* (Huysen, 1984:39), de modo que o museu tornou-se alvo, pois representava a burguesia. Os Dadaístas estão entre os primeiros a proporem uma *antiarte* (Moraes, 2001:172). Marcel Duchamp, radicalmente, em 1919, pintou um bigode debochado à sua Mona Lisa. O artista opera com idéias e sentidos dentro de um sistema de valores e representações, que, segundo ele, está sob uma censura repressiva. Em uma entrevista, Duchamp, o artista, expressa seu posicionamento crítico: *A arte não me interessa. Apenas os artistas.* (Moraes, 2001:174).

Duchamp está nas raízes da proposta de antimuseu, do esvaziamento crítico da obra de arte (Montaner, 2003:110), assim o artista inventa um museu portátil ou *Boîte en Valise*, 1941, problematizando o espaço expositivo das galerias e museu e a própria organização museológica, onde em uma caixa, ele organiza miniaturas e reproduções de sua própria obra, chegando a fixar sessenta e oito reproduções em uma caixa (ver figura 04 e 05).



Figura 04 – *Boîte en valise* (Museu Portátil) 1935-41  
Dimensões: 41 x 38 x 10 cm  
Coleção Museu de Arte Moderna de Nova York  
Fonte: *The Museum as Muse*, p. 51



Figura 05 – *Boîte en valise* (Museu Portátil) Série Boîtes, Paris, 1958  
Dimensões: 40 x 38 x 9 cm  
Coleção Ronny Van de Velde, Antwerp, Bélgica  
Fonte: *The Museum as Muse*, p. 53

No Brasil, durante os anos 50 e 60, considerados anos de vanguarda por terem sido historicamente ativos pensavam-se *que logo os museus se tornariam coisas do passado* (Arantes apud Bittencourt, 1994:95), devido ao fato de que a sociedade, ao sofrer transformações, apontava para um museu diferente dos moldes tradicionais, já suscitados desde a Revolução Francesa.

*Para as vanguardas históricas, a ruptura com o passado, a ordem racional da cultura e a idéia de progresso estavam relacionadas com a liberdade individual e a paz social* (Subirats apud Bittencourt, 1994:86).

Nestas duas décadas *a cultura era trazida para o cotidiano* pelos museus. Hoje, ocorre o inverso: *o cotidiano vai à cultura, se desestetiza a arte e se estetiza o cotidiano* (Arante apud Bittencourt, 1994:95). Os museus sobrevivem, crescem e se multiplicam, devido à política cultural associada às estratégias econômicas, quando a cultura passa a ser um investimento, isto é, *a industrialização da cultura gera um mercado, cujos benefícios revertem em benefício do país* (Bittencourt, 1994:87). Sobre esse contexto, Doris Bittencourt (1994) lança algumas reflexões importantes, quando diz:

*Se a socialização da cultura é uma questão de prestígio internacional, importa identificar até que ponto as iniciativas culturais permitem a regeneração do tecido social do entorno urbano. Até que ponto, permitem o exercício da cidadania e, atingem os objetivos sociais a que se propõem. A experiência permite verificar que as políticas das atividades sociais enquadram o indivíduo numa estrutura de afirmação do país e não oferecem instrumentos culturais que proporcionem uma autêntica vida política.* (Bittencourt, 1994:87)

De acordo com a Bittencourt, ao adquirir prestígio social, a produção cultural impulsiona a criação de museus e de museus especializados. Para ela, duas razões são

fundamentais para a permanência dos mesmos. A primeira é o próprio fenômeno dos museus, como divulgadores de cultura, sendo o estado responsável pela criação e organização destes espaços. A segunda razão relaciona-se à arte propriamente dita, quando o museu torna-se mediador entre

*uma realidade sem formas, imperceptível, expressa na multidão de seus objetos e a leitura desta realidade através da ordem e da forma como esses objetos estão expostos para a compreensão* (Bittencourt, 1994:90)

da própria arte, caracterizando-se como *instrumento de interpretação da história da arte* (Bittencourt, 1994:90).

Por outro lado, o comprometimento que os museus passam a ter com seus gestores provocam um sintoma de esvaziamento dos valores, como o exemplo da arquitetura dos museus que

*entram no imperativo da moda (...) ao mesmo tempo frisando como isto tem a ver com o processo de estetização do cotidiano, onde a arte funciona como um policiamento social,*

conclui Bittencourt (Bittencourt, 1994:95).

As grandes inovações são levadas para dentro do museu, e, a partir dos anos 60, *a cultura e a tecnologia da comunicação entram para os programas dos museus* (Bittencourt, 1994:96). Bittencourt considera a relação de consumo estimulada nos museus diferente da estimulada nos *shopings centers*, porém chama a atenção para o processo de desacralização dentro dos museus, quando necessariamente deixa

*de ser um lugar de contemplação da obra de arte para abrigar cinemas, estúdios, bibliotecas, salas de vídeos, salas para banquetes e até night club. (...) Estes se convertem em grandes atrativos para o público (Bittencourt, 1994:96).*

Entre os elementos que integram o sistema das artes combinam-se: artista, obra, público, museu e poder econômico, sendo que o museu ocupa um lugar determinante e complexo de preservar e difundir a arte.

Segundo o crítico de arte Paulo Venancio Filho, em seu artigo *Lugar Nenhum: o meio da arte no Brasil*, o País *sofre de um mal crônico*, pois está em crise constante no meio da arte. O autor menciona a estratégia de *manter a arte como um espaço fechado em si mesmo, reduto mítico aos quais só poucos têm acesso*, (Venancio Filho, 2001:216) mas no que considera a ausência de uma História da Arte, comenta que a arte enfrenta a legitimação dela própria através do capital que paga a entrada para o que ele intitula *história imediata, ou seja, o consumo* (Idem). O autor chama a atenção para o poder da institucionalização das obras presente no cenário dos museus de arte contemporânea.

Conforme Venancio Filho, percebe-se, também, na década de 60, a entrada agressiva de um mercado de arte que influencia o *meio* onde passa a existir uma relação entre produção, circuito, crítica e colecionador. Trata-se, agora, de uma nova relação. O que, anteriormente, era reduzido a uma elite que acelerava o processo de institucionalização das obras, ao inseri-las em um museu, a partir dos anos 70 tem o mercado como mediador desta institucionalização, sem falar nos efeitos da política econômica pós-1964, que propiciou uma concentração de renda ao já afortunados. É importante refletir sobre o crescimento do mercado de trabalho no meio artístico, pois o cenário de criação dos museus de arte contemporânea encontra-se mergulhado nesta movimentação. O mercado ocupa o espaço dentro de *um sintoma de modernização do meio* (Venancio Filho, 2001:218).

*Esse momento de instauração do mercado, porém, não foi senão a consolidação de uma ideologia conservadora, originária ainda da elite que o detinha. Essa ideologia era e continua sendo o que demarca o estatuto vigente da arte na sociedade. Colocá-la em ação, adequá-la a seus interesses foi, por razões precisas, a estratégia do mercado. Em primeiro lugar não precisou construir nenhuma ideologia, simplesmente agiu em reforço a uma já existente. Em segundo lugar, sabia que tipo de demanda ela pressupunha: o trabalho de arte enquanto satisfação de consumo, simples objeto decorativo, signo de distinção social. Logo, ao deixar a esfera restrita de sua circulação, não bastava que a mercadoria – o trabalho de arte – fosse mais intensamente consumida, era preciso ainda conservar todos os valores que lhe eram tradicionalmente atribuídos. Neste momento, a tarefa do mercado foi a de colocar a seu serviço todas as instâncias que manipulavam a produção e se impor como instância dominante no meio da arte. (Venancio Filho, 2001:218)*

O professor e museólogo Ulpiano de Bezerra Menezes (2000), refere-se ao museu, na década de 70, como aquele que assume um papel fundamental na transformação da sociedade, consolidando uma identidade cultural com a recuperação dos projetos, inclusive considerando as necessidades comunitárias e citando o populismo (Menezes, 2000:03). Por outro lado, as tendências de desmaterialização da arte adquirem força no Brasil e os museus são tomados por projetos experimentais tornando-se centro de pesquisas, segundo Freire (Freire, 1999:139).

Quando, então, surgem os museus de arte contemporânea no Brasil? Os primeiros museus de arte contemporânea, no Brasil, surgiram a partir de 1963, quando em São Paulo é fundado o MAC-USP, seguido do MAC-Olinda, no Ceará, em 1966; e o MAC-Paraná, em 1970. Outros surgem apenas uma década depois.

Assim sendo, entre os museus fundados, a partir da década de 80, com a denominação de Museu de Arte Contemporânea (MAC), constam os seguintes: Museu de Arte Contemporânea de Americana/SP, 1982; Museu de Arte Contemporânea de Campinas

“José Pancetti”/SP – (MACC), 1983; Museu de Arte Contemporânea – Goiânia/GO, 1988; Museu de Arte Contemporânea Mato Grosso do Sul (MARCO), Campo Grande/MS, 1991; Museu de Arte Contemporânea do Rio Grande do Sul (MAC-RS), Porto Alegre/RS, 1992; Museu de Arte Contemporânea (MAC-Niterói), Niterói/RJ, 1993; Museu de Arte Contemporânea de Jataí/GO, 1998; Museu de Arte Contemporânea – Centro Dragão do Mar – Fortaleza/CE, 1999.

Para Andreas Huyssen (1984), a morte dos museus defendida tão veemente não foi suficiente para abafar o ressurgimento dos museus que trás de volta *o museu como instituição de uma verdade canônica e de uma cultura de autoridade, senão de autoritária* (Huyssen, 1984:38). Assim, defende dizendo que o debate das vanguardas esteve intimamente ligado ao debate sobre a instituição museu, sendo que ambos permanecem no centro do que chamamos de pró-modernismo, conclui.

*(...) os museus foram criados para serem instituições pragmáticas que colecionam, salvam e preservam aquilo que foi lançado aos estragos da modernidade. Mas, ao se fazer isso, o passado inevitavelmente seria construído à luz do discurso do presente e a partir dos interesses presentes. (Huyssen, 1984:37)*

Também para Huyssen, o museu como local conservador elitista dá lugar para a cultura de massa (Huyssen, 1984:35), deste modo tornando-se *paradigma-chave das atividades culturais contemporâneas*. De qualquer modo, chama-nos a atenção o fato de Huyssen mencionar que a museofobia da vanguarda em relação ao projeto de museu assemelham-se as reivindicações do próprio museu.

Em um artigo intitulado *A obrigação do Agora*, o curador gaúcho Paulo Gomes (2003) reflete sobre a arte contemporânea no museu e o museu de arte contemporânea, sendo que para ele *pensar em um museu de arte contemporânea é negar, a priori, a*

*própria idéia de uma arte que está se fazendo* (Gomes, 2003:6). Neste caso, talvez seja necessário refletir sobre onde começa a arte contemporânea.

Catherine Millet (1997), diretora da Revista Art Press, após a realização de um questionário para curadores, conservadores e técnicos de museus, reúne entre respostas positivas e negativas, algumas que afirmam que

*o termo contemporâneo pode significar tudo o que se faz desde os anos 60 até hoje, ou somente obras que dentro desse período apresentam um certo espírito de exploração de novos campos de criação* (Millet, 1997 apud Barcellos, 200[?]).

Outras respostas consideravam que a arte moderna havia nascido com o Impressionismo, e que a arte contemporânea teria surgido na década de 60, englobando, talvez, a Pop Arte, o Novo Realismo, a Op Art, a Arte Cinética, a Minimal Art, a Action Painting, o Movimento Fluxos, os happenings, a Land Art, a Art Povera.

Na década de 80 e 90, *é o conceito de comunidade que vai estabelecer a referência fundamental para o museu* (Menezes, 2000:3), surgindo a problemática com a comunicação

*que tem sido colocada de forma acrítica e superficial e, por isso mesmo, servindo inocentemente ao mercado, malgrado (de novo) as boas intenções* (Menezes, 2000:3).

Os museus de arte contemporânea enfrentam o desafio de conservar a memória de um tempo através da preservação das obras, que, por sua vez, as legitima diante do mercado, ao mesmo tempo em que, ao ocuparem este espaço, questionam a própria



função no museu. Surgem as interrogações sobre a ação museológica que, segundo Catherine Millet, gera não só problemas de armazenamento das obras, como também uma crise em relação à figura do conservador de museus, que terá que modificar sua atuação diante da concepção de um museu de arte contemporânea.

Cristina Freire (1999), curadora da equipe do MAC-USP, desenvolveu uma pesquisa que investiga aspectos referentes à catalogação de obras conceituais no acervo do MAC-USP. A partir de observações quanto às necessidades da arte contemporânea, propõe uma revisão das categorias de catalogação, tradicionalmente utilizadas em obras de arte, que, segundo ela, estão apoiadas no *culto renascentista do objeto autônomo* (Freire, 1999:29).

O crítico de arte Frederico Moraes (2001) considera o artista um inventor, assim se expressando sobre a obra:

*deixando de existir fisicamente, libertando-se do suporte, da parede, do chão ou do teto, a arte não é mais do que uma situação, puro acontecimento, um processo. O artista não é o que realiza obras dadas à contemplação, mas o que propõe situações – que devem ser vividas, experimentadas. Não importa a obra, mesmo multiplicada, mas a vivência.*(Moraes, 2001:169)

E quanto mais o artista experimenta e confunde (Moraes, 2001) a vida com o cotidiano, mais são precários os materiais e suporte, o que se reflete nas preocupações intrínsecas do museu de arte contemporânea, que, desde a Renascença, tinha o artista como centro de seu sistema.

Para Freire, os questionamentos lançados ao museu pela arte contemporânea mostram que *o espaço do museu deixa de ser o espaço final de consagração da obra, mas se torna ponto de partida pela densidade de seus sentidos simbólicos* (Freire, 1999:51),

ou seja, quando a arte quebra paradigmas e reflete sobre a lógica de exclusão das ações das instituições museológicas torna-se parte do conteúdo da obra, conclui a autora.

Freire exemplifica com a obra do artista alemão Hans Haacke (1936) que concentra forças no ataques aos sistemas das artes, incluindo galerias e museus, quando, em seu *Projeto Manet* (1974), realiza uma instalação com a obra *Ramo de Asparagus*, de Monet, como peça central, tendo, ao redor, documentos comprobatórios dos colecionadores que tiveram posse da obra, revelando, deste modo, os interesses de mercado e *a manipulação de valores nos domínios da arte* (Freire, 1999:51).

A produção contemporânea se apresenta na forma de um conjunto de interrogações às instituições, legitimadoras, operando com as mais diversas linguagens e meios tecnológicos para discutir essa questão, o que talvez dificulte, mais uma vez, a compreensão do papel e das funções do museu de arte contemporânea.

Outra exposição importante que desperta reflexões quanto à instituição museológica, foi organizada no Centro Georges Pompidou, com o artista Daniel Buren, em setembro de 2002, intitulada *Le musée Qui n'existe pas*. O artista propõe paredes que redimensionam o espaço físico do museu, com passagens e ambientes diferentes, configurando um labirinto, ou seja, uma apreensão espacial da própria exposição como obra, que enfatiza a reflexão quanto ao espaço expositivo e ao museológico na contemporaneidade.

Em outra obra, Daniel Buren, ao espalhar listas coloridas de papel pelas ruas, traz o questionamento dos limites da própria obra. Neste caso, como em tantos outros de desmaterialização da obra, a abertura do museu para a experiência proposta pelo artista, legitima e impulsiona a recepção imediata da obra e do artista no sistema das artes (Gomes, 2003). Sendo assim, por possuir um caráter efêmero, a obra permanecerá no acervo do museu apenas através de documentos fotográfico ou de vídeo, gesto que retoma o questionamento sobre a ação museológica, especialmente em relação à

catalogação, conservação e exposição da arte contemporânea. Gomes reflete, ainda, as obrigações do museu de arte contemporânea,

*imprensados entre as tradições antigas e modernas, preocupados com a preservação para um futuro, (...) permanecendo, assim, a questão de como trabalhar o agora, não esperando a consagração desta produção, trabalhar com o presente vendo o passado (como base, modelo e/ou parâmetro) e não ambicionar projetar o futuro?* (Gomes, 2003:6)

A origem e o destino dos museus de arte contemporânea estão na *pertinência* da existência do próprio museu, *enquanto instituição com função legitimadora*. Para Millet, o eixo da preocupação que deverá priorizar questões relacionadas especificamente à *perenidade, unicidade e originalidade das obras* (Millet apud Gomes, 2003:6) da arte contemporânea.

Paulo Sérgio Duarte, curador e crítico de arte, afirma que cabe ao museu de arte, além de tornar pública a produção do artista, *inscrevê-la na história da arte, contextualizá-la, ou não (...) promovendo sua movimentação*. Enquanto que, para Paulo Gomes, entre as infinitas respostas que a questão da arte contemporânea nos museus provoca, constata-se a existência de museu de arte contemporânea com características tradicionais, educando o gosto público; espaços sem coleções e com uma programação dinâmica; ou então pelos museus que mesmo com acervo visam a *salvaguardar a diversidade contemporânea sem vínculos patronais, mercadológicos ou ideológicos* (Gomes, 2003:7).

Segundo Luis Carlos Lopes (2004), Professor do Pós-Graduação da UFF, identificam-se, hoje, museus que são usados como canais publicitários, reconhecidos como “pops”, com aparatos da midiaticização e da globalização da cultura e das artes, alcançando grande sucesso de público. E museus que produzem exposições em grandes eventos, geralmente com obras dos grandes mestres, ou seja, reproduzem uma perspectiva eurocêntrica, sem incluir as culturas africanas e indígenas.

O museólogo brasileiro Ulpiano Bezerra de Meneses (2000) refere-se ao museu como:

*Lugar e oportunidade de devaneio, de sonho, de evasão, do imaginário, que são funções psíquicas extremamente importantes para prover equilíbrio, liberar tensões, assumir conflitos, desenvolver capacidades críticas, reforçar e alimentar energias, projetar o futuro e assim por diante. (Meneses, 2000:2)*

Deixando claro que a *dimensão estética da existência* (Meneses, 2000:2) deve estar incluída nas oportunidades educativas que o museu proporciona, quando o sujeito comunica-se com o universo. Para Ulpiano, o museu oferece dispositivos para aprofundar o trânsito *entre o eu e o fora de mim* (Meneses, 2000:2).

Por outro lado, o museu perde totalmente sua especificidade ao realizar grandes eventos que servem a lógica do mercado como *showbusiness*, pois esse não apresenta nenhuma diferença entre ser *museu e qualquer outro equipamento de diversão* (Meneses, 2000:04).

Meneses chama a atenção para o fato desta postura desgastar a real função do museu, porque, ao promover uma mega exposição, as chamadas exposições *arrasa-quarteirão*, ou *blockbusters exhibitions*, que serve apenas ao sistema capitalista a indústria cultural, neste momento, o autor chama a atenção para o conflito entre indústria cultural e museus, ou seja, existe uma zona real de conflito *entre cultura e mercado, entre as necessidades culturais e a razão de mercado* (Meneses, 2000:04) que interferem no processo de ampliação dos museus.

Diante disto Meneses, ao acreditar na solidariedade, sugere referenciar as funções dos museus em: *as de natureza científico-documentais, as educacionais e as*

*culturais* (Idem), assim atingindo questões cognitivas, de formação intelectual e afetiva, e ainda, *ao universo das significações, aos valores*, complementa Meneses.

## *Capítulo 2*

---

### *A Formação das Ações Educativas em Museus e o Ensino da Arte*

*... porque se isto, para nós, ainda é presente, não nos devemos esquecer de que, no futuro, será passado e não devemos perder de vista os aspectos mais educativos dos museus, que é dar prova consciente da obra humana, no tempo e no espaço e fixá-la para que outros a colham e apreciem no exato valor.*

*E a própria documentação, que colhermos, será a mais preciosa dos museus futuros.*

*Jonatas Serrano apud Venancio Filho, 1939:66*

## 1. *Percurso histórico brasileiro de 1816 a 1950*

### 1.1. *Modelos europeus. O uso da obra de arte como recurso didático*

Os fatos históricos revelam os caminhos realizados na formação das instituições escolares e museológicas que envolvem o ensino de arte no País, de modo que, inicia-se este texto com a chegada da Missão Artística Francesa no Brasil, em 1816, que, sugerida a D.João VI pelo Conde da Barca, proporcionou a iniciação do ensino de arte no Brasil, baseada no culto à beleza e na crença do dom artístico para poucos (Barbosa, 1984).

O grupo de artistas integrante da Missão Francesa, trazendo na bagagem o neoclassicismo como modelo estético, *encontra aqui uma arte distinta dos originários modelos portugueses e obras de artistas humildes* (Barbosa, 1978:19). Sem aproximação com a arte local, nem mesmo com o barroco e seus exemplares religiosos, os integrantes da Missão criam vários atritos com artistas portugueses já residentes na colônia, além dos atritos entre eles próprios. Essas questões, entre outras, dificultaram a efetivação da Escola Real das Ciências, Artes e Ofícios, a qual tinha o objetivo de fundar ao chegarem aqui. Essa escola permanece no papel por longo tempo, pois mesmo fundada em decreto, no dia 12 de agosto de 1816, com a nomeação de Lebreton<sup>1</sup> para Diretor, é inaugurada apenas dez anos depois.

Em 12 de outubro de 1820, o surgimento de novo decreto para a Escola Real, que lhe altera o nome para Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, altera também seu programa de ensino. Em 05 de novembro de 1826, ocorre uma nova alteração no nome para Academia Imperial de Belas Artes<sup>2</sup>, e também em seu programa de ensino e conteúdos estabelecidos. Somente após essas alterações, têm início as atividades da Academia (Barbosa, 1978).

---

<sup>1</sup> Lebreton morre em 1819, não chegando a ver a Escola em funcionamento (Moraes, 1995:57).

Antes da fundação da polêmica Escola Real das Ciências, Artes e Ofício, em 1816, são fundadas no Brasil outras duas escolas, ambas no século XVIII. A primeira, a Academia Real de História, fundada por D. João V, em 1720; e a segunda, a Academia Real de Ciências, fundada por D. Maria I, em 1779.

Lebreton, ao trazer obras encomendadas por D. João VI para iniciar o acervo da futura Pinacoteca, tinha também o objetivo de utilizá-las como recurso didático, ou seja, serviriam como modelo nas aulas da Academia. Alguns dos problemas relacionados à instalação da Academia se agravam com a morte de Lebreton, em 1819, pois ele, além de liderar o grupo francês, possuía planos já elaborados para o programa de ensino da Academia Imperial de Belas Artes.

Os primeiros movimentos de ensino da arte no Brasil utilizavam métodos que procuravam exercitar a vista, a mão, a inteligência, a imaginação, o gosto e o senso moral, entre exercícios de observação, cópia de objetos ou modelos europeus, como as reproduções trazidas por Lebreton na Missão.

O ensino da Geometria foi imposto em tentativas de uma reforma científicista e antijesuítica, no século XVIII (Barbosa, 1978:72), e cresceu de tal maneira que, desde 1831, se exigiam dos alunos da Academia Imperial de Belas Artes provas de ter cursado Geometria na Escola Militar, pelo fato de acreditarem que esta *evidenciava o raciocínio, a apreciação a exatidão e a pensar metodicamente* (Barbosa, 1978:72).

No Brasil, na segunda metade do século XIX, são estabelecidos os programas para as escolas de moças da classe alta, apresentando o ensino de arte como decoração também são incorporados ao currículo escolar a música, o canto orfeônico e os trabalhos manuais.

*No ensino e aprendizagem de Arte, na pedagogia tradicional, portanto é dada mais ênfase a um fazer técnico e científico, de conteúdo reprodutivista,*

---

<sup>2</sup> A Academia Imperial de Belas Artes apesar da inauguração solene, segundo anotações de Debret, em 1828 existe apenas



*com a preocupação fundamental no produto do trabalho escolar, supondo que assim educados os alunos vão saber depois aplicar esse conhecimento ou trabalhar na sociedade. Esse ensino da Arte cumpre, pois, a função de manter a divisão social existente na sociedade.* (Fusari e Ferraz, 1993:27).

Desta forma, ensinar significava reproduzir conhecimentos que obedeciam a um modelo, e que deveriam ser memorizados, sendo reconhecido o aluno com aspectos positivos e humilhado aquele com aspectos negativos. Fica claro que a atitude pedagógica estava condicionada à adoção de um padrão estético de beleza. O belo é ditado como regra no sentido de formas agradáveis, de proporções harmônicas, de generosas e o que eleva o espírito; é o conjunto de qualidades despertadoras de um sentimento de elevação.

Ana Mae Barbosa chama a atenção para o fato da metodologia da Escola de Belas-Artes ser o grande modelo destas ações, influenciando o ensino da arte nas escolas primárias e secundárias até o início do século XX (Barbosa, 1978:32), quando passam a *educar a nação para o trabalho industrial* (Barbosa, 1978:53).

A segunda metade do século XIX também é marcada pelas lutas e quedas da Monarquia, aproximando assim as relações entre Estados Unidos e Brasil (Barbosa, 1984:43). Rui Barbosa é responsável pelos Pareceres sobre a Reforma do Ensino Secundário e Superior, em 1882, e sobre a Reforma do Ensino Primário, em 1883, de Leôncio de Carvalho. Para Rui Barbosa,

*o ensino do Desenho, a sua popularização, a sua adaptação aos fins da indústria tem sido o principal motor da prosperidade do trabalho em todos os países já iniciados(...)* (Barbosa apud Barbosa, 1978:43).

---

em caráter particular (idem).

Segundo Ana Mae Barbosa (1978), Rui Barbosa dirigia sua política liberal em direção ao enriquecimento econômico do País. Sua concepção pedagógica dava ao Desenho destaque no currículo primário e no secundário, sendo que ele considerava a arte na escola uma forma de solidificar as bases para uma educação popular. Walter Smith foi o eixo adotado por Rui Barbosa ao refletir sobre as idéias e concepções do ensino de Desenho. Rui assim escreve, considerando as idéias de Smith.

*Um bom sistema de desenho, ainda quando não tem se não o resultado artístico, deve tornar a geometria por guia desde o princípio até o fim.*  
(Barbosa apud Barbosa, 1978:54)

No final do século XIX, a arte era solicitada pelas escolas primárias como uma atividade integrativa, cuja finalidade era fixar conteúdos de outras disciplinas com o uso de desenhos. Surgem os desenhos decorativos, gregas, painéis, letras, desenhos geométricos e pedagógicos nas Escolas Normais, que, por sua vez, reproduziam o sistema metodológico jesuítico de memorização, através da repetição.

As idéias de Rui Barbosa influenciaram o início do século XX, por causa da constante reafirmação pública que fazia dos princípios diretores e dos Pareceres de 1882 e 1883 (Barbosa, 1978:44), sendo sua repercussão cultural enorme, tornando seu nome símbolo de sabedoria para o povo e à burguesia, mesmo trinta anos depois dos pareceres terem sido escritos.

## 1.2. *Preservação da autêntica e ingênua expressão da criança.* Ações em busca da liberdade de expressão

O Movimento da Arte Moderna, no auge de 1922, juntamente com outras tentativas isoladas de valorização da liberdade de expressão por alguns intelectuais,

impulsiona o movimento de valorização da arte infantil (Barbosa, 1978:114). Este movimento é influenciado também pelas correntes expressionista, futurista e dadaísta e pelas teorias de Freud. Entre os primeiros incentivadores da liberdade de expressão infantil, aparecem duas figuras importantes no cenário artístico brasileiro, os modernistas: Mário de Andrade, que fomentou o curso para crianças na Biblioteca Infantil Municipal (Barbosa, 1984:44), quando era diretor daquela Instituição; e Anita Malfatti, artista plástica precursora do modernismo, que

*mantinha cursos para crianças e adolescentes em seu atelier e na Escola Machenzie e tinha uma orientação baseada na livre-expressão e no espontaneísmo* (Barbosa, 2003:37).

Em 1929, Nereu Sampaio apresenta uma tese na Escola Normal do Distrito Federal, com o título *Desenho espontâneo das Crianças: considerações sobre sua metodologia* (Barbosa, 1989:45), onde examina vários teóricos do desenho infantil, creditando a John Dewey o mérito de ter compreendido *o alto valor da linguagem gráfica das crianças* (Sampaio apud Barbosa, 1989:46). A partir deste estudo, Nereu Sampaio desenvolve um método *que integra a observação e a livre expressão* (Barbosa, 1989:53) de acordo com modelo sugerido por Dewey, tendo esse método sido aceito pelos professores em geral, e, freqüentemente, utilizados nas Escolas Regulares, mesmo não sendo reconhecido o autor do tal método. O veículo que divulgou o método elaborado por Nereu Sampaio foi o texto legal da reforma da instrução pública do Distrito Federal, coordenada por Fernando Azevedo, tendo Edgar Sússekind de Mendonça como o responsável pela organização do programa de arte e desenho na reforma (Barbosa, 1989:46).

No Brasil, a idéia de livre-expressão só alcançou as escolas públicas por volta de 1930, com o movimento da Escola Nova, que tem origem no final do século XIX, nos Estados Unidos e na Europa. A importância da arte destaca-se na educação, no desenvolvimento da imaginação, na intuição e inteligência da criança, influenciado

fortemente por John Dewey, através de Anísio Teixeira (Barbosa, 1978:59-60). A pedagogia nova

*destacou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento, do aspecto lógico para o psicológico, da disciplina para a espontaneidade (...)*  
(Saviani, 1983:12).

Do ponto de vista escolanovista, não era necessário transmitir os conhecimentos já obtidos pela ciência e acumulados pela humanidade, pois seriam naturalmente encontrados e organizados pelos alunos, ou seja, a livre-expressão opunha-se ao ensino autoritário e à reprodução de modelos prontos, estimulava a expressão de sentimentos, baseado no deixar fazer livremente, preservando a ingênua e autêntica expressão da criança.

A partir da década de 30, a educação passa a ter uma vida política cada vez mais forte, sendo arena principal de um combate ideológico. Para Simon Schwartzman (1984), que escreve o livro *Tempos de Capanema*, juntamente com mais duas autoras, Helena Maria Bousuquet Bomery e Vanda Maria Ribeiro Costa, haviam duas lideranças no movimento da Escola Nova: Anísio Teixeira, no Rio de Janeiro, e Fernando Azevedo, em São Paulo.

O centro da ação educativa desloca-se da figura do professor para o aluno, sendo, agora, o professor apenas um coordenador, um facilitador. A aprendizagem deve, assim, ser realizada em ambientes motivadores, com diversidade de materiais didáticos (Lopes, 1991:445), quando, então, as Escolas mudam seu aspecto fechado e sombrio, disciplinado, castrador e silencioso, assumindo um aspecto mais alegre, divertido, dinâmico e multicolorido (Lopes, 1991:445). Nesta nova compreensão, os velhos museus passam a ser integrados nas atividades escolares, sendo Anísio Teixeira o grande incentivador da idéia do uso educacional dos museus.

No cenário político brasileiro, surge o Manifesto da Legião de Outubro Mineiro, datado de 1931, assinado por Francisco Campos, Gustavo Capanema e Amaro Lanari, de datilografado por Carlos Drummond, que buscava desenvolver uma dupla ação, a

*ação política e a ação educativa, apresentando, em texto, o esclarecimento da ação educativa como essencial para manter e fortalecer o espírito de unidade nacional e pregar e desenvolver os altos sentimentos e as grande virtudes humanas (Manifesto apud Schwartzman, 1984:38).*

*O movimento da Escola Nova, sem se constituir em um projeto totalmente definido (Schawartzman, 1984:52) buscava a educação para todos, cabendo ao setor público a responsabilidade de dar conta desta tarefa,*

*de formar o cidadão livre e consciente que pudesse incorporar-se, sem a tutela de corporações de ofício ou organizações sectárias de qualquer tipo (Scharwartzman, 1984:53).*

Ainda em 1931, no percurso museológico, ocorre a reforma de Roquette-Pinto, no Museu Histórico Nacional, quando é criada a chamada Seção de Assistência ao Ensino, específica ao ensino da história natural. A Seção oferece aos professores salas e materiais para projeções, com a finalidade de incentivar a aproximação com o museu de maneira educativa.

Em 1932, o Museu Histórico Nacional, liderado por Gustavo Barroso, cria o Curso de Museu, através do Decreto 21.129, de 07 de março de 1932, sendo o primeiro curso a formar profissionais para atuar nos museus brasileiros. O curso possuía duração de 2 anos e desenvolvia as seguintes disciplinas: história da arte, numismática e sigilografia, arqueologia brasileira, epigrafia, cronologia e técnica de museus. Apesar de ser criada em

1932, a profissão de museólogo só será oficializada na década de 80, mais precisamente em 1984, segundo Lourenço (Lourenço, 1999). Nesta época, o curso já não é mais coordenado pelo Museu Histórico Nacional, pois, em 1978, passa a ser coordenado pela FEFIERJ, atual UNI-RIO (Alencar, 1987:16).

Incentivadores da aproximação das crianças com os museus estão as escolinhas e clubes de arte infantil. Em 1948, *meses antes de Augusto Rodrigues ter criado a Escolinha de Arte do Brasil* (Barbosa, 2003:42), foi criado o Clube Infantil de Arte, no Museu de Arte de São Paulo, por Suzana Rodrigues (Barbosa, 2003) no Museu de Arte de São Paulo - MASP.

Ainda em 1948, no Rio de Janeiro, é fundada a Escolinha de Arte do Brasil por um grupo de educadores e artistas liderados por Augusto Rodrigues, influenciados por Herbert Read e pela idéia de oferecer um espaço para a arte infantil e para a educação, através da arte, baseada na expressão e na liberdade criadora, sem impor regras, porque a grande regra era não atrapalhar o trabalho do outro. A Escolinha caracterizava-se por um espaço onde o potencial criativo, principalmente, das crianças, poderia ser estimulado, através da liberdade e da pesquisa.

Segundo Ana Mae Barbosa (2003) foi essencial a presença de três mulheres ao longo da trajetória da Escolinha de Arte do Brasil: Margaret Spencer, artista plástica que funda, juntamente com Augusto, a *escolinha*; Lúcia Valentin, que dirigiu a *escolinha* por um longo tempo; e Noêmia Varella que, durante mais de 20 anos, coordena os cursos teóricos e práticos para professores e que, posteriormente, cria a Escolinha de Arte em Recife.

A Escolinha de Arte foi fundamental para uma série de atitudes e posturas na educação, cabe lembra aqui um depoimento de Lúcia Alencastro Valentin sobre os registros diários que realizou a partir de observações das crianças, publicado pelo INEP, com coordenação de Augusto Rodrigues, por ocasião da comemoração de seus trinta anos.

*Mas a nossa grande mestra foi, sem dúvida alguma, a própria criança. Havíamos decidido nos deixar guiar por ela: observar o que ela fazia; examinar como fazia; anotar o que preferia; oferecer situações novas e verificar como reagia; analisar o que recusava; documentar como progredia; tudo enfim, diante da oportunidade da atividade artística, foi motivo de estudo, registro e debate. (Rodrigues, 1980:35)*

O Movimento de Escolinhas de Arte amplia-se por todo o território nacional e são fundadas Escolinhas em Porto Alegre, Recife, Santa Maria, Bagé, Brasília, Florianópolis, Pelotas, Goiânia, São Paulo, entre outras cidades. Durante mais de duas décadas, a Escolinha de Arte do Brasil articula cursos para educadores, visando a expandir o pensamento que assegurasse a liberdade criativa das crianças, como única formação oferecida para professores na área.

No Rio Grande do Sul, em 1949, é fundada a primeira Escolinha de Arte fora do Rio de Janeiro, intitulada Escolinha de Desenho do Circulo Militar de Porto Alegre, por Major Fortunato e Edna Sóter, que frequentou a Escolinha de Arte do Brasil (Rodrigues, 1980:71). Edna, em entrevista a jornalista Beatriz Bandeira, da *Revista do Globo*, fevereiro de 1950, explica que as orientações pedagógicas seguidas pela Escolinha de Porto Alegre são as mesmas da do Rio de Janeiro e cita, como exemplo, o texto de Doutel de Andrade para o *Jornal do Rio*.

*Augusto Rodrigues não permitiu na Escolinha de Arte o estímulo de vaidades pessoais. Seu principal objetivo é desenvolver o poder criador das crianças, permitindo a expansão de seus sentimentos, sem as possíveis inibições da timidez e do retardamento. Para tanto, os professores criaram uma atmosfera propícia à liberdade, dando assim mais oportunidade a que meninos e meninas entre três e dezesseis anos afirmem sua personalidade.(in Rodrigues, 1980:72)*

Em 1957, é fundada a Escolinha de Arte de Porto Alegre, situada em um edifício na Avenida Borges de Medeiros, pelas professoras Ruth Anicet e Elvira Sairo, que também frequentaram aulas de Arte Infantil na Escolinha de Arte do Brasil, e em 15 de setembro de 1960, é fundada a Escolinha de Arte no Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (IA-UFRGS), por Fernando Corona, Ângelo Guido, Ado Malagoli, Alice Soares, Christina Balbão, Alice Brueggemann, Leda Flores, Lygia Rothmann e Rubens G. Costa Cabral. A primeira Diretora foi a artista plástica e professora do IA-UFRGS, Alice Soares. A Escolinha permanece, durante 34 anos, no prédio da próprio IA-UFRGS, na Senhor dos Passos, no centro de Porto Alegre, transferindo-se, em 1995, para o prédio da Escola Técnica, onde permanece até hoje sob a direção de Iara Rodrigues, que desde o início atua na instituição.

Em 12 de abril de 1961, a Divisão de Cultura da Secretaria Estadual de Cultura cria a Escolinha de Arte Infanto-Juvenil de Porto Alegre, convidando Lygia Dexheimer Ali Sheik e Carmen Weeck para atuarem como professoras, pois haviam realizado o estágio na Escolinha de Arte do Brasil, no Rio de Janeiro. Em 1962, foram iniciados os cursos intensivos e palestras, com objetivo de divulgação e instrução de recursos humanos. Apenas em 1979, é que o Estado aprova um projeto a troca de nome para Centro Livre de Expressão – CLE, que, ainda hoje, tem um trabalho intenso com crianças e adultos.

Diferentemente da experiência gaúcha, a Escolinha de Arte de Florianópolis, criada por iniciativa do Museu de Arte Moderna de Florianópolis (MAMF), através das iniciativas do Prof. João Evangelista de Andrade Filho, Professor de História da Arte e Diretor do MAMF, organiza, juntamente com o Prof. Carlos Humberto, em setembro de 1960, a 1ª Exposição de trabalhos infantis, com 133 trabalhos de crianças de 3 a 14 anos, além de organizar também exposições didáticas. Com a reestruturação da Diretoria de Cultura, cria-se o Departamento de Cultura, que por sua vez promove o 1º Salão Catarinense de Arte Infantil, tendo medalhas como premiação. Emiliana Maria Simas Cardoso da Silva, professora de psicologia evolutiva, assume, em 1962, a Direção do MAMF, criando através do Departamento de Cultura, com participação fundamental de



Maria Helena Galloti, a Escolinha de Arte de Florianópolis. Cabe referir aqui, que o Prof. Carlos Humberto é o grande incentivador do trabalho com as crianças dentro do Museu.

A escola formal experimenta as idéias de livre-expressão difundidas nas *escolinhas*, mas não abandona as atividades relacionadas ao desenho geométrico, à criação de faixas decorativas e à cópia de modelos europeus, como faziam as primeiras escolas no século XVIII e XIX.

### 1.3. *Crianças no museu!!!* As primeiras publicações brasileiras sobre educação em museus

Dando prioridade à qualidade do ensino, a Escola Nova impulsiona ações motivadoras em ambientes como o dos museus. Com a recuperação do potencial dos velhos museus, a partir da década de 30, intelectuais preocupados com a relação escola e museu, produzem textos, promovem reflexões e favorecem pesquisas. Assim, são impressos materiais que oferecem leituras, ainda que poucas, ao magistério e aos interessados sobre o sistema educativo dos museus, garantido que os registros também servissem para a reflexão aos futuros encontros dos estudiosos. Também são promovidas palestras-encontros, aquecidas pela nova compreensão de ensino, desde o Distrito Federal até os grandes centros urbanos do País, incluindo cidades menores, no interior.

No livro *Organização de Museus Escolares*, publicado em 1937, Leontina Silva Busch, ela reflete sobre a pouca literatura especializada nos estudos de organização dos museu e cita o livro *Technica da Pedagogia Moderna*, escrito por Everaldo Backheuser, elaborado para orientar o magistério carioca na administração de Fernando Azevedo (1929-1930). A autora transcreve as idéias apresentadas em 18 itens que servem de instrução para a visão pedagógica mais dinâmica, incentivando uma postura de transformação nas instituições, a partir da integração dos museus escolares.

Entre as instruções, o quinto item menciona três tipos diferentes de museus que a escola poderá organizar: o museu da classe, o museu da escola e museu pedagógico central. Já o décimo quarto item diz: *o museu da escola obedecerá a um plano educacional e não será mero amontoado de cousas desconexas* (Busch, 1937:30).

Busch faz o texto avançar detalhando objetivos e vantagens da organização do museu didático, reforçando o papel deste no *ensino intuitivo, pratico e experimental no sentido de facilitar a compreensão de todas as materias do programma escolar* (Busch, 1937:31). Ela continua refletindo sobre a função do museu didático, comentando que o ajustamento do museu ao sistema escolar provocará a elevação do grau de eficiência da ação escolar nos aspectos instrutivos, educativos e socializadores, sendo *então o museu um optimo elemento de activação do aprendizado, fazendo sua influência repercutir até sobre a disciplina dos escolares* (Busch, 1937:31). Assim, sintetizando o valor funcional, afirma que o museu

- a) *permite exercitar os escolares em trabalhos de investigação, com esforço vitalizado;*
- b) *provê a escola de optimo material de ensino;*
- c) *dá ensejo ao aprendizado activo de cousas e factos, tanto do meio circumstante como de regiões longinquas;*
- d) *propicia e estimula, na sua organização, a formação de habitos de colleccionar em ordem, de fichar, de escripturar, de controlar movimento de material, de economisar, de manipular, de conservar com zelo, etc.;*
- e) *integrá melhormente a escola na sua função de orgão de formação de capacidade facilmente ajustaveis ás actividades para o progresso do meio. (Busch, 1937:34)*

A autora atribui a eficiência do aprendizado dos escolares ao interesse e à atenção exercidos por eles, de modo a reforçar a idéia de que a organização de um museu de classe deve estar eminentemente vinculado ao estudo realizado pela própria classe,

assim cabendo aos alunos e professores a reunião dos objetos para a instalação do mesmo. Esclarecendo a proposta, Busch comenta:

*Desta forma, elle reflectirá o ensino feito, e os exemplares que o vão enriquecendo sofrerão a manipulação que os escolares puderem dar-lhe. Nada magestoso na apparencia, elle será valioso pela função que exerce no ensino (Busch, 1937:35),*

Refletindo, assim, o próprio programa de ensino estabelecido, ela menciona que, estando vinculado ao estudo da classe, o museu poderá conter amostras de variadas coisas, como detalha a seguir

*(...) o museu surgirá na escola atraves do mostruario de sementes, de productos agricolas, brutos ou beneficiados, de manufacturas, de estampas, de graphics e protografias, de recortes de jornaes e revistas, de quadros de propaganda de repartições de fomento agricola ou de casas commerciaes e de fabricas de machinas para a lavoura; de amostras de variedades de exemplares, de insectos prejudiciaes á lavoura, á saúde do homem e á vida dos animaes domesticos, de cartazes de hygiene alimentar e domiciliar. Em um recanto da sala, alguns potes com plantas em germinação, um ou dois vasos de vidro para a observação do crescimento de peixes ou de larvas; um taboleiro de areia para os brinquedos de representar o bairro, o municipio, o estado, a Bahia de Guanabara, a de Santos, o leito de dado rio; quadros de ensino em que certos productos da zona – algodão, canna de assucar, café, milho, laranja, etc. – apparecem em suas differentes phases de manipulação para produzir cousas uteis e agradaveis, etc., tudo retratando o aprendizado da classe feito com vida, - será a expressão do dynamismo realizador da classe. Alguns jogos de leitura, de calculo, de escripta, de geographia, de historia servirão para encantar as crianças e vitalizar-lhes o esforço em horas de ocupação proveitosa. Servirão tambem para suscitar em muitas a tendencia á imitação constructiva. (Busch, 1937:36-37).*

A autora ainda reforça que nenhum material deverá ser integrado ao museu sem estar vinculado ao assunto ou tema em questão, evitando-se, assim, o acúmulo, ou com refere-se a autora, o amontoamento de coisas sem significado para os alunos. Responsabiliza os alunos e professores também pela classificação, organização, disposição, armazenamento e fichamento dos materiais reunidos, e considera essencial o registro do movimento gerado pelo próprio museu e anotação de entrada e de doações de materiais, assim como da consulta dos mesmos. Ao referir-se ao museu do Grupo Escolar, considera necessários um espaço físico adequado e um funcionário disponível.

Em conferência realizada em Petrópolis, por iniciativa do Instituto de Estudos Brasileiros, em 25 de março de 1939, Francisco Venancio Filho profere palestra sobre *A Função Educadora dos Museus*. Inicialmente, menciona que a atividade educativa do museu, assim como atividades por ele relacionadas, como o cinema e o rádio, são classificados oficialmente como atividades extra classes, porém chama a atenção para o *papel e um lugar marcado de destaque, porque apresentam características próprias (...)* (Venancio Filho, 1939:51). A seguir, reforça a idéia de seu mestre Roquette-Pinto, dizendo:

*que os Museus, ao lado de outras funções que lhes cabem, têm de ser grandes escolas populares, escolas que ensinam tudo, de um determinado setor, a todos, a qualquer momento, sem o intermédio do livro ou do professor* (Venancio Filho, 1939:51),

e enfatizando, dessa forma, a importância suprema dos museus, enquanto instituições educadoras por excelência, referindo-se ao fato de que museus não devem mais se assemelhar aos hospitais ou cemitérios, pois eles

*devem ser amáveis, vivos, alegres, variados, sem repetição nem monotonia, lógicos na sua estrutura, convidando ao exame e à ação. Principalmente em*

*vez de estáticos, o mais dinâmicos que fôr possível. (Venancio Filho, 1939:52)*

E continua, então, citando os seis itens necessários para que os museus assumam essa condição dinâmica e, por sua vez, cumpram sua função educativa.

*1º) Percurso o mais econômico, de forma que seja possível ver-se tudo o que há sem fazer duas vezes o mesmo caminho.*

*2º) Plantas iniciais, acompanhadas de gráficos e esquemas claríssimos e estéticos, despertando a curiosidade e convidando á visita..*

*3º) Roteiros bem visíveis e expressivos.*

*4º) Arrumação ampla, sem amontoados, com circulação facil e livre, lógica e exata.*

*5º) Catálogos bem feitos, em linguagem simples e nitida, ao alcance de qualquer entendimento.*

*6º) Uso de todos os recursos modernos de visualidade e até auditividade: cartogramas, coloridos ou luminosos, estereogramas, mapas de todas as espécies, projeção fixa e animada e especialmente ao fenômenos representados em movimento, seja luminoso, seja mecanico, acionado pelo simples contato de botão elétrico, pela mão do observador. (Venancio Filho, 1939:52)*

Ele encerra esta primeira parte da conferência, justificando serem estes os principais recursos para que o museu adquira a condição moderna e torne-se, então, uma escola popular, pois considera que, ao entrar num museu histórico, por exemplo, o homem

*penetra na mais remota civilização, contemplando-se como humildade, o esforço milenar, entre sofrimento e sacrifícios sem conta, que vem contando*

*a obra do homem sobre o planeta. É uma lição de cultura e uma provação moral de humildade e de gratidão (Venancio Filho, 1939:52).*

A conferência segue com a descrição de diversos museus do mundo visitados pelo conferencista Venancio Filho, que valorizam suas ações em vista de uma boa recepção ao público, que, segundo ele, age desta maneira porque reconhece sua função educativa. Após a conferência, dois debatedores, Sr H. Leão Teixeira e o Sr Jonatas Serrano, ao comentarem, fazem referência à importância da função educativa do cinema e do Museu, Histórico de Petrópolis, recém-fundado.

Em outro volume, publicado, em 1941, sob o título de *A educação e seu aparelhamento moderno*, Francisco Venancio Filho apresenta sete capítulos que contêm os meios e recursos modernos para a educação, entre eles: o brinquedo, o cinema, o rádio, o fonógrafo, as viagens, as excursões e, por último, os livros. No sexto capítulo, apresenta o mesmo texto da conferência realizada em 1939, referindo-se ao item *Os Museus*. Na introdução do livro considera os aspectos referentes a educação, deixando claro sua concepção de educação.

*É hoje conceito pacífico que educação é vida, é processo de viver e que ela não para ou cessa com esta ou aquela fase ou idade. Tem marcha irregular, rápida ou lenta, intensa ou extensa, mas é permanente.*

*Há, inicialmente, uma educação, da maior importância, a que Afranio Peixoto chama de educação orgânica, na qual o organismo adquire certos modos definitivos de comportamento. Há depois uma educação formal, que se limita, que se sistematiza, a educação escolar, onde as tendências modernas procuram cada vez mais eliminar a refração entre dois meios.*

*Há por fim dentro das duas e, ao mesmo tempo, ao lado delas, a que se poderia denominar educação informal, porque ela está por toda*

*parte, como o ar que respiramos, no meio físico, social, moral, em tudo (...)*  
(Venancio Filho, 1941:13)

Venancio reforça o aspecto da educação orgânica, formal e informal como possibilidades de reconhecimento da educação em diferentes situações e locais, o que demonstra a clareza com que, na década de 40, já insistiam na necessidade de espaços garantidos no interior dos museus, como espaços de convívio e aprendizagem.

Neste ano de 1941, ocorreu nos salões do Museu Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro, a exposição de desenhos e pinturas de crianças, promovido pelo conselho Britânico. A exposição foi visitada por muitos curiosos, entre educadores, artistas, psicólogos, jornalistas, políticos, etc, sendo que a imprensa ofereceu cobertura demonstrando o quanto a exposição impressionava pela qualidade e expressividade dos trabalhos, que gerou inúmeras reflexões entorno da questão (Rodrigues, 1980:25).

Nova publicação foi realizada, em 1946, por José Valladares, através do Museu do Estado da Bahia, impulsionado, após uma viagem aos EUA, com a importância dada pelos norte-americanos à educação nos museus. O livro intitulado *Museu para o povo – um estudo sobre museus americanos apresenta* um estudo que procede de observações, anotações e investigações realizadas durante o período de 10 meses em que esteve residindo em Nova York, estagiando no Brooklym Museum e visitando outros diversos museus americanos. O livro está organizado em três partes, destacando-se o principal objetivo dos museus americanos: *a difusão cultural*.

Ao publicar esse volume, Valladares oportuniza à área de interesse, uma leitura interessante e específica, revelando, assim, atualização em aspectos talvez já conhecidos, mas que, através desta publicação, possibilita a revisão de exemplos referentes à compreensão da função educacional como representante dos *ideais democráticos da nação americana* (Valladares, 1946:4).

Valladares identifica que a preocupação com as atividades educativas originam-se de ações como as da American Association of Museums, que apresentam em suas atas, datadas desde 1906, discussões em relação à recepção a visitantes e ao oferecimento de *assistência educacional*, demonstrando, assim, ser esse um problema como qualquer outro relacionado à administração, construção ou instalação de exposições. Porém, também menciona que, no século XVIII, na Filadélfia, o Peale Museum, se tenha o primeiro museu americano desenvolvendo ações com fins educativos, que introduz a idéia

*de que o museu deve dar ao público lições de bom gosto pelo espetáculo de obras primas, e alargar os horizontes com o conhecimento da produção estrangeira* (Parker apud Valladares, 1946:4).

Assim, durante sua estadia, o autor pôde verificar que os museus americanos são tratados pelos seus diretores e dirigentes, como

*centros de aprendizagem e divulgação cultural, colocando toda a suntuosidade, riqueza, beleza e competência da instituição a serviço da educação do povo* (Valladares, 1946:3).

Valladares também verifica que os museus americanos oferecem diferentes tipos de atividades educacionais, sendo que alguns museus priorizam atividades para adultos e outros, para crianças. Entre eles, os mais conhecidos são o Brooklyn Museum Children's e o Boston Children's Museum, que oferecem galerias preparadas de acordo com o nível de compreensão da criança. Também oferecem materiais de ensino devidamente organizados para as escolas, a fim de que desenvolvam novas atividades. Esses materiais não são só filmes e diapositivos, mas também *minerais, plantas, insetos, pássaros, peixes e outros animais, bem como bonecas e dioramas* (Valladares, 1946:20). Ao contrário deste, muitos outros museus americanos possuem apenas um departamento especial para as questões relacionadas às crianças e aos jovens, denominado *Junior Museum*. Outros, ainda,



oferecem variadas atividades de pesquisas a partir do interesse dos grupo e dinamizam a participação dos jovens e crianças através de clubes organizados pelas próprias crianças, com a assessoria dos funcionários do museus.

Outra modalidade apresentada pelos americanos, comentada por Valladares, são as galerias didáticas<sup>3</sup>, onde são organizadas instalações especiais com reproduções de obras. Por exemplo, obras e artistas que influenciaram a obra de Tintoretto e obras e artistas que foram influenciados por Tintoretto, são organizados de maneira didática, a fim de que o visitante saia da exposição informado a respeito do pintor, considerando suas principais qualidades e as influências recebidas e exercidas por ele no mundo da arte.

Através desta publicação, Valladares oferece um panorama rico de informações específicas sobre as atividades desenvolvidas nos museus americanos, nos meados da década de 40, enriquecendo a leitura referente ao tema.

No mesmo ano, Edgar Sússekind de Mendonça, técnico de educação, também publica um trabalho de sua autoria e editado pela Imprensa Nacional, no Rio de Janeiro, e intitulado *A Extensão Cultural nos Museus*. O livro é, em verdade, resultado do requisito do concurso de provas realizado por Edgar Sússekind de Mendonça, quando recebeu o convite de Heloisa Alberto Torres, para ocupar o cargo da então criada Seção de Extensão Cultural no Museu Nacional do Rio de Janeiro. Porém a simples transferência não poderia ser efetivada, por isso, fez-se necessária a realização de um concurso de provas e uma monografia, para regulamentar a inserção do profissional no corpo de técnicos de educação.

A monografia apresentada tornou-se uma publicação, um documento fundamental para a discussão do tema na época. Na primeira parte, Sússekind detalha os aspectos referentes ao ensino regular das escolas e o museu, apresentando a educação supletiva, a extensão cultural, compreendendo uma ambigüidade de denominação, entre

---

<sup>3</sup> Valladares anuncia no texto não saber a verdadeira origem das galerias didáticas, se elas são ou não originárias dos EUA. (Valladares, 1946:21)

*aquela porção maior de um verdadeiro conjunto educacional, a porção que, por assim dizer, sobra do âmbito escolar (...); ou atividade extra-escolares (...)* (Mendonça, 1946:10).

Nele, Süssekind defende a relação intensificada Museu-Escola, de maneira que o próprio Museu crie instrumentos de aproximação do visitante com o objeto exposto. Assim, escreve:

*Chegará breve a época em que não terá razão de ser mesmo a distinção de intencional dada à educação pela escola para diferenciá-la da fornecida esporadicamente fora ela; basta, apenas, que os museus e instituições congêneres dêem expressão regulamentar a uma situação de fato, e proclamem a sua decisão de agir deliberadamente, intencionalmente, no processo educativo.* (Mendonça, 1946:14)

Também inclui atividades consideradas alternativas para a escola, chamadas de atividades extra classes, como esclarece: *o conjunto das atividades suplementares a uma instituição qualquer de cultura, escola ou não escola (...)* (Mendonça, 1946:10).

A partir desta denominação, ele detalha aspectos referentes à extensão cultural dos museus e à relação com as escolas, subdividindo nos itens: *Relação entre Museu e Escolas*, abordando aspectos a partir das escolas e a partir do museu; *Influência recíproca das Escolas e Museus*, considerando o que os museus devem às escolas e o que as escolas devem aos museus; e *A Ação Supletiva do Museu*, tendo como primeiro aspecto, a educação escolar, e, como segundo, a educação extra escolar.

Na segunda parte da monografia, o autor apresenta sugestões, iniciando-a com um item denominado *Fase Preparatória* no qual, declara que, no seu ponto de vista, no estrangeiro, os museus, ainda, encontram-se em fase preparatória no que diz respeito aos trabalhos relacionados à educação em museus. Ele considera algumas experiências realizadas em países como: Itália, Espanha, U.R.S.S., Portugal, EUA, Argentina, Uruguai, México e Alemanha.

Süssekind de Mendonça aborda uma série de itens sobre diversos aspectos referentes ao museu, que cito abaixo, a fim de mapear as preocupações latentes, sem aprofundar o assunto, considerando que os pontos listados já esclarecem a importância do material produzido.

O autor subdivide cada item da seguinte maneira:

- *Aumento de Frequência:*
  1. *Publicidade pela imprensa;*
  2. *Guias-convites;*
  3. *Órgãos das extensões culturais;*
  4. *Publicidade para recém-chegados;*
  5. *Funcionamento à noite;*
  6. *O raro e o maravilhoso como chamariz;*
  7. *Cooperação de associações culturais.*
- *Acessibilidade:*
  1. *A situação do Museu;*
  2. *Incentivo a doações.*
- *Instalações:*
  1. *Adaptação do prédio;*
  2. *Salas pequenas;*
  3. *Boas instalações;*
  4. *Mostruário:*
    1. *Arrumação;*
    2. *Letreiros;*

### 3. *Material Complementar.*

- *Coleções Especiais.*
- *Exposições Especiais:*
  1. *Com material de geologia;*
  2. *Com material de etnografia;*
  3. *Exposições Especiais no estrangeiro e no Rio de Janeiro.*
- *Exemplos de Exposições Especiais.*
- *Material: colheita; especialização.*
- *Recursos Auxiliares:*
  1. *Cinema nos Museus;*
  2. *Museus Animados;*
  3. *Documentação Cinematográfica;*
  4. *Televisão.*
- *Funcionamento:*
  1. *Museus Dinâmicos;*
  2. *Metodização das Visitas;*
  3. *Orientadores de museus;*
  4. *A pedagogia dos museus.*
- *Cursos e Conferências.*
- *Pessoal especializado em Extensão Cultural.*
- *Ensaio Psico-Pedagógicos.*
- *Articulação e Ação Externa.*
- *Extensão Cultural e Democracia.*

Na parte central da monografia, apresenta o item *Funcionamento*, refletindo sobre a figura do conservador do museu, que até então mantinha uma postura estática (Mendonça, 1946:52), muito de acordo com a concepção de museu que se limitava ao fato de existir enquanto espaço de conservação dos objetos. Em contraposição a esta postura, menciona os *museus dinâmicos* que devem se preocupar também com as formas de exposição do material, demonstrando assim que existe uma preocupação em fazer o museu *funcionar*. Dois museus são citados como exemplos: o Museu Paulista, na colina do Ipiranga, em São Paulo; e o Museu Nacional, no Rio de Janeiro.

O autor segue a monografia apresentando sugestões quanto aos aspectos fundamentais da preparação de uma visita para o bom funcionamento do museu. Esta que deve envolver uma *metodização das visitas* tomando, por exemplo, uma citação de Roquette-Pinto que faz uma alusão às turmas escolares que *desandam* pelas galerias do Museu Nacional, expressando:

*Que tristeza! Todo mundo vai andando, vai olhando, vai passando ... como um fio d'água passa numa lâmina de vidro engordurada. Quem quiser aprender num museu, deve primeiro preparar-se para a visita. Aquilo é apenas o atlas; o texto deve vir com o estudante* (Roquette-Pinto apud Mendonça, 1946:54).

Diante disso, reflete alternativas de solucionar alguns aspectos, como o mencionado anteriormente. O autor sugere o

*emprego do aparelhamento clássico dos museus: guias, orientadores, material gráfico, toda a sorte de indicações e sugestões, e até mesmo horários que permitam mais ampla visitação, mas obriguem outrossim a concentração dos visitantes, ou parte deles, em pontos e ocasiões previamente estabelecidos.* (Mendonça, 1946:54)

A monografia inclui um texto sobre o papel desenvolvido pelos *orientadores de museus*, que acolhem as turmas escolares servindo-lhes de guia durante a visita. Eles comentam sobre o quanto é

*indispensável uma visita prévia às coleções pelo professor da turma, seguida da comunicação à direção do museu dos assuntos que mais interessam à turma* (Mendonça, 1946:54),

justificando que o museu também fará uma organização interna quantos aos recursos a serem oferecidos, entre coleções expostas e *recursos de exibição disponíveis*. Porém o autor, embasado na literatura estrangeira, refere-se a esse *orientador* como um *intérprete de objetos ou museum instructors nos Estados Unidos e museum demonstrators, na Inglaterra* (Mendonça, 1946:54), citando alternativas utilizadas pelos museus americanos, com exercícios e questões a resolver, após algumas explicações a respeito dos objetos, ou também, o uso de jogos educativos, que dispõem de cartões com perguntas que podem e devem ser respondidas, a partir da consulta à exposição. Neste caso, o autor lança uma reflexão quanto à validade ou não destes jogos, pontuando que eles apenas estariam cumprindo uma função como *medida anti-dormitivas* (Mendonça, 1946:55), pressupondo que as explicações do técnico, do conservador ou do orientador de museus seriam tediosas e cansativas. Em contraposição, Mendonça acredita que alternativas para evitar a fadiga envolveriam o desenvolvimento do hábito de visita ao museu, oferecendo maior objetividade ao ensino e intensificação de atividades extra classes, assim, possibilitando a provocação da curiosidade das crianças e o controle do cansaço.

Ainda dentro do item *Funcionamento*, o autor apresenta *A Pedagogia dos Museus* reconhecendo a importância de identificar-se o tipo público que se interessa pelo museu e por que aspectos ele realmente se interessa, levando em consideração que o museu deve preocupar-se com o processo de comunicabilidade com diferentes tipos de públicos. Então, o autor propõe prosseguir com o estudo metódico da pedagogia dos museus, começando a empregar normas, e enfatizando a conveniência de também adotar

*guias dotados de índices, sistemáticos e alfabético, ricos de referências, agrupando objetos de coleções diferentes (...) assim aconselhado-se guias*

*das coleções, os guias das secções e o guia geral do museu* (Mendonça, 1946:57).

Encerrando este item reforça um aspecto que considera inadmissível: *um museu sem guia!* (Mendonça, 1948:57).

Quando o autor menciona a variedade dos freqüentadores dos cursos de preparação para a tarefa de extensão cultural nos museus, evidencia a presença de voluntários, professores em geral, profissionais e funcionários do museu. Após refletir sobre as tarefas dos profissionais então preparados pelos cursos de formação, considera que a personalidade da pessoa que irá desenvolver a atividade de recepção ao público, é o aspecto mais importante a ser observado, pois ela é quem irá dar condições de desenvolvimento às atividades de recepção aos diferentes públicos e acionar a resolução de problemas eventuais. O texto cita o Museu Pedagógico Central, já extinto, que fora fundado a partir da Reforma de Fernando de Azevedo, e, na falta deste, que oferecia oportunidades de estudo, com programas específicos,

*cumpra aos museus desta cidade acumular as funções pedagógicas às suas já absorventes funções profissionais (...)* (Mendonça, 1946:60),

com a intenção de suprir as necessidades de formação de pessoal especializado.

Ele inclui citações de duas autoras: Nita M. Feldman e Grace Fisher Ramsey. A primeira aborda a questão de a personalidade professoral ser essencial para desafiar a atenção dos alunos. A segunda autora, Grace Fisher Ramsey, retoma as necessidades de uma preparação acadêmica para o desenvolvimento da função, citando o *college* (curso secundário), e mencionando que mesmo sendo fundamental o estudo, ocorre que, muitas vezes, é o diretor do museu que opta por orientar pedagogicamente o candidato que irá

desenvolver a função. De qualquer maneira, que a seleção do candidato deve priorizar a personalidade de cada um ao preparo acadêmico, explica assim:

*(...) Os instrutores de museu devem ser não só pessoas de real cultura e bom treinamento, como possuírem larga visão e incomum soma de iniciativa. Devem ser capazes de pensar com clareza e exprimir-se de forma sugestiva e atraente. Devem ser suficientemente dinâmicos para despertar tanto interesse com o pensamento daqueles a que intruem de modo tal que todos eles se tornem colaboradores ativos na tarefa comum. Devem ser trabalhadores que criam e agem como pioneiros, continuamente imaginando e apresentando novos métodos. Devem possuir conhecimentos de psicologia e saber ir ao encontro do homem e da mulher de tipo médio, do público comum, tanto quanto das turmas escolares. Devem estar sempre prontos a perceber as necessidades especiais de cada grupo e alertas para tirar partido de todas as possibilidades de uma situação. Devem compenetrar-se de que os métodos educativos são mutáveis e que o ensino baseado em material de museu requer planificação imaginosa. Devem estar habilitados a saber distinguir valores educativos numa exposição de museu e como essas possibilidades podem ser adaptadas ao trabalho que exige grupos de diferentes níveis mentais, levando em conta que a tarefa que têm em vista deve ser baseada nos recursos das coleções (Ramsey apud Mendonça, 1946:61).*

Esta é uma característica clássica da Escola Nova, ou seja, a valorização dos aspectos do sujeito. Então, na terceira parte da monografia, Mendonça apresenta uma conclusão sobre a área geral da extensão cultural dos museus do Rio de Janeiro, focalizando doze itens que considera importante.

Para o autor, a missão educativa dos museus deveria incluir, em uma organização interna, as atividades de extensão cultural, refletindo que as mesmas não deverão entrar em conflito com as atividades de pesquisa e preservação. Assim, enfatiza a necessidade



dos museus criarem órgãos de extensão cultural, sugerindo também *a criação de algumas especialmente didáticas, e a realização de exposições especiais, periodicamente renováveis*. (Mendonça, 1936:69). Enfatiza também o aspecto da extensão cultural definir a relação que o museu terá com as escolas, possibilitando que a influência entre ambos seja recíproca, sendo que

*tanto como órgão de educação sistemática ou assistemática, o museu desempenhará as suas funções de primeiro plano por intermédio de um tipo de ensino que se poderia chamar ensino por participação* (Mendonça, 1946:69).

No sexto item, o autor apresenta que, primeiramente, a escola deveria criar uma consciência de suas próprias necessidades e, assim, desenvolver um ensino objetivo, equilibrado entre o concreto e o abstrato, que considera importante a utilização em maior escala, do *ensino visualizado* (Mendonça, 1946:69). Ele acrescenta que, além da escola, o rádio, o cinema, entre outros, poderiam exercer uma maior influência na divulgação dos museus, a fim de atrair um maior público. Encerrando o sexto item, ele retoma a idéia de que é dever da extensão cultural *cuidar da preliminar indispensável: criar e desenvolver o hábito do museu* (Mendonça, 1946:69). Para isso aponta ser necessário um corpo de funcionários especializados no conhecimento aplicado à *pedagogia de museus*.

Nos demais itens, desenvolvem-se aspectos referentes ao que o autor considera como necessário para a *pedagogia dos museus*, explicando que a denominação é um *resultante flexível dos dois conjugados Museu-Escola e Museu-Público* (Mendonça, 1946:70). Estes dois conjuntos têm como foco central a interação de dois pólos: *o imediatismo e o sistematismo*, que orientam a conciliação das atividades do museu. Finaliza os doze itens refletindo sobre a ação dos museus da então Capital da República, como agentes ativos e diz ser

*a democratização da cultura, democratização essa que, em conclusão, julgamos ser, ao mesmo tempo, condição e finalidade essenciais da obra de extensão cultural nos museus* (Mendonça, 1946: 70).

Em 1958, foram realizadas novas publicações, com perfis totalmente diferentes, enfocando o serviço educativo. O primeiro intitulado *Recursos Educativos dos Museus Brasileiros*, escrito por Guy de Hollanda, apresenta o perfil de cada museu brasileiro, alguns de maneira sintética, abordando itens referentes ao serviço educativo: visitas-guiadas, cursos, atividades em geral, biblioteca, fototeca, biblioteca, cinemateca, discoteca, e outros itens relacionados à administração do próprio museu como o nome do Diretor e aspectos referentes ao histórico, acervo, horário de funcionamento e o número de visitantes nos últimos anos.

A segunda publicação refere-se ao texto de Sigrid P. de Barros intitulado *O Museu e A Criança*, que se encontra nos Anais do Museu Histórico Nacional. A autora, então conservadora do Museu Histórico Nacional, era responsável pelos serviços educativos, por isso inicia o texto focalizando as experiências realizadas no próprio Museu, com a recepção de escolares, quando registram o atendimento, no quadriênio de 1953/1957, a 1.290 alunos de diferentes escolas dos mais variados níveis culturais.

Barros menciona que o passado dos museus revela-os como órgãos de preservação e pesquisa, e que, no presente, referindo-se às décadas de 40/50, o conceito de museu amplia suas ações passando a construir laços com a Pedagogia. Enfatiza este ponto, reforçando que, a partir dos laços da Pedagogia com o Museu, constitui-se de

*um dos melhores meios usados pela Escola Ativa, que não exclui a curiosidade do espírito e o desejo de progresso. (...) O ensino meramente verbal, exaustivo e improficuo, cedeu lugar a métodos de realizações e experimentações* (Barros, 1958:46),

referindo-se à utilização do museu com recurso para o ensino.

Neste sentido, a autora comenta a recepção às crianças considerando sempre a faixa-etária e a série que cursam na escola. Reflete, durante todo o texto, sobre a ação a ser desenvolvida pelo conservador ou técnico de museu que desenvolve a atividade com as crianças. A partir das experiências somadas, Sigrid aprofunda reflexões sobre as relações possíveis, da escola com o Museu, sugerindo formas de recepção das crianças desde os jardins de infância. A autora adverte quanto ao trabalho desenvolvido dentro do museu com crianças de 2 a 3 anos, por considerar que não haverá *lucro educacional*, apontando as características da faixa-etária, entre elas não dominar a noção temporal, assim, sendo apenas importante para a faixa-etária o tempo presente. Desta forma, segue o texto com sugestões e reflexões, a partir dos jardins de infância, onde pressupõe a presença de crianças de 4 a 6 anos e dos cursos: pré-primários, com crianças de 7 anos, e primário, com crianças de 7 a 12 anos. Ela sugere-lhes:

*(...) abandonar o tom de conferência para usar um amistoso diálogo que permita viver ao máximo, com a infância, a sua capacidade de maravilhar-se e entrosar-se num panorãma mental, cujos limites tocam os planos do irreal, do sonho e da fantasia. Não achamos recomendável, nesta fase, contar anedotas históricas (que tanto amenizam palestras de adultos), que a par de possibilidades a fixação do lado chocante ou ridículo da História, muitas vezes, acarreta que a criança misture, de boa-fé, fatos inverossímeis com a pura realidade. Ampliação, fenômeno psicológico da infância, é capaz de transformar um soldado em entidade superior e fantástica, cheia de poderes; porque aos olhos das crianças, o mundo da “gente grande” é sempre completo e definitivo na sua sabedoria (Barros, 1958:59).*

Ainda considerando as reflexões a respeito da recepção aos escolares, Barros menciona a metodologia propriamente, quando propõe que se estimule a curiosidade da criança antes de entrar na sala ou galeria dos objetos, com uma descrição ou referência a dados históricos de um objeto, optando por, a partir daí, solicitar ou não ao grupo que

localize o objeto descrito. Ela reforça tal idéia mencionando que, em síntese, uma visita aos museus deverá provocar a discussão, a observação, a experimentação e a comprovação, *sem prejuízos de estimular a consulta* (Barros, 1958:60). Encerra esta parte do texto concluindo que, se a criança foi bem orientada, ela voltará, trazendo colegas e ou familiares, passando, inclusive, a experimentar o papel do orientador.

Considerando características diferentes em cada série, a autora oferece sugestões para primeira, segunda, terceira, quarta e quinta série do curso primário, além de possíveis métodos a serem utilizados com cada turma dentro do museu.

Para a primeira série, a autora recomenda reduzir ao máximo as nomenclaturas que dificultam a compreensão, sendo que reforça não utilizar métodos que exijam a memorização de datas e leitura de *etiquetas extensas*, mas valorizar a narração de fatos, explica:

*O método usado nas narrações deve ser o Regressivo, partindo-se do presente, sempre melhor entendido, recuando-se progressivamente até consideração dos fatos mais remotos. Exemplificamos, numa Sala de Carruagens. Os alunos devem ser levados a conservar como são diferentes os meios de transportes modernos dos usados em outras épocas. Ou diante de uma gravura do Rio antigo, “como as construções de hoje diferem das de antigamente”, devendo ser apontadas detalhes, como forma dos telhados, janelas, ornatos, etc.*

*(...) Portanto, a valorização dos objetos, poderá ser feita, se fôr pedido a um deles, que conte, com as suas próprias palavras, um fato qualquer que lhe ocorra, diante de um objeto das coleções: por exemplo: um modelo de navio.*  
(Barros, 1958:63)

Para a segunda série, a autora recomenda ainda utilizar o mesmo método, sendo que, a partir deste momento já é possível *acrescentar ligeira referência, à cronologia* (Barros, 1958:63), assim como, solicitar a participação dos alunos na leitura, em voz alta,

das etiquetas, previamente escolhidas, auxiliando o orientador de museu, que poderá *tecer leves comentários e a formular perguntas sobre o histórico do objeto* (Barros, 1958:64).

Para terceira série sugere o *Método Cronológico ou Progressivo*, que constitui em narrar os fatos em ordem cronológica. Também menciona outros dois métodos que auxiliam: o *Método das efemérides*, em que o orientador parte de uma data para desenvolver explicações mais amplas; e o *Método biográfico*, o orientador parte de uma personalidade para desenvolver a narração da história (Barros, 1958:66). Apresenta ainda um quarto método que sugere ser utilizado a partir da terceira série, o *Método de dramatização*, considerado eficiente para na memorização de fatos, nomes e datas, onde os alunos poderão improvisar diálogos em frente a uma tela com temática histórica ou cenas de costumes, e conclui, que o mesmo serve *como sadia distração* (Barros, 1958:67).

Na quarta série, Barros sugere sistematizar as narrações em períodos e, na quinta série, *deve ser firmado o conceito de que no presente é construído o futuro, estimulando a formação de idéias patrióticas e humanitárias* (Barros, 1958:67). Esclarece ao leitor que os alunos desta faixa-etária já podem realizar investigações, pesquisas e *comparar causas e efeitos nos fatos históricos e sociais* (Barros, 1958:67).

Encerra a parte dedicada às sugestões das atividades chamando a atenção para que ao final dos trabalhos realizados com os alunos, se reserve alguns minutos para uma conversa, que poderá servir para rever dúvidas e verificar o aproveitamento da turma na visita ao museu.

O texto segue ainda com contribuições e reflexões sobre os serviços educativos, que, segundo a autora, deveriam existir em cada museu *sob orientação de um Conservador* (Barros, 1958:68), conhecedor da coleção e atualizado com métodos atuais de ensino, a fim de afastar a *inconveniência de visitas guiadas pelos próprios professores das classes* (Barros, 1958:68). A autora justifica que os professores das classes escolares

não dominam as técnicas de museus, nem tanto seus objetivos. Enumera três itens que considera ser de responsabilidade deste serviço.

- a) *Planejar trabalhos extraclasse e atividades que complementem o ensino do programa educacional, ora em vigor;*
- b) *Utilização e confecção de material didático para o ensino de História, etnografia, Sociologia, Numismática, etc;*
- c) *Utilização e confecção de material didático para o auxílio do ensino de História da Arte em geral e da Arte no Brasil. (Barros, 1958:68).*

Segue o texto mencionando que o número de alunos para uma visita guiada não deve ultrapassar 15 a 20 alunos. Reflete sobre importância do retorno ao museu com os mesmos alunos e sugere que para melhor receber os alunos, o museu deverá possuir uma sala bem arejada para que ouçam uma explicação inicial e menciona, como metodologia, a utilização de testes ou questionários a fim de

*ocupar-lhes as mãos durante a visita (o que pôr vezes é importantíssimo), lhes fará fixar melhor os objetos vistos, facilitando ao orientador a apuração do aproveitamento e saber das preferências das crianças (Barros, 1958:69).*

Sugere que os testes ou questionários poderão ser *sintéticos* ou *de escolha*, ou seja, que os testes possam ser de respostas de *sim* ou *não*; ou só de sublinhar respostas; ou mesmo de escolhas das coisas que mais gostaram e daquelas que menos gostaram. Barros explica que o Museu Histórico Nacional também utiliza os questionários que deixam os alunos escolher aquilo que mais gostaram, sendo que ao final de cada visita solicita às crianças que revelem suas preferências, o que *levou [o Museu] a modificar o conceito que vínhamos desenvolvendo em visitas guiadas para a infância (Barros, 1958:70).*

Encerra o texto com um último item que aborda questões específicas sobre os museus escolares. Sugere dois tipos, entre eles: o museu da própria criança, que poderá comparar a um álbum vivo, onde a criança reúne em uma pasta informações e objetos; segundo o museu escolar, que possa ser organizado com a participação dos alunos na coleta de objetos e com pesquisas sobre os mesmos.

*O importante é que o principal objetivo seja o de desenvolver na criança o gosto pela pesquisa e permitir que os pequenos alunos dêem largas ao poder criador, nêles latente (Barros, 1958:71).*

Considerando as contribuições trazidas por Barros, transcreve-se o último parágrafo escrito no texto:

*Concluindo: Que o museu caminhe ao encontro das escolas, através de uma propaganda bem orientada e que as visitas realizadas levem a criança a ouvir, observar, discutir, experimentar e comprovar (Barros, 1958:72).*

Em setembro de 1958, F. dos Santos Trigueiros publica, através da Editora Pongetti, a segunda edição<sup>4</sup> de seu livro, então intitulado *Museu e Educação*.

Na introdução desta segunda edição, o autor justifica os motivos que o levaram a iniciar o texto pela conceitualização de documento e apresentação da estrutura do livro, subdividido em duas partes: a primeira dedicada aos *documentos e documentação*, e a segunda aos *museus nas suas funções do órgão documentador*, que envolve o sistema educativo.

---

<sup>4</sup> Apesar de mencionar que a primeira edição possuía outro título, não encontrei documentos sobre o mesmo, assim, optando em apenas considerar a obra da segunda edição, já revisada e ampliada.

Entre os textos, apresenta dados históricos, técnicos e conceituais sobre o trabalho em museus, detalhando aspectos específicos da recepção ao público. Oferece informações sobre o Conselho Internacional de Museus – ICOM – e textos sobre os *Museus de Arte Moderna* do Rio de Janeiro e São Paulo, *Museus de cinco Bancos*, que apresentam uma efervescência a partir de então. Ele finaliza comentando a respeito de *museus escolares*, incluindo dados sobre os bens patrimoniais tombados, listagem de museus existentes no Brasil e bibliografia.

Trigueiros, ao longo dos textos, situa informações didáticas tanto em relação às questões históricas, quanto à forma de organização e ação educativa dentro dos museus, o que facilita ao leitor o entendimento de aspectos referentes ao trabalho dos técnicos de museus no Brasil.

Algumas contribuições são apresentadas já na primeira parte. Ali se verificam as finalidades dos museus classificadas de duas maneiras:

*Finalidades básicas:*

- a) *recolher, classificar, colecionar, conservar e expor os objetos ou documentos;*
- b) *promover estudos, pesquisas, cursos, conferências e divulgação.*

*Finalidades de propósito:*

- 1) *museus de caráter geral, compreendendo a ciência e suas aplicações, a arte, a história, etc.*
- 2) *museus especializados sobre ciência, arte, história, isoladamente, sob determinado aspectos ou relativos a uma época..(Trigueiros, 1958:60-61)*

O autor sintetiza a finalidade dos museus na seguinte expressão: *informar educando*. Divulgando o pensamento dos intelectuais da época, Trigueiros defendia um museu dinâmico e vivo, um museu que oferecesse oportunidades de aproximação e



estudo aos visitantes, um museu que *é o complemento da escola, é o lugar aonde os professores levam os seus alunos, para ilustrar objetivamente o que lhes foi explicado em aula* e, considerando a importância da relação entre a escola e o museu, afirma: *O museu é a escola viva, exercendo papel preponderante na educação do povo* (Trigueiros, 1958:61).

Trigueiros propõe um texto sobre a história dos museus brasileiros, subdividindo, em três períodos, a caminhada histórica da museologia de nosso País:

*I – Da instalação do Museu Real, no Rio de Janeiro, em 1818, até a criação do Museu Histórico Nacional, em 1922;*

*II – Da fundação do Museu Histórico Nacional até 1930;*

*III - De 1930, com a criação do Ministério de Educação e Saúde, até os dias atuais (Trigueiros, 1958:77).*

Concluindo o livro, o autor antecipa a divulgação, na última folha, do Seminário de Museus a realizar-se em setembro do mesmo ano, no Rio de Janeiro, cuja temática é a Função Educativa nos Museus, numa promoção do ICOM e da UNESCO.

#### 1.4. *Função educativa.* Os primeiros encontros sobre a educação em museus

Conforme Trigueiros, no livro *Museu e Educação*, 1958, foi realizado, na cidade Ouro Preto (MG), o 1º Congresso Nacional de Museus, ocorrido no período de 23 a 27 de julho de 1956. O evento teve abertura às 14 horas do dia 23, na Escola de Minas, envolvendo, aproximadamente, 149 congressistas que apresentaram 72 trabalhos, cujos temas, em sua maioria, envolviam o serviço educativo dentro dos museus. Sobre o evento citado, encontra-se apenas uma folha com a programação das atividades, sem nenhuma

referência às atividades realizadas, a documentos e moções escritas, durante este congresso, contendo as decisões encaminhadas aos órgãos públicos e à sociedade em geral, conforme cita Trigueiros.

Também divulgado por Trigueiros, *Seminário Regional da UNESCO sobre a Função Educativa dos Museus*, realizou-se, no Rio de Janeiro, intitulado. Então, de 07 a 30 de setembro de 1958. O MAM-Rio sediou as discussões que vinham sendo planejadas, desde meados de 1957, pelo Sr. J.K. van der Haagen, chefe da Divisão de Museus e Monumentos da UNESCO; juntamente com o Sr. Themistocles Cavalcanti, então presidente da Comissão Nacional do Brasil para a UNESCO e o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura; e com a Sr<sup>a</sup> Heloísa Alberto Torres, presidenta do Comitê Nacional Brasileiro do ICOM, o chamado ONICOM. Georges Henri Rivière, na época Diretor do ICOM, coordena as atividades do Seminário promovidas pela UNESCO em parceria com o ICOM e o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura.

A organização do Seminário foi minuciosa. Subdividiu-se uma primeira etapa em quatro atividades predominantes: a) determinação do programa do Seminário; b) preparação dos questionários preliminares; c) reunião da documentação dos participantes do Seminário; d) seleção dos documentos fotográficos procedentes das coleções do Centro de Documentação da UNESCO-ICOM, para a confecção de diapositivos destinados à projeção, durante as sessões de trabalho. E uma segunda etapa referente aos dias anteriores aos do Seminário, com os detalhes de recebimento dos participantes, exclusivamente latino-americanos por determinação da própria UNESCO, além de participações de representantes dos países onde o seminário já havia sido realizado pela UNESCO.

Neste *Seminário Regional da UNESCO sobre a Função Educativa dos Museus*, havia uma distinção entre as formas de participação, de um lado, os participantes que representavam os países envolvidos e os observadores brasileiros autorizados a assistir às reuniões; de outro, as personalidades dirigentes nominadas pelo país que sediava o Seminário. Ambas as categorias foram o resultado de uma iniciativa tomada pelas

necessidades apresentadas no Brasil, em razão do numeroso público que ficaria de fora, como a demanda de uma equipe suplementar, que se demonstrou extremamente útil. Todos esses aspectos chamam a atenção pela forma como foram conduzidos os trabalhos, principalmente, pelo comparecimento de representantes de estados brasileiros, como o Rio de Janeiro, Amapá, São Paulo, Minas Gerais e Paraná.

As discussões abrangiam, primeiramente, sessões de apresentação dos países presentes, com a exposição dos problemas regionais dos museus e informes gerais dos países participantes, entre eles: Argentina, Peru, Paraguai, Chile, Cuba, Equador, México além dos Estados Unidos, França e Países Baixos. A programação incluía visitas aos museus, preferencialmente, após uma exposição teórica que, conforme o planejado, era seguida de debates entre os componentes dos grupos ora reunidos, que registravam proposições extraídas do debate para a redação do documento final. Na semana seguinte, organizaram-se discussões cujos temas eram selecionados a partir dos problemas apresentados nas diversas categorias de museus. E, na última semana, foi realizada uma excursão aos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, quando visitaram o Museu de Arte Moderna-SP, o Museu de Arte-SP, o Museu Paulista, o Instituto Butantã e a Casa dos Bandeirantes; as cidades históricas de Ouro Preto e Sabará, além da cidade de Petrópolis na serra carioca.

O documento final, publicado em espanhol pela UNESCO apresenta quatro partes considerando a organização, a realização e as conclusões do Seminário. Pesquisando a quarta parte, onde estão organizadas as conclusões do trabalho desenvolvido durante o mês de setembro, observam-se alguns aspectos que podem estar relacionados com esta pesquisa. Primeiramente, a definição dada a museu:

*Museu: um museu é um estabelecimento permanente, administrado para satisfazer o interesse geral de conservar, estudar, evidenciar através de diversos meios e essencialmente expor, para o deleite e educação do público, um conjunto de elementos de valor cultural: coleções de interesse*

*artístico, histórico, científico e técnico, jardins botânico, zoológico e aquários, etc.*

*São semelhantes aos museus as bibliotecas e arquivos que mantêm salas de exposição permanentes. (Riviéra, 1958:15)*

Entre as partes detalhadas, há uma subdivisão entre grandes, médios e pequenos museus. O item *serviço educativo*, dentro da subdivisão *Os Serviços e seu Pessoal*, é relativo aos grandes museus. Assim, apresenta-se:

*Tendo em conta as prerrogativas do conservador, e em relação se é necessário conter um especialista de relações com o público, o serviço educativo tem por objetivo preparar e colocar em prática os programas de educação: atividades dentro e fora do museu, atividades de extensão por meio de material impresso, o cinema, o rádio, a televisão, etc.*

*O chefe do serviço pode dispor de um ou vários pedagogos, especializados ou não nas diversas atividades didáticas: visitas guiadas, conferências, atividades técnicas, serviços as escolas. A sala de conferência do museu e o corpo de projetistas e operadores podem depender desse serviço. (Riviére, 1958:17)*

Na subdivisão *Ensino e Aperfeiçoamento Profissional do Pessoal dos Museus*, apresenta-se o item *pedagogo*.

*O diploma de museologia geralmente seria suficiente com a condição de que o estudante seguisse um dos vários cursos práticos prolongados em museus de sua futura especialidade, que o permitisse participar da realização de programas pedagógicos e familiares com a utilização dos objetos como meios de informação, desenvolvimento, em contato com o público, seus conhecimentos sociais e econômicos da comunidade.*

O texto apresenta itens com reflexões diversas que dizem respeito ao museu e à educação, considerando que o próprio museu pode ser colaborador da educação. Apresenta também formas de organização didática e métodos para sistematizar a recepção a públicos diversos. Considerando os diferentes tipos de museus, é possível observa-se que o valor didático da exposição também varia conforme sua classificação, sendo que o documento oferece alguns itens, entre eles: lugares naturais, lugares de interesse cultural e monumentos históricos, museus ao ar livre, parques botânicos e zoológicos, museus históricos, etnológicos e de artes populares, museus de ciências naturais, museus científicos e técnicos e museus de arte e artes aplicadas. Neste último item, consta:

*O prazer estético é de fundamental importância nos museus de arte e deve evitar ao máximo mesclar, e ainda colocá-los demasiadamente perto, originais, réplicas e documentação explicativa.*

*A introdução documental, as exposições temporárias, etc. podem desempenhar aqui um delicado papel de facilitar, por diferentes meios, a compreensão da obra de arte: compreensão histórica, pertinente ao tema da obra, da vida do artista, da maneira como evocam os temas da obra e da vida do artista; da compreensão técnica e através dos procedimentos de execução das obras; compreensão estética, a mais difícil e também a mais necessária de todas, da composição, do estilo, etc., obtida, se for necessário, por comparação com outras obras de artistas, de escolas e de outras escolas.*

*O interior de cada época exposto nos museus de artes aplicadas pertencem a representação ecológica. (Rivière, 1958:29)*

O item seguinte apresenta uma série de atividades que incluem *Jogos didáticos* em visitas com guias, em visitas internas e externas, e a sugestão da criação de *Clubes de*

*Amigos do Museu* para as crianças e jovens, oferecendo dança, teatro, música, literatura, entre outras atividades.

O documento detalha a definição e o funcionamento dos *Museus Didáticos* e *Museus Pedagógicos*, além de um item sobre *O Museu e a Educação Fundamental nas regiões retiradas com projeto de museus itinerantes flutuantes*.

O documento detalha, ainda, itens referentes aos problemas relacionados com a estrutura dos museus, equipamentos, recursos e condições de trabalho. Assim, percorre vários pontos relacionados à museologia geral, além dos já comentados, ainda apresenta: *Definições Fundamentais; Sondagem de opinião pública; Relações públicas e sociedade de amigos dos museus; Jogos didáticos, Museus para a juventude; Publicações; venda de publicações; Rádio; Filmes; Televisão*.

Na parte final, o documento aborda: *Organização Geral; Recursos Documentação Nacional Museológica e Museográfica, Repertório Nacional de Museus; Revista de Museus; Associação Nacional de Conservadores de Museus; Museus e Cooperação Internacional; Centro de Documentação UNESCO-ICOM, e ainda: Museus, Manuais, Recomendações e acordos Internacionais; Seminários; Programas de Participação; Exposições; Intercâmbios de Objetos entre os Museus e Organizações Internacionais*.

Entre as classes de museus, foram examinados nove grupos, são eles: Museus de Arte, Museus de Arte Moderna, Museus de História e de Arqueologia, Museus Etnográficos e de Folclore, Museus de Ciências Naturais, Museus Científicos e Técnicos, Museus Regionais, Museus Especializados, Museus Universitários e sobre cada um deles, os aspectos: Definição, finalidade e tipos; Organização, funcionamento e métodos; Repercussão para o ICOM e Repercussão na América Latina.

Abordarei, aqui, somente considerações sobre as classes dos Museus de Arte e dos de Arte Moderna, devido à extensão do documento já apresentado. No item Museus de Arte, a definição e as considerações dadas estão fortemente embasadas em exemplos

e situações americanas e européias. A repercussão, na América Latina, envolve elogios a museus cariocas e paulistas e sugestões de investimentos, desde a inclusão da arte pré-colombiana nas mostras dos museus de arte, como a atenção especial do ICOM e da UNESCO para a obtenção de resultados nas situações de aquisição de obras no estrangeiro, intercâmbio de exposições, entre outras.

Sobre os *Museus de Arte Moderna*, o grupo de trabalho do Seminário registrou, no documento, considerações de Flexo Ribeiro, representante do MAM-RJ, que abordava a necessidade de

*colocar um fim ao divórcio existente entre a sociedade de nosso tempo e a produção original de seus artistas, fazendo que a arte atual seja um produto de consumo direto e não um problema para os homens, integrar os homens nas civilizações industriais dos países que está tem penetração* (Riviére, 1958:44)

Um dos problemas apontados está relacionado à escolha de um dos dois modos de ação, ou seja, o museu deverá *reunir apenas as obras da vanguarda da arte contemporânea ou fazer que estejam representadas as outras tendências* (Riviéra, 1958:45). Alguns museus optam pela primeira opção, principalmente, os museus privados, pois possuem liberdade para isso. Outros, *se vêem obrigados a considerar como um dever adotar o pluralismos* (Riviéra, 1958:45).

Os maiores museus de arte moderna do mundo formam uma rede internacional de intercâmbio entre os países. Na América Latina, os museus considerados mais importantes são os Museus de Arte Moderna de São Paulo e do Rio de Janeiro. Entre os aspectos essenciais da função dos museus, foram definidos oito itens considerados importantes pelo grupo de trabalho do Seminário. Desses oito, selecionam dois:

- g) *estender a ação dos grandes museus de arte moderna do interior do país, por meios de adapta-los as grandes distâncias e a desigualdade de população, organizando sobre tudo exposições ambulantes preparadas em cooperação com os museus e outros centros de vida cultural;*
- h) *favorecer o contato com as correntes artísticas internacionais tanto na América Latina como no resto do mundo; neste sentido, o seminário reconheceu a importância da Bienal de São Paulo: as exposições que organiza, a estimulação que suscita e os prêmios que concede tem tornado logo esta cidade em um dos centros de arte internacional; portanto favorece o enriquecimento rápido das seções internacionais das coleções do Museu de Arte Moderna de São Paulo.*

*Concluindo, o seminário manifesta o desejo de que se criem museus de arte moderna nos países da América Latina que ainda não possuem e que aproveitem a experiência e o apoio dos museus do mesmo tipo dessa parte do mundo e do resto dos países. (Rivière, 1958:45-46)*

Os fatos relacionados demonstram um panorama do investimento realizado, no final da década de cinquenta, em questões específicas de ações educativas nos diversos museus, sendo que o documento de conclusão deste Seminário rege, ainda hoje, atitudes de ações nos museus brasileiros, inclusive G.H. Rivière ressalta, em seu discurso, o objetivo de refletir os problemas próprios dos países, a partir de discussões sobre os problemas específicos de cada categoria e aqueles em comum a todas as categorias, sendo

*essencial das atividades educativas do museu. Que se trate com maior amplitude, e isso será talvez a inovação do Seminário, do espírito educativo que deve inspirar toda a instituição do museu na concepção de seu edifício, e nos métodos interpretação e de apresentação(...)* (MAM, 1958).



## 2. Após 1960 - em direção às ações educativas contemporâneas

### 2.1. *O artista, a obra e a criança.* Abrem-se espaços para experimentações e para arte infantil nos museus de arte

Lourenço chama a atenção para a postura dos MAMs, que, de certa maneira, parecem *creditar para si a elevação da arte moderna à categoria de bem comum* (Lourenço, 1999:111) assumindo o papel de formadores de público. Assim como no MASP e no MAM-RJ, o MAM-SP tinha, como pressuposto de seu projeto didático, *a necessidade de educar o público – acostumado aos valores estético tradicionais -, quanto ao novo conceito de arte moderna* (D´Horta, 1995:31).

Pietro Maria Bardi, historiador e ex-Diretor do MASP, relata no Catálogo do MASP de 1979, as *aventuras*<sup>5</sup> vividas inicialmente, quando, nos primeiros anos, convocavam os primeiros *interlocutores*, através de anúncios do Diário de São Paulo, para trabalharem na recepção ao público dentro do Museu. Eram *jovens em busca de trabalho e muitos à procura de cultura geral* (Bardi, 1979:3). O MASP coordenava reuniões durante as tardes e oferecia um curso geral de história da arte utilizando seu acervo para ilustrar, mas com uma característica de contar as *coisas de fácil compreensão, cordial convite à aproximação aos problemas da estética* (Bardi, 1979:3), relata Bardi, *com os recrutas na remendada salinha tivemos que dar vida a tudo, partindo do nada*, conclui o Diretor.

Observando o relato de Bardi, notam-se as primeiras movimentações em torno da recepção da obra, intenções que revelam as preocupações com a educação, como dizia Bardi: *Trabalhamos num programa imediato: criar um público de fruidores* (Bardi, 1977:3).

---

<sup>5</sup> Bardi menciona em seu texto uma crônica escrita por Lionello Venturi tempos depois, considerando as primeiras atividades do MASP uma aventura, deixando nas entrelinhas o nome de Robinson Crusó. (Bardi, 1979:3)

Muitos cursos foram mantidos pelo MASP, Bardi menciona, aproximadamente, 42 qualidades diferentes, desde História da Arte, Gravura, Desenho Infantil, até Atelier de Moda Brasileira, Grupo Experimental de Rádio, Orquestra Sinfônica, Ballet Clássico. Além destes, menciona cursos de línguas, jardinagem e Ikebana (Bardi, 1979:3). Para esses cursos, foram instalados ateliês de gravura, pintura, escultura, fotografia, marcenaria.

O Museu possuía também uma sala específica para exposições didáticas, além dos auditórios. A iniciativa foi bastante criticada na época, mas Bardi afirma que aconteceram *os resultados previstos*, e complementa:

*O espaço maior foi para o didático: era a primeira vez que um museu se propunha ao fato, e fez pensando nas idéias de Ruskin sobre os museus para operários* (Bardi, 1979:4).

Cabe refletir que, apesar do rompimento dos museus com os antigos modelos e da aproximação com a educação, a relação mantida com a escola formal ainda é de complemento educacional. Para Maria Margaret Lopes, *os museus em sua maioria, não sofreram a influência de concepções de educação popular existente no País* (Lopes, 1991:447), pois continuaram identificados com modelos importados de educação realizados em atividades de educação permanente fora do Brasil.

O MAM-SP incide em dois pontos: educação e exposição, sendo que desde 48 oferece cursos e palestras, tendo o importante envolvimento do Prof. Wolfgang Pfeiffer, como Diretor Técnico. Em 1949, passa a oferecer o Curso de Introdução Histórica à Filosofia, e na seqüência, Iniciação à Estética. Cria a Escola de Artesanato, com a idéia de que o ensino artesanal era uma *como complementação necessária à linha intelectual até então desenvolvida* (D'Horta, 1995:31), assim segundo Lívio Abramo, que passa a dirigir a escola a partir de agosto de 1952, a ela surge com objetivo de

*formação de elemento artesanal, profissional e artisticamente capazes de, amanhã influírem, por sua vez, sobre novos círculos de pessoas interessadas , ampliando cada vez mais a área de influência cultural do Museu de Arte Moderna (D’Horta, 1995:31).*

Desde a 2ª Bienal, em 1953, o MAM-SP organiza os cursos de formação de monitores e inspirados no sistema do MoMA, Sérgio Milliet organiza um grande painel didático, com um quadro genealógico, a fim de fundamentar o estudo, proporcionando uma visualização das influências e comparando correntes. O MAM-SP também investe em reproduções, organizando exposições didáticas com textos explicativos (D’Horta, 1995:31).

O já fundado Clube de Cinema passa a ocupar o setor de cinema do Museu, transformando-o em uma filмотeca. O MoMA e o MAM-SP firmam um acordo de cooperação, ainda em 1948, impulsionando as atividades da filмотeca. Cicillo Matarazzo doa as primeiras cópias Francesas, surgindo, assim, os Ciclos de Cinema de Arte no MAM-SP.

Em 1952, o MAM-RJ convida o artista Ivan Serpa para coordenar oficinas de arte infantil, tanto para os filhos dos sócios, quanto para outras crianças e jovens que queriam se aproximar do Museu, e, neste mesmo ano organiza 1ª Exposições de Arte Infantil. Outros artistas colaboraram com a iniciativa, passando a desenvolver atividades, oficinas, cursos, etc.

O MAM-Resende, já no primeiro ano anuncia a oferta de cursos, sendo Augusto Rodrigues um dos ministrantes, que, por sua vez, tinha o intuito de firmar uma parceria entre o Museu e a Escolinha de Arte do Brasil, que posteriormente, não se confirma.

Vários são os artigos encontrados que apresentam reflexões e relatos sobre visitas às exposições dos alunos de Ivan Serpa, considerando o trabalho com a arte infantil importante. Em algumas manchetes, pode-se ler a expressão *Escolinha de Arte do Museu de Arte Moderna*, e, nos convites, verifiquei as seguintes denominações: *exposição*

*de Arte Infantil dos alunos do Professor Ivan Serpa; exposição de pintura de crianças ou exposição de pintura de crianças alunas dos professores Ivan Serpa e Cesar Oiticica.*

Um artigo publicado pelo Correio da Manhã, do Rio de Janeiro, em 16 de dezembro de 1952, argumenta sobre a movimentação gerada pela concepção moderna de arte, chamando atenção para que o visitante não olhe com os mesmos olhos a Bienal de São Paulo, a exposição com as obras de Goya, a de arquitetura, a das tapeçarias francesas e a de arte infantil, considerando o fato da exposição de arte infantil inaugurar a ocupação em um museu, neste caso referindo-se especialmente o MAM-Rio, assim como a própria condição da novidade da arte infantil ser importante no meio artístico.

*A concepção moderna de um Museu de arte, como centro de irradiação atuante sobre a sociedade (e não com o cemitério de obras de arte), estimula, na realidade, seus freqüentadores a uma flexibilidade crescente de atitudes mentais, a uma tomada constante de posições novas. O retrospecto do ano de 1952 no M.A.M.R.J. indica de certo modo o caminho adotado.*

*Não é com os mesmos olhos, nem com o mesmo estado de espírito que indistintamente se pôde visitar os prêmios da Bienal de São Paulo, exposição de pintores brasileiros modernos, a de gravuras de Goya, a de Arquitetura, a de tapeçaria francesa e, por fim, a de arte infantil, com que essa instituição pretende encerrar um ano fecundo de atividades e realizações.*

*Cada uma dessas exibições, representando a tentativa de renovar em direção diferente, procurou dar respostas a problemas diversos.*

*Na sua aparente singeleza, a mostra de arte infantil, pelo seu largo alcance na estética contemporânea, não poderá, no entanto, ser considerada menos significativa que as outras.*

*Oxalá possa o jovem Museu ampliar seus recursos de modo a tornar sua fecunda atuação sobre os jovens, mais extensa e profunda do que a influência que já vem exercendo sobre público em geral, que em número de 60.000 pessoas, lhe visitou as sucessivas exposições no decorrer deste ano.*

Em 1953, anunciam cursos de modelagem com Spencer e de pintura com Serpa, e, no mês de julho, oferecem um curso teórico-prático de desenho e pintura com Vieira e Composição e Análise com Fayga Ostrower. Em 1956, são oferecidos entre outros: Iniciação e orientação com Zélia Salgado, Desenho Básico com André Le Blanc, Composição e Análise com Fayga Ostrower, Decoração de Interiores com Wladimir Alves de Souza, Desenho estrutural e composição com Santa Rosa, Atelier Livre de Pintura com Ivan Serpa (Lourenço, 1999:155), entre outros.

Também, em 1952, o MAM-SP instala a Escola de Artesanato, tendo, como coordenador, Nelson Nóbrega. Esta escola funciona ativamente até 1959. Muitos artistas se dispunham a coordenar um grupo de oficina ou para estudos. Diferentemente do MASP, que era influenciado pela *segunda escola Bauhaus, que se organizara depois da Guerra* (Pfeiffer apud D´Horta, 1995:31), o MAM-SP cria a Escola de Artesanato para ser um complemento às atividades intelectuais já organizadas pelo Museu, sendo coordenada por Nelson Nóbrega. Entre os cursos eram oferecidos o de Cerâmica com De Marchis, o de Gravura com Ylles Kerr, substituído, posteriormente, por Mário Gruber Correa; História da Arte com Wolfgang Pfeiffer; e Desenho com Nasturel. Lívio Abramo integra a Escola em 1952 e, em agosto de 1953, assume a Direção da Escola (D´Horta, 1995:31). A escola estabelece intercâmbios com o Uruguai e com o MAM-RJ.

Em 03 de janeiro de 1964, Ferreira Gullar, crítico de arte, escreve um artigo no *Estado de São Paulo*, intitulado *Arte Infantil e Arte de Adulto*, sobre a exposição de final de ano dos alunos de professor Ivan Serpa, chamando a atenção para a apresentação de todos os 73 trabalhos de todos os alunos. Gullar reflete especialmente sobre a diferença entre a arte do adulto e a arte infantil, como podemos verificar no fragmento citado abaixo:

*Mas, há uma razão para, hoje, discutirmos se a pintura infantil é ou não obra de arte. E essa razão reside no fato de ter a arte moderna, desligando-se dos princípios acadêmicos, caminhado para a espontaneidade das*

*formas intuitivas. A valorização dos elementos irracionais sobre os racionais na arte contemporânea conduziu ao abandono da figuração objetiva e a uma arte de expressão e de liberação. Tal caminho conduziu, naturalmente, o artista a voltar-se cada vez mais para dentro de si, buscando um suposto núcleo irreduzível da personalidade cotidiana, civil, social. Esse artista deseja exprimir, em sua arte, experiência que idealmente, não se ligariam aos dados que o definem socialmente. Eis porque sua expressão se confunde também, com a das crianças, que ainda não adquiriram aquele estado social de que o artista contemporâneo quer se libertar. Mas a diferença permanece: a “ingenuidade” do artista é buscada, como renunciada ao mundo; a da criança é anterior a sua integração na vida social. Essa diferença é insuperável e determina a “má fé” do irracionalismo estético contemporâneo. (Gullar, 1964)*

Segundo Lourenço, os cursos destinados aos adultos foram fundamentais para a formação de uma geração de artistas, entre os quais estão: Hélio Oiticica, Aluísio Carvão, Erich Baruch, João José Costa, Rubem Ludolf, que posteriormente integra com Serpa o Grupo Frente (Lourenço, 1999:139).

Entre as várias atividades experimentais realizadas pelos museus incluindo a exibição da arte infantil, Frederico Moraes organizou os “Domingos de Criação”, no MAM-RJ, na década de 1970. A proposta correspondia à busca deste novo conceito de museu, que se integrava, então, no espírito da arte da época, década de 60 e 70, no Brasil, e as experimentações realizadas como obras das JACs (Jovens Arte Contemporânea), no já instalado MAC-USP, questionando a própria estrutura do museu.

Ainda sobre a instalação de escolas e oficinas dentro de museus, cita-se o exemplo do MAM-BA, fundado em 1959, que apresentava, já em sua primeira sede, a preocupação quanto ao envolvimento com as atividades educativas, oferecendo cursos, palestras e debates direcionados aos universitários e público em geral. Além disso, organizou uma Escola da Criança atendendo crianças, a partir dos 4 anos, com jogos, atividades de escultura, pintura, improvisação teatral e a Escola de Música (Lourenço,

1999:183). A Diretora Lina Bo Dardi reitera essa preocupação, quando afirma em uma entrevista: *O nosso Museu deveria se chamar: CENTRO, MOVIMENTO, ESCOLA* (Lourenço, 1999:181).

Assim, como existiram aproximações entre as atividades educativas nos MAMs SP e RJ, em Florianópolis, a partir da década de 60, o Prof. Carlos Humberto desenvolve atividades com as crianças dentro do Museu, defendendo ser esse o objetivo da Escolinha de Arte fundada no MAMF, conforme já relatado neste trabalho.

Em 1978, o Museu de Arte do Rio Grande do Sul, MARGS, ao transferir-se para a nova sede, localizada na Praça da Alfândega, tomaram as primeiras providências para a organização de um setor de atividades de extensão. Susana Vieira da Cunha (2004) relata que foi convidada por Teniza Spinelli para trabalhar nos projetos que disponibilizava o acervo do Museu para vários públicos, entre eles: *O MARGS vai às fábricas; Artistas nas Escolas e Artistas e sua obra*. Quando Tatata Pimentel era Diretor do Museu foi criada a Associação de Amigos do Museu, em 1982, logo então inicia a participação intensiva dos voluntários na recepção de escolas e grupos para visitar o Museu.

Waldisa Rússio escreve um artigo no Jornal O Estado de São Paulo, em 16 de dezembro de 1979, contando sobre um grupo de alunos do Curso de Museologia da Fundação Escola de Sociologia e Políticas, que organiza dentro do MASP, no ano anterior, atividades em um espaço reservado às crianças e jovens, intitulado *Tropa, Tropeiro, Tropeirismo*. Comenta Waldisa:

*O que me parece, entretanto, mais elogiável, é o fato de que tal espaço se constitua um local destinado à criatividade infantil, numa tentativa de livre auto-expressão. Isto é: ninguém exibia “obras de arte” dedicadas às crianças ou feitas por elas. Apenas, elas se exprimiam após a provocação contida na exposição. Ninguém as guiava em suas composições, ou lhes sugeria frases ou cenas, ou motivos. (Rússio Guarnieri, 1979:11)*

Waldisa chama a atenção, no texto, para várias questões, entre elas as atitudes relacionadas à postura educacional dos adultos que tratam a criança como *anteprojetado dos adultos*, sendo que é dever pensar a criança enquanto criança, continua a autora,

*raramente nos convencemos de que o próprio ser humano é um projeto inacabado, um constante vir-a-ser. Portanto, a criança é apenas parte integrante desse projeto inacabado. Sobretudo, devemos pensar na criança enquanto o é, simplesmente criança. (Rússio Guarnieri, 1979:12).*

Outra questão apontada por Waldisa é a importância da aproximação das crianças com os objetos no museu.

*Embora o museu seja certamente o local mais artificial para o convívio dos objetos, porque retirados do seu contexto inicial, nenhum outro lugar ou instituição se lhe compara quanto à eficiência potencial de comunicação porque o museu é essencialmente, uma casa onde vivem os objetos. (Rússio Guarnieri, 1979:12)*

Ela reflete ainda sobre a permanência da criança dentro do museu não como sujeito passivo, apontando aspectos a serem considerados:

*(...)a criança deve ter um espaço próprio, integrado nas demais atividades do museu, inclusive nas exposições; a Segunda é que os programas de visitação NÃO devem reduzir a criança ao papel de sujeitos passivos, espectadores interessados (como, na realidade, o ser humano de qualquer idade) precisa de exprimir-se e mais que isto, se auto-expressar e auto-expressão exige liberdade, não interferência, não dirigismo (Rússio Guarnieri, 1979:12).*



Seguindo o texto, a autora reflete sobre a importância do diálogo entre a criança e o objeto do museu com o objetivo de provocar a percepção, incentivando a reflexão como exercício de liberdade.

*Num ambiente apto ao diálogo entre a Criança e o Objeto, de modo a aumentar-lhe e aguçar-lhe a percepção, enriquecer-lhe a memória, estimular-lhe a capacidade de indagar sem temor para fazer de cada descoberta um exercício de liberdade. (Rússio Guarnieri, 1979:13).*

Ao final do texto Waldisa, reforça a necessidade dos museus possuírem serviços educativos, sugerindo-lhes que adotem *uma política cultural e um programa de trabalho*, creditando ao museu a função essencial de impulsionadora de transformações, a partir da consciência história.

## 2.2. *Educação Artística polivalente*. Estratégia política e contradições

Enquanto os museus abriam lentamente espaços para a liberdade de expressão e para a arte infantil, na década de 70, a educação sofria com a repressão do Regime Militar, que perseguiu professores, artistas, políticos, intelectuais e muitos outros. Sob este cenário, em 1971, ocorreu nova reforma educacional, tendo sido assinada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71, de um acordo MEC-USAID, que determinava a obrigatoriedade da arte nos currículos escolares de 1ª e 2ª graus, introduzindo a denominação Educação Artística. Apesar da felicidade em torno da presença da arte na escola, a medida institucionalizada pelo Governo, sem uma previsão e planejamento dos profissionais aptos a atuarem no mercado, gerava um problema de ordem estrutural que, ainda hoje, confunde professores, pois impõe-lhes conteúdos, como

o da geometria, e atividades voltadas à mão de obra especializada, ao mesmo tempo que divulga atividades de livre-expressão, que mascaram a rigidez de uma proposta fechada e controladora.

O Governo Federal, só em 1973, institucionalizou os primeiros cursos universitários que capacitavam professores em dois anos (licenciatura curta) nas áreas de música, artes cênicas, desenho geométrico e dança, o que, segundo Barbosa, comprova ser *um exemplo bastante claro da cópia de modelos estrangeiros* (Barbosa, 1989:22).

A formação não especializada em áreas relacionadas ao desenho, à música, à dança, ao teatro, enfim, configura um profissional equivocado com os conceitos de ensino da arte, pois, ao compreender superficialmente cada um dos conteúdos, utiliza apenas fragmentos de cada área e/ou linguagem, sem aprofundar conteúdos ou manter uma seqüência de estudo entre as aulas. A nova roupagem é denominada polivalência, sendo que, em nome da novidade, as experiências anteriores são negadas e apagadas, e há um “atropelamento” em busca de formação segundo a na nova concepção. O sistema empregado para multiplicar profissionais em educação artística baseia-se numa formação em série e, por isso mesmo, massificada, que produz profissionais despreparados para o mercado, levando *o ensino da arte à mediocridade* (Barbosa, 1989:22).

A Escolinha de Arte do Brasil (RJ) oferecia um Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), coordenado por Nôemia Varella, com 400 horas de atividade, ministrado semestralmente, desde 1961, em que recebia professores e outros profissionais interessados em questões relacionadas ao processo criativo, intuição, flexibilidade, fluência e sensibilidade artística. A partir da nova lei, aumenta, consideravelmente, a procura no CIAE, pois os professores careciam de formação e havia poucas ofertas de cursos e bibliografia. Nôemia revela que, em 20 anos de curso, foram atendidos 1.200 alunos, aproximadamente, vindos de todas as regiões do país, além de outros países, como Argentina, Paraguai, Chile, Uruguai, Panamá, Peru, Venezuela, Honduras, Portugal, França e Israel (Varella,1986:20).

Em setembro de 1970, a Escolinha de Arte do Brasil lança o número zero do jornal especializado intitulado Arte & Educação, que veicula pesquisas, textos teóricos e reflexões entorno da Arte/Educação<sup>6</sup> no Brasil, sendo que, antes desta sistematização, a mesma oferecia textos traduzidos e de autores brasileiros nos cursos e atividades. Em 73, o jornal foi reestruturado, passando a ser patrocinado pela SOBREART, entidade criada a partir da própria Escolinha, e distribuído nacional e internacionalmente.

Pouca bibliografia existia em português, então Ana Mae Barbosa publica seu primeiro livro, em 1975, no Brasil, intitulado: *Teoria e Prática da Educação Artística*, e em 1978, *Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo*. Com estes livros, Ana Mae inicia uma grande contribuição para o ensino da arte, identificando, primeiramente, elementos determinantes do ensino e da formação do homem. Posteriormente, a autora publica novos livros problematizando o ensino da arte e apontando caminhos para que ele se concretize.

Mesmo com um novo olhar para a criança, professores retomam atitudes da escola tradicional, ao utilizar, em sala de aula, um trabalho com ênfase nas diversas técnicas de pintura, desenho e impressão, reproduções de modelos. Porém há, agora, uma diferença, porque eles tentam adequar as etapas da evolução gráfica infantil estabelecidas por Viktor Lowenfeld (1903-1960). Lowenfeld publica as etapas do desenvolvimento gráfico e plástico das crianças (caracterizado por faixa-etárias), interrelacionando o desenvolvimento psicológico e o psicomotor, e oferecendo sugestões didáticas para cada fase. Esta publicação é feita, originalmente, sob o título *Creative and Mental Growth*, em parceria com W. Lambert Brittain, ambos pesquisadores norte-americanos desenvolvimentistas. O livro é traduzido para o espanhol em 1972<sup>7</sup>. Difundido entre os professores, torna-se uma espécie de bíblia, já que a oferta de leituras sobre o trabalho com arte na escola era escassa.

---

<sup>6</sup> A grafia Arte/Educação foi retirada do próprio Jornal Arte & Educação nº20, julho, 1977.

<sup>7</sup> *O Desenvolvimento da Capacidade Criadora* foi traduzido para o português apenas em 1984.

Outro livro traduzido na década de 70 que se tornou importante foi *Educação pela Arte*, 1943, de Herbert Read (1893-1968). Nele o autor apresenta estudos de análise psicológica das expressões artísticas infantis defendendo a concepção de que a arte é base para a educação. Read já era conhecido por sua influência na Escolinha de Arte do Brasil.

Em 1977, no Rio de Janeiro, professores sedentos por uma formação qualificada e por uma organização, dado ao estado de abandono em que se encontravam, participaram massivamente do 1º Encontro Latino-Americano de Arte Educação, somando-se um número de 4.000 participantes (Barbosa, 2003). Neste mesmo ano, o MEC cria o PRODIARTE – Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte Educação, dirigido por Lúcia Valentim, cujo *objetivo era integrar a cultura da comunidade com a escola, estabelecendo convênios com órgãos estaduais e universidades* (Barbosa, 2003:46).

A má qualidade do que era proposto como educação artística nas escolas acentuou os aspectos negativos do convívio com o ensino de arte, de modo geral, sendo que, hoje, na escola, esta disciplina ainda é tratada como disciplina secundária. No final da década de 70, iniciam-se os movimentos de resistência nos quais o professor reflete sobre sua prática despreparada e menosprezada pelo sistema. Abrem-se frentes na busca de qualidade e só a partir da década de 80, é que surgem as questões relacionadas à pesquisa no ensino de arte e a certeza do uso de imagens como uma necessidade no ensino das artes visuais.

Ainda se encontram professores confusos com a compreensão do ensino da arte divulgado, inicialmente, pelas Escolinhas. Ou seja, segundo Susana Vieira da Cunha (1988), pesquisadora e arte-educadora gaúcha, os professores de arte acreditam que, para produzir arte, o “arte-educador não precisa pensar” e que “arte é só fazer”, excluindo assim todas as demais maneiras de entendimento da arte (Barbosa, 1991:18). Isto é um resquício das atitudes fundamentadas na livre-expressão com ênfase na criatividade e na liberdade.

No final do século, emprega-se uma mistura de tendências pedagógicas no ensino da arte e muitos equívocos permanecem. Nas artes visuais, predominam, em sala de aula, a cópia, os desenhos prontos para colorir, o *laisser-faire* para estimular a criatividade e variadas técnicas artísticas, divulgadas por livros didáticos lançados pelas editoras na década de 80, mas, que por sua vez, repetem, entre outros modelos, a compreensão de ensino artístico neoclássico.

### 2.3. *Arte-Educação*. Movimento de resistência e mudança no ensino da arte

Descontentes com a situação da educação artística imposta como polivalente ao ensino da arte, em meados dos anos 80, arte-educadores organizados criam as Associações Estaduais de Arte-Educadores, dando origem, posteriormente, à Federação de Arte-Educadores do Brasil - FAEB.

Diante dos fatos político-sociais, formou--se uma rede de professores de arte, da qual participavam Ivone Richter, Mirian Celeste Martins, Laís Aderne, Cleusa Peralta, Marcos Villela, Maria Heloísa Ferraz Fusari, Lucimar Bello Frange, Maria Célia Fernandes Rosa, Geraldo Salvador, Lúcia Gouveia Pimentel, Lúcia Mont' Serrat Bueno, Arão Santana Paranaguá, Marly Meira, Susana Rangel Vieira da Cunha, Fernando Antônio Azevedo, Ana Del Tabor, entre outros. Numa segunda geração participaram também os gaúchos Alberto Coelho, Luciana Gruppelli Loponte, Alice Bemvenuti e Renan dos Santos, só para citar alguns dos que participaram ativamente das mobilizações da FAEB e da AGA<sup>8</sup>.

Durante uma década, a FAEB e as Associações de Arte-Educadores<sup>9</sup>, nos diferentes estados, buscavam melhores condições de trabalho, tendo, como questão primordial, a formulação da escrita da LDB 9394/96, que oportunizaria ao ensino da arte

---

<sup>8</sup> Associação Gaúcha de Arte-Educadores, fundada em 1984, tendo como primeira presidente Marly Meira.

<sup>9</sup> Associações de Arte-Educadores fundadas nos diferentes estados brasileiros: AESP, ANARTE, AGA, AMARTE, etc.

um novo texto, com nova concepção, com nova roupagem. Após 10 anos de discussões e mobilizações, esta foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, garantindo que *o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica* (MEC, 1996).

Reconhecia-se, assim, a especificidade de cada linguagem da arte, ao contrário do que propunha a antiga LDB. Ou seja, era a oportunidade de uma nova lei, de um novo texto para “sacudir” o ranço já impregnado da polivalência trazido pela educação artística da LDB 5692/71. Abriu-se espaço para as pesquisas relacionadas ao ensino da arte em diversos setores, instituições, museus.

Muitos arte-educadores atuantes nas Associações organizam suas produções teóricas e publicam materiais específicos da área de ensino da arte, refletindo sobre posturas metodológicas, linguagens, imagens em sala de aula, concepção democrática de ensino, entre outros, buscando estabelecer um fio condutor para o pensamento democrático, em que o educador é também um pesquisador de sua própria prática.

Considerando as mudanças e o crescimento na área educativa relacionados à arte e às instituições que cada vez mais se agregam, percebe-se que, aos poucos, as Escolinhas de Arte perdem sua importância com a instalação de novos cursos de graduação em Educação Artística no Brasil. No início da década de 80, circulam duas publicações periódicas nacionais que se fizeram importantes pelos assuntos abordados em um momento tão carente de informações, publicações e teorias.

A primeira delas foi a Revista AR'TE, que teve seu primeiro número lançado no verão de 1982, tendo, como editores, Ana Mae Barbosa, José Teixeira Coelho Netto, Luis Augusto Milanese. Na abertura deste primeiro número, os editores deixam claro a natureza e os objetos da publicação, confessando terem uma preocupação básica de desenvolver através dos textos, uma *consciência teórica de Arte-Educação*, assim como abrir o espaço da revista aos leitores, convidando-os a escrever artigos. Cabe registrar que a Revista

ARTE também foi um importante veículo de divulgação do movimento das Associações dos Arte-Educadores no País.

A segunda publicação foram os boletins do Projeto Fazendo Artes, da FUNARTE (Fundação Nacional de Arte), que teve seu número zero lançado em 1983, com uma tiragem de 1000 exemplares, trazendo no Editorial esclarecimento sobre o Projeto Fazendo Artes que foi criado em 1980 a fim de *apoiar experiências em arte-educação*, no final, convidam-se os leitores a enviarem suas experiências e darem sugestões sobre o material publicado. Maria Bonumá, Chefe da Coordenadoria da Educação da FUNARTE, criada em 1985, a fim de atender a uma demanda específica das discussões em torno da inserção da arte na educação, revela que, já em 1986, se produzia uma tiragem de 5.000 exemplares.

Em ambas as publicações, são possíveis encontrarem-se indicativos de atividades em museus com crianças. Por exemplo: encontra-se, já no primeiro número da Fazendo Arte, uma notinha, na página dois, *Visitas Ao Museu*, divulgando o fato de que o Museu Édson Carneiro, do Instituto Nacional de Folclore, também da FUNARTE, desenvolve um Projeto de Integração Museu-Escola cujo objetivo é cultivar o hábito da visita ao museu realizando atividades criativas e recreativas, assistindo à projeção de filmes e confecção de textos e relatos de trabalhos desenvolvidos no MAM-RJ ou mesmo no MAC-USP, entre outros.

Por sua vez, a Revista ARTE oferece contribuições ao apresentar uma série de textos teóricos, entrevistas e relatos de experiências no Brasil e no exterior, assim como comentários e críticas. O próprio projeto de Monitoria, da 18ª Bienal de Arte de São Paulo, que mesmo não enfocando as Bienais como objeto de pesquisa, cabe ser mencionado por desenvolver alguns aspectos referentes à recepção de escolares. Entre os itens detalhados no texto, assinado pelos autores Ana Cristina P. de Almeida, Chaké Ekiazan, Márcia Mathias e Paulo Von Poser, estão às características do trabalho, a começar pelo fato desta Bienal optar, pela primeira vez, pela subdivisão da monitoria para adultos da monitoria para público infanto-juvenil.

O projeto justifica que os trabalhos desenvolvidos em museus priorizam períodos anteriores ao contemporâneo, esclarecendo que não há *formas definitivas de abordar esta questão sendo, portanto necessário que se defina este projeto como uma proposta experimental* (Almeida, 1985:11). O projeto propõe três níveis de atuação: nível 1 – visitas guiadas e trabalho posterior em atelier, com duração de uma hora, acompanhados de monitores, e mais uma hora de atividades que serão diferentes a cada semana; nível 2 – atelier permanente, aberto ao público - crianças e jovens em contato direto com a Bienal, sessenta vagas para freqüentar três vezes por semana, durante apenas um mês; nível 3 – trabalho com quatro escolas da região metropolitana de São Paulo, com duração aproximada de dois meses. Primeiramente, com as crianças será realizado um levantamento de como imaginam arte contemporânea. Após então, será realizado um trabalho preparatório para a visita à Bienal. Na seqüência, serão realizadas três visitas à Bienal com cada turma e, ao final, um trabalho de acompanhamento e avaliação (Almeida, 1985:11).

O livro organizado por Ana Mae Barbosa, *Arte-Educação: Leituras no Subsolo*, 1997, apresenta um levantamento realizado por ela envolvendo 80 pesquisas, entre teses e dissertações, desenvolvidas no Brasil, no período de 1981 a 1993. Nesse levantamento o ensino da arte é o foco, e ali estão relaciona os autores pesquisados e citados no corpo de cada trabalho, evidenciando-se, dessa forma, o aprofundamento no campo do ensino da arte e a abrangência das mais diversas ênfases nesse campo.

A partir deste levantamento, evidenciam-se as pesquisas que estão envolvendo especificidade de conteúdo, de metodologias, relacionados ao ensino da arte. Também evidenciam-se pesquisas envolvendo os museus, entre elas: *Interação entre arte contemporânea e Arte-Educação. Subsídios para a reflexão e atualização das metodologias aplicadas*, 1988, de Martin Grossmann; *Arte-Educação: uma nova perspectiva para os museus*, 1989, de Elvira Vernaschi; *Leitura de fragmentos. Relatos de uma experiência completa a partir de um acervo incompleto*, 1990, de Maria Cristina Rizzi Cintra; *Museu Lasar Segall na década de 70: da contemplação estética à casa de cultura e resistência*,



1990, de Maria Lúcia Alenxandrino Segall; *Discussão para uma proposta de poética educacional na divisão de ação educativa-cultural no Museu Lasar Segall*, 1991, de Denise Grinspum. Após estas, constata-se que outras pesquisas já foram realizadas enfocando não só o ensino da arte nos museus, mas também a educação nos museus em geral.

#### 2.4. *Educação em Museus*. Escolarização ou não dos museus?!

Em paralelo às mudanças relativas ao ensino da arte, o museu experimentava o chamado de escolarização dos museus, segundo Maria Margaret Lopes (1988; 1991). Essa concepção de museu, de incorporar finalidades e métodos da escola, surge, inicialmente, como manifestação escolanovista, relacionada às propostas de educação permanente para museus, quando, então, os museus passam a ser vistos como *órgãos complementares do ensino escolar(...) reduzindo-os as instituições que são utilizadas apenas para ilustração dos conhecimentos ministrados pela escola* (Lopes, 1988:54).

As escolas incluem, em seus planejamentos, visitas aos museus como atividades extraclasse, que não seguem um planejamento mais sistemático envolvendo as turmas em pesquisas ou investigações

Preocupada, a UNESCO tenta orientar aqueles que vêem os museus como instituições de apoio escolar, complementares à educação, empenhando-se em

*estreitar a cooperação entre os conservadores do museus e os professores, para ajudar os últimos a se utilizarem plenamente dos recursos únicos dos museus* (Lopes, 1991:451).

Provavelmente, uma das dificuldades existentes entre museus e escolas seja compreender que, mesmo na condição de escolarizado, o museu desenvolve uma proposta diferente, como explica Lopes:

*tomando por base a observação dos objetos e centrando-se nela, valendo-se fundamentalmente da linguagem visual e não da linguagem verbal, escrita da escola, os museus organizam suas visões de mundo sobre aspectos científicos, artísticos, históricos, sem a mesma ordem seqüencial da escola, sem seus esquemas de urgência de aprendizado, de prazos rígidos ligados a planejamento muitas vezes burocráticos, podendo possibilitar qualquer pessoa, por sua escolha (...) entrem em contato com leituras da realidade muitas vezes diferentes ou mesmo veiculados pela escola. (Lopes, 1991: 451-452)*

O papel educacional dos museus vem sendo discutido em congressos e fóruns nacionais e internacionais, sendo que as experiências vividas e relatadas demonstram tentativas de superação das dificuldades entre museu e escola, sem culpar os professores que levam seus alunos ao museu de desinteressados e, portanto, foco dos problemas, que segundo a autora,

*atua sob o "fogo cruzado" das orientações dos sistemas oficiais de ensino e das exigências dos museus, com a responsabilidade direta da formação cultural das crianças. (Lopes, 1991:451)*

Talvez a raiz do problema básico esteja no enfrentamento entre museus e escolas, em que o museu tem

*sua condição de instituição de saber oficializado, que assim como a escola, integram sistemas educacionais e culturais empenhados na manutenção da ordem social vigente. (Lopes, 1991:451)*

Estimulados pela concepção de educação permanente, disseminada pela UNESNO, o Programa Nacional dos Museus, órgão coordenador das ações desenvolvidas pelos museus brasileiros do Ministério da Cultura – MinC -, dirigido por Rui Mourão, compreende o museu como *agência educativo-cultural*, que visa ao exercício de uma linha de programa permanente, publicando dois cadernos, intitulados *Museu Educação: Subsídios para o Planejamento de Atividades Educativo-Culturais dos Museus*, e *Museu Educação: Ação Educativo-Cultural nos museus. Alguns aspectos teóricos e práticos*, em 1985 e 1986, respectivamente, servem como reflexão e subsídios para o professor. Esta concepção de educação permanente tem aceitação, sendo que os museus melhor

*organizandose como sistema aberto de educação, adotando soluções educativas marcadas pela flexibilidade e diversidade, incentivadoras do autodidatismo e da criatividade de exploração de todas as informações disponíveis em seu acervo e na comunidade em que está localizado, e desenvolvidas numa abordagem comunitária própria ao despertar e ao fomento da educação mútua (MinC, 1985:9).*

No caderno *Museu Educação 1*, são apresentados seis itens, entre eles *Museu: Modalidade de Atendimento Educativo Cultural*. Este item inicia-se reforçando a idéia do *Museu vir a consolidar sua posição na comunidade como agência educativo-cultural, comprometida com a pesquisa e a experimentação de inovações educacionais* (MinC, 1985:15), assim, oferecendo orientações para que ele próprio incorpore ao planejamento atividades em seus programas atendendo aos requisitos: *diversidade, pesquisa e experimentação, continuidade-terminalidade, avaliação contínua, documentação, divulgação e intercâmbio.*

No caderno de *Museu Educação 2*, são oferecidas diretrizes e noções gerais sobre planejamento, incluindo *A Operacionalização do Planejamento, O Planejamento das Atividades Educativos-Culturais dos Museu, A Elaboração das Ações-Educativo-Culturais dos Museu* e um *Modelo de Projeto*. Cabe mencionar que, neste documento, consta que, em Ijuí, RS, foi realizado um *Curso de Informações Museológicas* (MinC, 1996:4), desenvolvido pelo Programa Nacional de Museu, como parte de suas promoções de capacitação de recursos humanos para museus.

*Nas atividades educativo-culturais do Museu, há que se considerar a educação na ótica da política social, comprometida a colaborar na redução das desigualdades sociais, e voltada preferencialmente para a população de baixa renda.*(MinC, 1985:9)

Neste contexto, chama a atenção o projeto educativo intitulado o projeto de *Vilma viu o Victor* sobre o artista Vitor Meirelles, desenvolvido pelo Museu Nacional de Belas Artes, em 1982, que *incluía a apreciação estética e a releitura de obras de arte* (Franz, 2001:44).

Neste momento, a postura escolarizada dos museus provoca em alguns pensadores interrogações quanto à contribuição do museu reduzir-se apenas ao papel de complementar o currículo escolar (Lopes, 1991:452). Maria Margaret Lopes aponta uma pista na prática de identificar-se que *o que norteia nossa reflexão é a discussão do sentido mais geral dessa contribuição dos museus à educação* (Lopes, 1991:454).

Então, a educação em museus passa a ser compreendida na forma de diferentes atividades, como, por exemplo: palestras, visitas guiadas ou orientadas com escolas, famílias, grupos heterogêneos, excursões; pesquisas no museu, eventos culturais envolvendo ciclo de vídeos e debates; concertos; oficinas e workshop, entre outros.

Elilean Hooper Greenhill, em artigo traduzido do *Museums Journal*, em 1983, por Maria de Lourdes Parreira Horta e publicado pelo Ministério da Cultura – Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, através da Fundação Nacional Pró-Memória, lembra que o desenvolvimento das atividades educacionais em museus perpassa várias responsabilidades,

*desde a captação de recursos, divisão de responsabilidades, quantidade e qualidade de serviços, de pessoal e de instalação até a definição dos termos que designam o pessoal do museu encarregado das atividades educacionais, quer sejam da equipe curatorial, quer sejam especificamente responsáveis por elas.* (Hooper Greenhill, 1983:4)

O campo que envolve a educação em museu é amplo, ou seja, para a autora a oferta de possibilidades que o trabalho educacional recebe dentro de um museu é maior que a recebida em outros setores educacionais, considerando que o papel da educação em museu tem o objetivo de tornar o museu mais acessível a um maior número de pessoas, diferentemente dos aprendizados desenvolvidos nas salas de aula de uma escola formal. Segundo a autora, *o sentido da educação em museus [é] como uma atividade adicional à exposição básica* (Hooper Greenhill, 1983:4).

Greenhill apresenta alguns princípios básicos que devem ser considerados para um bom trabalho educacional em museus. Assim, ela inicia chamando a atenção para à relevância do projeto educacional ao museu, à audiência - como se refere aos visitantes, e à própria relevância educacional do projeto em si.

O primeiro princípio básico refere-se à relevância do projeto educacional ao museu, quando as atividades em geral devem ser elaboradas em torno do acervo que o museu possui. Considerando que a organização das atividades educacionais formam um conjunto e que esse conjunto, ou esse programa, deve servir para as necessidades do museu, Hooper Greenhill reflete sobre a importância de o projeto educativo desenvolver questões

relacionadas ao acervo do museu e de que forma essas ações auxiliam a relação entre visitante e museu. Ainda sobre esta questão, ela inclui a necessidade de o projeto educativo refletir sobre como *ilustrar alguns aspectos da função do museu?* (Hooper Greenhill, 1983:6). Diz a autora:

*(...) a responsabilidade educacional está na interpretação das coleções existentes. As coleções do museu, assim, deveriam formar a base de programas educacionais. (...) (Hooper Greenhill, 1983:5)*

Greenhill chama a atenção para a alternativa de o museu também ser apresentado como instituição aos visitantes, responsabilizando-se o programa educacional em levar o visitante a conhecer o museu, suas funções internas como aspectos da conservação, da documentação, da museografia, entre outras.

O segundo princípio aborda a importância da educação em museu para os visitantes, pois os programas oferecidos necessitam ser apresentados diferentemente para grupos variados. A autora considera que o museu geralmente vê o público como *público em geral*, não identificando suas características e especificidade. Por isso, propõe que as características do grupo possam ser conhecidas anteriormente a sua chegada ao museu.

Greenhill menciona duas denominações para o educador de museu, não deixando claro se deverá ser o mesmo profissional nas duas funções, porém menciona ser importante realizar a tarefa de *programador de atividades educacionais*, sendo que, para elaborar as atividades, o mesmo deverá ter conhecimento

*do sistema educacional local para as crianças e adultos, incluindo programas e currículos das escolas e universidades locais. (...) bom conhecimento dos objetos na coleção do museu, baseado em estudos e pesquisas especializadas, e deve ainda, compreender o processo básico o*

*museu, inclusive a política de aquisição, a documentação, a conservação e a técnica e critérios de exposição. (Hooper Greenhill, 1983:7)*

Ainda deverá reconhecer as características dos visitantes, juntamente as da coleção e as dos processos museológicos e, assim, selecionar o que melhor lhe parece para determinado grupo. A seleção feita para o programa a ser realizado com o grupo potencializa o acervo do museu.

O terceiro princípio está relacionado à relevância educacional, ou seja, à filosofia da educação, às premissas sobre a finalidade da educação, considerando a natureza do conhecimento e do aprendizado e à natureza dos aprendizes. Assim, considera que, na abordagem progressista, *o conhecimento é visto como um meio para se atingir um fim, e que deve ser proporcionado de acordo com as necessidades do aprendiz* (Hooper Greenhill, 1993:8). Então, conclui que a

*a tarefa do educador de museus é a de ajudar o público a relacionar-se com esses objetos e atividades a partir do seu próprio ponto de vista, a de auxiliar no estabelecimento de uma relação entre o conhecimento prévio do aprendiz e o que pode ser gerado a partir da experiência no museu: é ser um mediador. (Hooper Greenhill, 1983:8-9)*

Neste sentido, a autora menciona que o educador de museus deverá proporcionar ao visitante uma aproximação significativa com a coleção, utilizando-se de conhecimentos do dia-a-dia, e isto não diminuirá a importância do trabalho realizado, pois para ela esse

*talvez seja um passo bem simples, mas de qualquer modo um passo no sentido de permitir ao visitante apropriar-se do objeto em sua consciência, e*

*encontrar um lugar para ele em sua estrutura mental* (Hooper Greenhill, 1993:9).

O outro princípio básico pontuado por ela é que a educação em museu deve ser baseada nos objetos. Neste caso, reforça a educação da visão e da percepção, como uma habilidade dificilmente desenvolvida, apesar de muito utilizada pelo ser humano.

Hooper Greenhill considera que a aceitação do objeto pelo visitante e a disponibilidade do mesmo em relação a esse objeto são importantes para o aprendizado, portanto, cabe ao monitor acionar essa aceitação. Pois, segundo a autora, ele deverá *ajudar o visitante a usar essas habilidades e a sentir que elas são úteis e adequadas* (Hooper Greenhill, 1983:10).

Como o aprendizado nos museus está relacionado com a percepção visual, ela reforça sua opinião, afirmando que este é um problema a ser resolvido, pois não se trata de oferecer informações históricas, mas de proporcionar meio para *olhar*. Destaca que curadores e museólogos ao organizarem as obras no museu, vivem o processo de distribuição e seleção das peças de uma determinada coleção, *colocação em uma vitrine*, entre outras, ou seja, as diversas decisões tomadas em relação ao objeto, antes de apresentá-lo ao público, possibilitam aos profissionais de museus uma aproximação maior com o objeto que os visitantes não terão oportunidade de experimentar. Isto talvez possa dificultar a compreensão das necessidades dos visitantes pelos envolvidos na exposição.

A autora compara que os visitantes, ao contrário dos educadores, museólogos e curadores, desenvolvem suas habilidades visuais longe das obras do museu, em suas atividades cotidianas, como, por exemplo, quando escolhemos algo para comprar, é *através do olhar, do manuseio, da palavra, da comparação, da leitura* (Hooper Greenhill, 1993:10) que desenvolvem percepções visuais que, posteriormente, serão utilizadas no encontro com as obras originais dentro do museu.



Os dois últimos princípios trazidos a este texto pela autora são estes: *a educação em museus deve fazer o aprendiz sentir-se competente e confiante, e a educação em museus deve ser de alta qualidade.*

Em relação ao complexo processo de recepção aos grupos, a autora chama a atenção para a sobrecarga de fatos, dados e informações oferecidos aos visitantes, levando à superestimulação e à *retração mental da situação* dos visitantes.

*A educação em museus deve se basear nos objetos, mas os processos de aprendizagem devem se iniciar no conhecimento prévio do visitante. (Hooper Greenhill, 1983:12)*

Hooper Greenhill aponta para uma atitude metodológica, quando conclui o texto fazendo referência ao aspecto do educador que provoca a conversa em torno de uma obra. Ele deve observar, durante a conversa, até que ponto pode explorar novas idéias, percebendo o momento de encerrá-la antes de saturar o grupo, pois os alunos deverão sair do museu com vontade de retornar, curiosos por outros saberes e informações ainda não exploradas. Diz a autora:

*a seleção original e bem informada de alguns poucos objetos relacionados entre si deve ajudar o aluno a perceber que o conhecimento oferecido é atingível e não tão vasto a ponto de ser inacessível. (Hooper Greenhill, 1983:13)*

## 2.5. *Leitura de imagem*. Projetos e metodologias no ensino da arte

A partir dos anos 80, os museus de história passam a utilizar a expressão, trazida por Maria de Lourdes Parreira Horta, Educação Patrimonial, transposta do conceito inglês *Heritage Education* (Grinspum, 2000:17).

Segundo Horta, Educação Patrimonial é uma proposta metodológica

*que procura tomar os bens culturais como fonte primária de um trabalho de ativação da memória social, recuperando conexões e tramas perdidas, provocando a afetividade bloqueada, promovendo a apropriação pelas comunidades de sua herança cultural, resgatando e/ou reforçando a auto-estima e a capacidade de identificação dos valores culturais, ameaçados de extinção...desenvolvida na escola, nos sistemas de educação formal e não-formal, com crianças e adultos (Horta, 2000:35).*

Em meados dos anos 80 e nos anos 90, o Brasil tem acesso às pesquisas realizadas em diferentes países através de publicações relacionadas ao ensino da arte em museus e à leitura de imagem. Muitas dessas foram mérito de Ana Mae Barbosa e também de arte-educadores que residiram temporariamente no exterior, desenvolvendo pesquisas de mestrado ou doutorado, como Susana Rangel Vieira da Cunha e Lucimar Bello Frange, entre tantos outros, e pela vinda de alguns destes pesquisadores ao MAC-USP, com a finalidade de divulgar os trabalhos desenvolvidos em seus países. A educação visual nos museus abriu uma possibilidade para a reflexão sobre o ensino das artes visuais nos museus e nas escolas. A partir daí, professores de arte investigam alternativas de projetos e metodologias diferentes de ensino dentro dos museus de arte.

Neste mesmo período, alguns museus de arte instalados no início do século XX, reestruturaram setores para atender ao público escolar, experimentando propostas de

leitura de obra, elaboração de materiais didáticos e/ou atividades de recepção em frente da obra de arte, envolvendo roteiro, ou não, como os seguintes: Pinacoteca do Estado de São Paulo (1909); Museu de Arte de Santa Catarina – MASC (1950); Museu de Arte de São Paulo (1948); Museu Nacional de Belas Artes – MNBA/RJ (1937); Museu de Arte Moderna da Bahia – MAM-BH (1959); Museu Victor Meirelles – MVM/SC (1952). Porém é possível apontarem-se dois museu que despontaram com ações pioneiras: MAC-USP(1963) e o Museu Lasar Segall (1965).

No período de 1987 a 1993, a prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Mae Barbosa, Diretora do MAC-USP, marca com sua gestão o pioneirismo nos incentivos ao ensino da arte. Ao assumir a direção do Museu, ela reestrutura a equipe de arte-educação, ampliando as ações através de, primeiramente, um embasamento teórico, como ela mesma relata: *aprofundando a metodologia de trabalho, baseada nas inter-relações da história da arte, crítica de arte e fazer artístico* (Barbosa, 1991:89), sendo estes os vértices da Proposta Triangular. Barbosa, assim, inicia um programa de arte-educação no MAC-USP, que passa a ser o *grande laboratório da Proposta Triangular*, pois ali foram realizadas inúmeras pesquisas com crianças e adolescentes recebidas pela equipe de arte-educadores do Museu, denominada Metodologia Triangular por Ana Mae. Em agosto de 1989, no III Simpósio Internacional de Ensino da Arte e sua História, também organizado por Ana Mae Barbosa, a Proposta Triangular começou a ser difundida.

A proposta estruturada por Ana Mae Barbosa, primeiramente, como Metodologia Triangular e, posteriormente, como Proposta Triangular, advém de uma dupla triangulação, como ela mesma explica.

*A primeira de natureza epistemológica designa os componentes do ensino aprendido por três ações mentalmente e sensorialmente básicas: a criação (fazer artístico), a contextualização ( história da arte) e a leitura da obra de arte. A segunda triangulação (...) originada em uma trílice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as Escuelas al aire*

*Libre mexicanas, o Critical Studies inglês e o Movimento aliado ao Discipline-Based Art Education<sup>10</sup> (DBAE) americano (Barbosa, 1998:34-35).*

As *Escuelas al aire Libre* inter-relacionaram a arte como expressão e como cultura, a partir de um movimento educacional que recuperava os padrões do artesanato e da arte local, a fim de realizar a

*constituição de uma gramática visual mexicana, o aprimoramento da produção artística do país, o estímulo à apreciação da arte local e o incentivo à expressão individual (Barbosa, 1998:34) .*

Na Inglaterra, em 1970,

*a apreciação artística não pretendia substituir a história da arte (...) aquela idéia de apreciação, como possibilidade de ler, analisar e até reconhecer a obra como um bom exemplo de um estilo ou técnica passou a ser chamada de Critical Studies (Barbosa, 1991:39).*

O DBAE, *abordagem de ensino da arte concebido na Inglaterra e Estado Unidos, nos anos 60, (...) sua sistematização ocorreu a partir de 1982, com o surgimento da Getty Center for Education in the Art (Pillar & Vieira, 1992:3).* As quatro instâncias do conhecimento em arte que devem ser integradas estas: a produção, a crítica, a estética e a história da arte.

---

<sup>10</sup> Arte-Educação como Disciplina.

Para Elliot Eisner, um dos integrantes da equipe de pesquisadores da Getty, a arte é fundamental para a presença da arte na escola, pois ele acredita que as aptidões do ser humano não são consequência natural da vida e, sim, fruto de oportunidades, sendo a arte

*importante recurso educacional. [Assim,] o tipo de inteligência que estamos aptos a usar depende grandemente das oportunidades que tivemos de praticar as habilidades das quais consiste essa inteligência (Eisner, 1987:4).*

Eisner considera que as habilidades perceptivas desenvolvidas poderão envolver conjuntos de habilidades, entre eles, a educação da visão, pois

*as artes visuais são a única área no currículo escolar que estão explicitamente relacionadas com o que pode ser visualmente expresso, visualmente relacionado, isto é, com a primazia dos aspectos visuais do desenvolvimento, inclusive obras de arte. Grande parte da nossa percepção é essencialmente de natureza instrumental; nós olhamos a fim de identificar, de classificar, de rotular, de localizar a nós mesmos no espaço. Grande parte da escolaridade é uma questão de aprender as palavras, os rótulos, as categorias que substituem as qualidades que elas representam. As artes visuais são lembretes de que o mundo visual pode ser visto e aproveitado para nós mesmos, e não simplesmente como um meio para outro fim. (Eisner, 1987:4)*

Barbosa, em 1991, publica *A Imagem no ensino da arte*, onde discute a situação política relacionada ao ensino da arte, bem como apresenta algumas metodologias que utilizam a imagem em sala de aula. Entre os teóricos citados, estão: Edmund Burke Feldman (Método Comparativo), Robert Saunders (Método Multipropósito), Elliot W.

Eisner(DBAE), Rosalind Ragans(DBAE) e Monique Brière(DBAE), além da própria proposta da Metodologia Triangular (Ana Mae Barbosa).

Outra publicação importante foi *O Vídeo e a Proposta Triangular no Ensino da Arte*, 1992, que apresentava a pesquisa realizada no Rio Grande do Sul, a partir de uma parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Prefeitura Municipal de Porto Alegre, em 17 escolas da rede, e a Projeto Arte na Escola - Fundação Iochpe. A pesquisa desenvolvida em 1989, foi coordenada por Analice Dutra Pillar e Denise Vieira, vinculando a Metodologia Triangular à utilização de vídeos contendo imagens de artistas em pleno processo de feitura da obra, intitulada *A Imagem Móvel na Aprendizagem das Artes Plásticas em Escolas de 1º e 2º Graus*. Após esta pesquisa, o Projeto Arte na Escola organizou uma videoteca especializada, com empréstimo de livros e, num segundo momento, dinamizou a escrita dos materiais, denominados de *Materiais Instrucionais*, que têm acompanhamento das fitas de cada artista, elaborados por professores de arte de todo o País, seguindo os referenciais da Metodologia Triangular.

Ana Mae Barbosa, através da Metodologia Triangular, divulga a idéia de alfabetização visual, considerando ser importante preparar *as crianças para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema e da televisão* (Barbosa, 1991:34). Assim enfatizava: *temos que alfabetizar para a leitura de imagem* (Barbosa, 1991:34), e, refletia ainda: *preparando-se para o entendimento das artes visuais se prepara a criança para o entendimento da imagem que sela arte ou não* (Barbosa, 1991:35).

A Rede Arte na Escola expandiu-se organizada em pólos, distribuindo videotecas em pontos estratégicos do País, geralmente com parceria de Universidades ou Instituições de ensino da arte, como o caso do Museu Lasar Segall, que, durante alguns anos, esteve vinculado ao Projeto.

Fortalecidos pela nova concepção de ensino de arte, professores experimentam a triangulação e aproximam-se, conseqüentemente, dos museus de arte em todo o País. O

impulso foi promissor, desencadeando novas pesquisas e envolvendo a leitura de imagem em diferentes situações. Devido à desinformação de alguns professores, a Metodologia Triangular foi utilizada como uma receita a ser seguida, reproduzindo a releitura *como técnica* fácil de aplicar, talvez por estarem presos ainda a uma postura tecnicista, sem compreender a complexidade de que tratava esse “novo jeito de dar aula”. Outros professores, porém, defensores da livre expressão, reagiam, ou negavam, a oportunidade de oferecer imagens às crianças, considerando esta atitude um estímulo negativo à ingênua e autêntica espontaneidade das crianças. Além destas, outras questões provocaram a reflexão no uso exagerado do exercício da cópia em nome da releitura, metodologia da Proposta Triangular.

A autora revê a estrutura a partir destas práticas realizadas e avalia que o que ela determinou, primeiramente, como Metodologia Triangular, tem como composição o fazer e a leitura da obra como ações e a história da arte como uma disciplina, o que causaria um descompasso na proposta. Comenta Ana Mae Barbosa:

*Eu estava elegendo ações, o ver e o fazer e uma disciplina. Por que a contextualização tinha que ser História da Arte? Porque eu estava num museu e o museu respira História, e aí é quando eu saio do MAC é que eu trato de mudar esse componente para contextualização. Quer dizer, o ver e o fazer podem ser contextualizados. Não só o ver, o fazer também. Contextualizados através de diferentes disciplinas. Depende da natureza do que você vê. Da natureza com que você faz.*

Ana Mae Barbosa, revendo essas questões, passa a chamar de Proposta Triangular ou Abordagem Triangular a Metodologia Triangular.

Paralelamente à grande discussão do uso da imagem em sala de aula, são desenvolvidas, em museus, estratégias com a utilização de diversos instrumentos. Considerando o papel anterior do conservador de museu, que desenvolvia funções

variadas inclusive a de recepcionar o público. Outro aspecto importante, apontado por Ana Mae Barbosa, é quanto ao papel desenvolvido na função de arte-educador, dentro do setor do museu, quando diz:

*ao arte-educador compete ajudar o público a encontrar seu caminho interpretativo e não impor a intenção do curador, da mesma maneira que a atitude de adivinhar a intencionalidade do artista foi derogada pela priorização da leitura do objeto estético por ele produzido (Barbosa, 1991:84).*

Um dos questionamentos importantes sobre as funções do trabalho educacional dentro do museu, trazidos por Ana Mae Barbosa (1991), é sobre a não-prestação de serviços dos setores educativos, referindo a necessidade de haver uma parceria nas ações entre a curadoria, a museografia e o educativo.

Posteriormente, no próprio MAC-USP, a questão foi discutida, gerando a integração entre curadores e arte-educadores na exposição *Mário de Andrade e as Crianças*, que apresentava cerca de 300 desenhos da coleção do modernista (Barbosa, 1991:87).

A atual Diretora do Museu Lasar Segall, Denise Grinspum, relata, em sua dissertação de mestrado, que este museu oferecia *atividades criativas*, como cursos de fotografia, redação e linguagem, cinema, artes visuais e canto coral, em 1978, e que, antes disto, ocorreriam cursos mais tradicionais e acadêmicos, não havendo registros exatos sobre o que tratavam. Ela relata, ainda, que o Serviço Educativo surge em 1985, sob sua própria coordenação, quando trabalhava na equipe do Museu. Nesta época, o Museu foi incorporado à Fundação Nacional Pró-Memória (Grinspum, 1991:52).

Primeiramente, o Serviço Educativo encontrava-se atrelado ao Departamento de Museologia, quando, apenas em 1988, por sugestão da Fundação Pró-Memória, adotou a



denominação Divisão de Ação Educativo-Cultural (Grinspum: 1991,60). Segundo Grinspun, seu objetivo principal era

*intermediar, dinamizar e facilitar a relação do público com as mostras apresentadas pelo Departamento de Museologia, onde as exposições são cenário para as ações educativas* (Grinspum, 1991:69).

Neste período inicial, desenvolve-se um projeto piloto intitulado *A criança vê Segall*. Em seguida, Denise Grinspum sistematizou um exercício de leitura para os visitantes, a partir das pesquisas realizadas em viagem aos Estados Unidos, envolvendo não só as escolas, mas também famílias em programas de recepção ao público no Museu.

Entre os exercícios didáticos desenvolvidos, encontra-se a terceira mostra organizada pelo setor, intitulada *Lasar Segall - Três Exercícios de Leitura*, no período de maio a setembro de 1992. O material apresentado é embasado na metodologia *Image Watching*, desenvolvida pelo prof. Robert William Ott (EUA) para ser utilizada por *educadores ou professores em visitas monitoradas em museus*, como diz no *folder*. Para Ott, há um procedimento didático que deve ser seguido progressivamente. As etapas são: descrevendo, analisando, interpretando, embasando e revelando.

Grinspum, por acreditar ser o museu um espaço adequado para a realização de experiências, apresenta uma exposição com três obras de Lasar Segall e três livros de leitura, a fim de instrumentalizar a atividade no Museu. Assim, organiza no espaço interno do museu, cinco bancadas para esta atividade, posicionadas bem em frente da obra, tendo sido colocado um livro na parte superior de cada uma delas.

No total, são apresentados cinco livros, cada um contendo um exercício sobre o seguinte: 1. *LIVRO DO OLHAR*, abordam-se questões referentes ao que o visitante vê. Diz o livro: *Apenas o que você vê.*; 2. *LIVRO DO CONSTRUIR*, convida-se o visitante a

observar a obra e pensar na maneira como o artista realizou a obra, lançando a questão: *Como será que esta pintura foi feita?*; 3. *LIVRO DO SENTIR*, provoca-se a reflexão sobre as lembranças e os sentimentos provocados pela obra, na seguinte questão: *O que você sente em relação a esta obra?*; 4. *LIVRO DO CONHECER*; *Vamos conhecer mais coisas?* Sendo que a pergunta respondida pelo próprio texto do livro, narrando aspectos da vida e, especificamente, da obra a que o exercício se refere; e 5. *LIVRO DO IMAGINAR*, *Agora solte a imaginação*, convida-se o visitante a finalizar, após os processos de observação, análise, interpretação e contextualização, e a registrar impressões suscitadas no encontro com a obra (Museu Lasar Segall, 1992).

Outros exercícios foram sendo desenvolvidos pelo Museu Lasar perseguindo a mesma idéia de *instrumentalizar o visitante para aprender a ver* (Museu Lasar Segall, 1992). Hoje, o Museu disponibiliza aos professores um material didático rico, composto de um caderno e de pranchas com reproduções do artista, para que antes e depois da visita ao Museu, realizada com a escola, possam ser trabalhados aspectos referentes à obra de Lasar Segall.

Em 1994, Amélia Arenas, ex-coordenadora do Setor de Arte-Educação do MoMA, ministra curso sobre as teorias e métodos de Abigail Housen, no Museu Lasar Segall. Abigail Housen classifica o público de museus em níveis de desenvolvimento estético, sendo eles: narrativo, construtivo, classificatório, interpretativo, recreativo. Este material tornou-se referência para o Museu Lasar Segall e depois difundido, tornou-se interessante material de pesquisa.

## 2.6. *Mediação*. A experiência sensível entre o sujeito e a obra

Na década de 90, assim como também nos dias de hoje, instituições culturais desenvolvem programas de atendimento ao público escolar e materiais didáticos como o

caso da Casa da Gravura, em Jacareí/SP (199[?]); Itaú Cultural/SP (1987); Fundação Iberê Camargo/RS (1995); CCBB do Rio de Janeiro (1989); Centro de Arte Hélio Oiticica (1996); além do próprio MAC-USP (1963), que continua desenvolvendo e ampliando os projetos em torno da recepção aos públicos.

No final do séc. XX, a educação, tanto nas escolas como nos museus, apresenta grandes transformações. Institui-se o termo *mediação* para indicar as atividades de recepção a escolas e diferentes grupos nos museus e espaços culturais diversos.

À medida que ampliam-se os olhares em presença da obra de arte, também é coerente que a maneira de compreendê-la se transforme, devido às percepções e à imaginação que é acionada. Lev Vygotsky influenciou uma concepção de pensamento que diz que desafios e provocações são instrumentos fundamentais para que o sujeito possa elaborar novos conceitos em relação ao novo, pois só na ação as crianças tornar-se-ão sujeitos e produtoras de novas relações e soluções e este é o movimento de estar vivo.

É necessário cultivar o prazer da descoberta e isso poderá ser organizado com exercício de leituras e atividades planejadas que informem ao visitante e instrumentalizem-no para um encontro prazeroso com a obra em seu estado original. Deste modo, entendo que planejar situações que dêem referências e informações que "acordem" o olhar, a percepção, a possibilidade para os novos padrões estéticos e temas provocadores e muitas vezes chocantes, abordados pela arte contemporânea, possam ser elementos facilitadores do encontro, onde a mediação com a obra oportuniza ao visitante a obtenção de pontos de apoio para internalizar e elaborar reflexões e conceitos.

A mediação supõe o exercício da linguagem favorecendo os processos de abstração e generalização de pensamento, que, segundo Vygotsky, tem, como função, o intercâmbio social e o próprio pensamento generalizante. Vygotsky assim afirma que a elaboração de conceitos é realizada em situações mediadas, ou seja, um processo em que o sujeito (visitante) da ação seja capaz de operar mentalmente sobre os fatos, supondo

que ali há o conteúdo mental de natureza simbólica que representa os objetos e situações do mundo real (Oliveira, 1992:26-27).

*(...) todas as funções psíquicas superiores são processos mediados, e os signos constituem o meio básico para dominá-las e dirigi-las. O signo mediador é incorporado à sua estrutura como parte indispensável, na verdade a parte central do processo como um todo. Na formação de conceitos esse signo é palavra, que em princípio tem o papel do meio na formação de um conceito e, posteriormente, torna-se o seu símbolo. (Vygotsky apud Oliveira, 1992:30)*

Mirian Celeste Ferreira Dias Martins, arte-educadora, escreve vários textos mencionando a mediação como forma de *tecer encontros sensíveis com a arte* (Martins, 1997:221). Mirian Celeste reflete, primeiramente, sobre a presença de atitudes mediadas, seja por um familiar, professor ou amigo, que deixam marcas em nossos primeiros contatos com a arte. O mediador também pode ser um livro, um catálogo, um programa de TV, com o qual o leitor, de maneira solitária, inicia um diálogo, uma conversa interna cheia de ruídos, afirma Martins.

Ela considera que a mediação está presente em nossa vida em todos os momentos, e ainda menciona situações vividas por seus alunos e as reflexões que fazem deste processo, tendo um deles escrito que *mediação é uma constante, (...) pois é o elo de comunicação do mundo com o mundo* (Nakashato apud Martins, 1997:225).

Para a autora, a obra de arte atraindo-nos ou repelindo-nos, sempre nos inquieta, provoca-nos, obrigando-nos a rever nossos próprios conceitos, fazendo-nos refletir e remetendo-nos a novos pontos de vista e pensamentos diversos. Ou seja, a obra possibilita mais do que um conhecimento sobre sua superfície visível, de maneira que tecer diálogos mediados impulsionará encontros sensíveis com a arte. Para Mirian, também nas exposições existem vários possíveis mediadores, incluindo entre eles uma boa

curadoria, *que seleciona e organiza o acervo ou a exposição, com a sua cuidadosa recepção ao olhar em todos os níveis* (Martins, 1997:229), e o próprio fazer artístico como mediador, pois, ao mexer com tintas ou outros materiais, ele possibilita a experiência de *se fazer ou reconhecer o objeto artístico* (Martins, 1997:231).

Assim, propõe como sugestão ao professores, a organização de uma expedição que possa oferecer um aprendizado significativo em arte. A autora reforça que esta organização deverá promover contatos com a arte que possibilitem a ampliação de canais para com *os sentidos e sentimentos, para a imaginação e a percepção* (Martins, 1997:226). Ela compreende *que mediar implica o sujeito-fruidor como um todo* (Martins, 1997:224) e que para isso é necessário o professor pesquisar muito e focalizar seus objetivos de trabalho.

Para Martins, o objetivo maior, que é promover encontros com a arte, está relacionado ao fato de que as crianças, os alunos, de modo geral, *possam perceber como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes, puderam falar de seus sonhos e de seus desejos, de sua realidade e de suas esperanças através da linguagem da arte* (Martins, 1997:231).

Em outro texto, Mirian Celeste Martins (2003) chama a atenção, primeiramente, para o deslocamento de uma turma em direção a um museu ou outra exposição de arte, enfatizando a metáfora *viagem*, comparando-a ao fato de gerar mudanças de ambiente e tornar mais sensível nosso potencial de observar, que *quando nosso corpo/olhar [se desloca] identificadas semelhanças e perceber as diferenças nos modos de viver, pensar e habitar os territórios* (Martins, 2003:10). Sugere, a partir daí, pontos importantes para a *expedição* em direção ao museu, como, por exemplo: levar consigo uma *atitude investigativa, inquieta e curiosa* (Martins, 2003:12), elemento-chave para uma boa viagem. Dentro do espaço, o importante é *criar oportunidade de novos encontros estéticos* (Martins, 2003:12), esclarecendo que ver a mesma obra poderá ser uma nova experiência, positivamente, e assim revela seu próprio ponto de vista, dizendo

*em minha experiência como viajante cultural, o que mais me tem chamado a atenção, além da sensação de estar ali frente a algo já visto em muitos livros, e a minha relação com a dimensão, a nitidez e a qualidade das cores e formas (Martins, 2003:12).*

Deste modo, menciona que entrar em um museu não garante o sucesso de uma expedição. Ou seja, para ampliar nossos conhecimentos e experiências será necessário, além das doses certas de informações, dadas pela própria pesquisa ou pelo mediador, *o encontro entre nossas referências pessoais e sociais com o que nossos olhos vêem, com o que nosso corpo sente (Martins, 2003:15).* Mirian Celeste denomina essa constituição de sujeito mais experiências vividas de *olhar/corpo singular (Martins, 2003:15).*

Para a autora, o educador, professor ou mediador poderá provocar um “clima” no espaço, de modo que a presença dele é fundamental,

*pois eles podem instigar, com questões provocadoras e jogos de percepção, a troca das impressões sensoriais, de interpretação, da socialização de perguntas que as próprias obras nos fazem. (Martins, 2003:15)*

A autora continua argumentando sobre o mesmo aspecto, que se refere aos encontros prazerosos com as descobertas de mundo, entre elas, o da arte. Mas, para isso, não basta olhar a obra nos livros e estar ali presente frente a frente com a experiência provocada por ela. É preciso *disponibilidade para o encontro com o outro (Martins, 2003:19)*

*É por isso que uma atitude investigativa é vital. É com nosso olhar sensível e pensante, com a pele atendida, com o corpo receptivo, que nos deixamos capturar para o diálogo com que o museu nos presenteia. (Martins, 2003:16)*

Mirian Celeste Martins, diz que mediar não é uma ponte que aproxima a obra do espectador, mas, exatamente a ação de *estar entre*, a relação que se estabelece entre espectador e obra. Mediar é proporcionar o acesso a como outros resolveram e produziram artisticamente uma idéia, ampliando os referenciais que poderiam tornar-se modelos aos aprendizes. Mediar é possibilitar, no diálogo, a participação do aprendiz. *Ser mediador (...) é encontrar brechas de acesso (Martins, 2003:22).* A autora lembra que

*quando hoje propomos novas mediações, não podemos deixar de considerar as ressonâncias de outras anteriores, que embaçam ou deixam mais cristalinas o olhar/viver para novos encontros com o conhecimento. Uma mediação sempre terá de lidar com as histórias pessoais e coletivas de aprendizes de arte, na tela sócio-histórica, cultural da humanidade (Martins, 2003:22).*

Martins, entre outros teóricos, cita Arnheim e compara o que ele chama de *desafios perceptivos*, à necessidade do mediador pensar *desafios instigadores, desafios estéticos, com comentários estimulantes e questões instigantes para as quais não há respostas óbvias (Martins, 2003:22).* Encerra o texto concluindo que talvez toda a complexidade do ato de mediar esteja estritamente contido na interligação com a palavra *sentido*, ou seja, *convocamos todos os sentidos do fruidor. Buscamos a ampliação de sentidos dados às obras. (...) Instigamos encontros e novos sentidos...* (Martins, 2003:24).

Em São Paulo, as grandes exposições realizam aproximação com os professores. Alguns exemplos *com textos e materiais desenvolvidos por Martins em parcerias*, são as mostras: *Redescobrimento – Brasil + 500 (2000); Parade – 100 anos de arte (2001/2002);*

*Viajando com Eckaout (2000); O Tesouro dos Mapas – A Formação na Cartografia do Brasil (2002).*

Os textos apresentados no material de apoio elaborado para estas mostras não serão analisados aqui, porém convém chamar a atenção para o vínculo teórico com o livro *Aprendiz de Arte: Pensar, Fruir e Conhecer Arte*, de autoria de Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque e M. Terezinha Guerra. Neste livro, as autoras apresentam a necessidade de professores desenvolverem um *Projeto em Ação* no ensino de arte, a partir de uma primeira ação de pesquisa e observação, a fim de visualizar contextos e definir conteúdos, compreendendo que o processo de ensino-aprendizagem em arte necessita estar sob a ótica das seguintes questões:

*o objeto de pesquisa e estudo, isto é, um conjunto de temáticas, um conjunto de perguntas e idéias que se articulam a partir da leitura de necessidades, interesses e faltas apresentadas pelos alunos. (Martins, 1998:165)*

No segundo aspecto, comentam a necessidade de proporcionar

*uma seqüência de situações de aprendizagem que instiga o aprendiz de arte a perseguir respostas às perguntas e idéias germinais, problematizando, desvelando pensamento/sentimento e ampliando referências. Essa seqüência não é definida previamente, mas vai se estruturando pela análise dos seus resultados, levando a novas ações, como exercício do pensamento projetante. (Martins, 1998:165).*

As autoras apontam para o trabalho com a utilização de códigos de linguagem, referindo-se não apenas à leitura visual, mas também às atividades que envolvem o fazer



artístico. Assim, encerram esses quatro aspectos comentando o constante crescimento gerado nos envolvidos que descobrem situações novas a todo momento.

*O ato de desvelar/ampliar como ação que se alimenta dialeticamente no sentido de aflorar o que está velado e abrir horizontes de possibilidades e potencialidades (Martins, 1998:165).*

O proposto pelas autoras segue sugerindo a prática a ser realizada com grupos escolares ou não, apresentando, então, três momentos do projeto, que envolvem a recriação constante da própria ação, num movimento contínuo de observar, refletir, registrar, avaliar e replanejar.

Luiz Guilherme Vergara (1996), Diretor da Divisão de Arte Educação do MAC-Niterói, Coordenador do Centro Cultural Banco do Brasil e do Centro de Arte Hélio Oiticica, argumenta sobre a idéia de *Curadorias Educativas*, que têm o objetivo, através de vivências significativas, de potencializar a arte em si, como veículo de ação cultural, ou seja, enfatizar a idéia da *atitude estética formadora de um olhar que se fundamenta numa prática do encontro com a arte contemporânea* (Vergara, 1996:241).

Vergara propõe estratégias de engajamento de público na experiência da arte contemporânea tendo, como base filosófica e metodológica, a fenomenologia, através da experiência estética. Cita John Dewey (*Art as a Experience*, 1930), compreendendo, como fundamental, a relação entre arte e consciência, o autor acrescenta, *arte como experiência sujeito/objeto* (Vergara, 1996:244), considerando que a arte provoca no sujeito a experiência da consciência que se multiplica.

Para o autor, a chave encontra-se em tornar a arte acessível para públicos diversificados, expandindo as relações estabelecidas entre arte/indivíduo/sociedade na *exibição da arte como ação cultural (...) como multiplicadora e catalizadora dentro de um*

*processo de conscientização e identificação cultural* (Vergara, 1996:243), interferindo na formação de uma consciência do olhar.

Ainda apresenta uma metodologia a partir da aplicação do que constitui o sentido fenomenológico da experiência proposta por John Dewey. São três tempos de vivências experienciais, considerando que a obra tem participação neste processo, pois, *há uma relação recíproca de despertar que envolve simultaneamente: estranhamento/admiração; percepção e imaginação* (Vergara, 1996:245).

*Estratégias Fenomenológicas: Arte Como Ponto de Encontro  
Estranhamento (admiração) e Reconhecimento*

*Tempo I:*

*Experiência Perceptiva (individual): Estranhamento e/ou admiração;*

*Tempo II:*

*Ato Crítico/Perceptivo: descrição e reconhecimento; (individual/grupo);*

*Tempo III:*

*Emergência de um Ser Poético/Imaginação Ativa: Associações,  
Interpretação. (Interação em Grupo)* (Vergara, 1996:244).

Nesta virada de milênio, outra forma de pesquisa é vinculada à construção de conhecimento, a partir das relações com a linguagem visual e estética, em que se propõe ao educador que ele seja o próprio propositor das discussões da prática do ensino da arte, valorizando a cultura acumulada historicamente e buscando formar um sujeito consciente, crítico e transformador da sociedade em que vive. Arte-educadores preocupados com o verdadeiro significado do que compreende ensinar arte, engajados a um pensamento de transformação social, que utilizam como instrumento, além da pesquisa, também a leitura de imagens e sua relação na construção do conhecimento, perpassando o fazer artístico e o pensar do processo criador frente aos conhecimentos historicamente acumulados, utilizando o museu como fundamental parceiro.

Constata-se que, recentemente, mais museus e instituições culturais têm experimentado promover encontros com professores, integrando e aproximando as propostas de monitoria com as escolas, e aprofundando os meios de mediar diálogos entre a obra e o espectador, assim como também estão produzindo materiais de apoio e sugestão de roteiro. Cito alguns museus, institutos e centros culturais, nos quais se tomou conhecimento das propostas educativas: MAC-Americana/SP (1982), Santander Cultural/RS (2001), Fundação Iberê Camargo/RS (1995), CCBB do Rio de Janeiro (1989), de Brasília (2000) e de São Paulo (2001), Instituto Tomie Ohtake/SP (2001) e Centro de Arte Hélio Oiticica/RJ (1996).

## 2. 7. *Bienal do Mercosul*. Do guia ao mediador

Em 1997, no Rio Grande do Sul, foi realizada a 1ª Bienal de Arte do Mercosul, tendo como curador geral Frederico Moraes, que propõe, como objetivo principal desta Bienal, *reescrever a História da Arte Latino-americana, modificando com esta nova visão, a visão já existente da História e divulgar da maneira mais ampla possível o potencial de países geralmente à margem da História Oficial da Arte* (Moraes, 1996).

A 1ª Bienal ofereceu a mostra em diferentes espaços culturais da cidade, entre eles: MARGS, Casa de Cultura Mário Quintana, Usina do Gasômetro, Espaço Cultural Edel, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Museu de Comunicação Social Hipólito José da Costa, Espaço Cultural Apub, DC Navegantes, e outros. As Bienais seguintes optaram por ocupar um número menor de espaços, sendo que este formato permaneceu, variando, apenas, a quantidade de locais envolvidos, a proposta da curadoria e a proposta pedagógica.

O projeto pedagógico da 1ª Bienal nasce na elaboração do projeto da Curadoria, assim integrando os quatro núcleos propostos: 1) exposição; 2) intervenções na cidade e

levantamento do imaginário da cidade; 3) seminários, cursos e conferências; e 4) atividades didáticas ou projeto pedagógico ou projeto de arte-educação<sup>11</sup>.

Os debates e as conferências foram organizados em três seminários distintos, os eixos foram os seguintes: Seminário 1: *Utopias latino-americanas*; Seminário 2: *A América Latina vista da Europa e dos Estados Unidos*; Seminário 3: *Arte, Educação e Comunidade*, com o objetivo de reunir críticos, historiadores, artistas, professores e demais intelectuais dos países envolvidos, a fim de discutir as vertentes Construtiva, Universal e Política dentro do conceito da 1ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul, através do Projeto Curatorial.

Maria Benites Moreno, superintendente da 1ª Bienal, também concebe o projeto pedagógico, juntamente com Frederico Moraes, e organiza o curso de formação dos monitores, porém ela não permanece e se afasta antes de a Bienal abrir-se para o público, repassando a coordenação do projeto pedagógico para Margarita Santi Kremer.

Entre os palestrantes e conferencistas convidados do curso de monitores estava Mirian Celeste Martins, que apresentou aos ouvintes o conceito de mediação, oferecendo-lhes um texto que estava no prelo e que foi, em seguida, publicado pela ARTEunesp, ainda em 1997, com atividades realizadas na Universidade envolvendo reflexões em torno do primeiro contato com a obra de arte original e do papel da mediação como algo fundamental para a aproximação das crianças com a arte.

No texto, a autora sugere que se repense a responsabilidade do educador, considerando, como educador, o professor de sala de aula, ou o monitor dos museus e espaços culturais, que deverão tomar cuidado para desvirtuar *a tarefa de mediar encontros sensíveis* (Martins, 1997:232). Cita vários aspectos importantes que o mediador deve considerar, como, por exemplo, ao distinguir que o gosto pessoal não poderá imperar o ato de mediador, pois é

---

<sup>11</sup> Nos materiais impressos da 1ª Bienal do Mercosul, foram encontradas, nos projetos e publicações, diferentes nomenclaturas referindo-se à mesma atividade.

*importante estabelecer limites entre o gosto pessoal e a apreciação mais aberta e fundamentada na percepção do contexto cultural e histórico em que a obra foi produzida* (Martins, 1997:231).

Em segundo lugar, o mediador não deverá impor seu ponto de vista como absoluto, nem despejar informações e textos decorados sobre a obra e sobre o artista. O mediador deve abrir espaço para que o *primeiro encontro com a obra seja vivido, no silêncio dos códigos da própria linguagem. Respeitar esse tempo é respeitar a obra, a arte*, reforça a autora (Martins, 1997:226).

Outro aspecto que a autora considera importante está relacionado ao processo provocativo da mediação, *instigante ao pensar e ao sentir, à percepção e a imaginação* (Martins, 1997:232), capaz de abrir diálogos no encontro com a obra. Diálogo esse que segundo a autora, poderá ser ampliado com a socialização de saberes e de cada fruidor presente na conversa sobre a obra. Conclui dizendo que é preciso que a mediação pesquise a recepção estética e o desenvolvimento estético, a fim de aprofundar e qualificar a ação do mediador. De qualquer maneira, reflete ainda que *é preciso que também possamos nutrir esteticamente nossas emoções, poeticamente* (Martins, 1997:233).

Ela enfatiza que, neste momento, a expressão mediação trazida como conceito, é utilizada, apenas, como um dado de estudo e reflexão, não gerando inovações. A reflexão vira a pensar a ação do monitor como uma ação específica de alguém que oferece um diálogo em frente da obra de arte (Martins, 1997), diferente da ação de depósito de informações ao visitante que é pego de surpresa com informações visuais e verbais.

O projeto pedagógico desta 1ª Bienal ofereceu, além do curso de formação dos monitores, o seminário também três espaços de oficinas para o público, intitulados

*Espaços de Criação*, que atendiam a escolas agendadas e crianças e adolescentes acompanhados dos pais. O público, após visitar a mostra, realizava atividades livres de fazer artístico, com os monitores apenas acompanhando e sugerindo alternativas para que, com os materiais, desenvolvesse algum registro do que fora visto na Bienal. Segundo Magali Lacerda, coordenadora do *Espaço de Criação* do DC Navegantes, a Bienal não forneceu materiais, então os próprios coordenadores dos três espaços buscaram apoio e recursos para a aquisição de materiais diversos, necessários para as oficinas.

Foi produzido um material pedagógico de apoio aos professores do ensino fundamental e médio, constituído de um encarte com seis reproduções da obra *Bicho*, de Lygia Clark, década de 60, acompanhando um folder intitulado *Arte e Proposições* com reflexões, informações históricas e apresentando, através de um desenho, a seqüência de montagem da obra, sugerindo aos alunos a montagem da obra com outros materiais. Acompanhavam o envelope e seis postais com reproduções de diferentes obras de diferentes países.

As duas Bienais seguintes contaram com a coordenação de Margarita Santi de Kremer do setor educativo. Na 2ª Bienal, foi produzido material de apoio com proposta educativa para os professores. O material oferecia 12 pranchas, tamanho A3, com reproduções coloridas, envolvendo representantes dos países envolvidos acompanhado de encartes com textos que abordavam os seguintes tópicos: *investigando a obra; quem é o artista*; a proposta do artista na 2ª Bienal variando uma seqüência para alguns artistas, e finalizando com *sugestões de continuidade; bibliografia e glossário*. O formato deste material pedagógico tem influência no material produzido e oferecido aos professores na XXIV Bienal de São Paulo, coordenada por Iveta Maria Borges Ávila Fernandes, pois se apresenta na mesma forma e com a mesma estrutura de leitura.

Importa dizer que, em 2003, a 4ª Bienal do Mercosul apresentou um projeto educativo sistematizado e fundamentado pelas arte-educadoras Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque que também o supervisionaram. Pela primeira vez foi concebida um projeto

pedagógico com uma proposta metodológica das ações do mediador, aliás, termo que passa a denominar a figura do antigo monitor.

A estrutura do projeto proposto pela supervisão estava subdividida em coordenações de formação, operacionalização, relacionamento com o público, espaço de Arte-Educação-Cultura e supervisão e mediação dos espaços de cada roteiro.

O folder da 4ª Bienal apresentou o Programa de Ação Educativa como *responsável por acionar processos de conhecimento e de pensamento em artes visuais*, preocupada em estabelecer vínculos geradores de uma comunicação com diferentes públicos. Definem dois verbos - *dialogar* e *aproximar* - como o eixo para gerar uma comunicação necessária para ultrapassar fronteiras dinamizando *a formação como um bem simbólico integrado a vida* (4ª Bienal, 2003)

A proposta ofereceu seis roteiros oportunizando *uma visão macro da exposição e o recorte específico, a ser selecionado pelo professor* (4ª Bienal, 2003). Entre os roteiros estavam os espaços do Memorial, roteiro um; Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli, roteiro dois; Santander Cultural, roteiro três; Cais do Porto, roteiros quatro e cinco; Usina do Gasômetro, roteiro seis.

Foram oferecidos encontros de formação para educadores no início da Bienal, a fim de divulgar e envolver maior número de professores no projeto educativo, assim, a supervisão convidou os professores, primeiramente, para conhecerem a mostra e, após, trazerem seus alunos. Neste encontro, foi distribuída parte do material educativo produzido, constituindo-se de dezessete pranchas, tamanho A4, com reproduções das mostras icônica, histórica, especial e transversal e das sete representações nacionais. No verso, as pranchas possuem textos sistematizados, sendo uma abertura reflexiva, um texto do curador da mostra representada na prancha, texto sobre o artista, dicas de sites, dados da obra e palavras-chaves oferecidas para o professor trabalhar, chamadas de *conexões estéticas e interdisciplinares*. Acompanhando este material, porém somente distribuído posteriormente, havia um caderno para o professor contendo imagens,

reflexões e atividades, intitulado *Inventário dos Achados – O Olhar do Professor Escavador de Sentimento*. Neste caderno, as mesmas autoras tratam a relação do professor também como um mediador e iniciam-no propondo dois verbos para a articulação da proposta da ação educativa: *dialogar e aproximar*. O texto expõe a idéia fundamental de que é necessário, para uma mediação,

*Acreditar que o outro à nossa frente tem um saber? Confiamos em seu potencial sensível? Compreendemos seus conceitos e pré-conceitos desvelados por sua fala, sua gestualidade? Cremos na multiplicidade de leituras da obra? (Mirian e Picosque, 2003:09)*

Na seqüência, apresentam uma subseção chamada *camadas de leitura que original achado*. Neste texto, apresentam quatro camadas de leitura, entre elas: Caligrafia da Criação; Materialidade/Matéria; Corpo Movente; Memória-(In)Temporalidade. Para cada uma das partes, é oferecida, além de um comentário sobre o que trata a subdivisão, uma parte aos *desafios estéticos para jogos de pesquisa*, onde estão lançadas provocações e sugestões ao professor, sempre em tom reflexivo e questionador. Para o público infantil e juvenil, foi distribuído, durante a mostra, um caderno especial, em tamanho 26 cm x 18 cm, papel jornal, com reproduções de obras, jogo de trilha, espaços para desenhar, entre outros, intitulado *Aprendiz de Arte na Expedição às Arqueologias Contemporâneas*. O texto, intercalado com imagens, é lúdico e acessível, apresentando, em média, uma a duas reproduções coloridas por folha, entre as vinte folhas do caderno.

O trabalho de ação educativa da 4ª Bienal do Mercosul, supervisionado pela dupla de arte-educadoras já mencionada, deve ser detalhado, mesmo não sendo o mérito desta pesquisa investigar as Bienais, cabe apresentar aqui a concepção metodológica, denominada *Territórios da Mediação*, lançada ao grupo de mediadores para o trabalho de recepção aos escolares, que gera um salto no olhar para a ação educativa e a concepção metodológica de recepção a grupos em museus e exposições, em especial para o Rio Grande do Sul.



O texto *Territórios da Mediação* foi oferecido aos mediadores como a proposta desta coordenação. Assim, apresentam-se três movimentos a serem seguidos em seqüência para recepcionar os grupos nos diferentes roteiros da mostra: *acolhimento, percurso e finalização*. Primeiro movimento, a recepção às turmas, o *acolhimento*, que é o *momento em que a mediação começa a ser tecida* (Martins e Picosque, 2003:02). Sugerem um tempo aproximado de dez minutos para esse momento, necessário para criar um vínculo, mapear o grupo, detectar seus interesses, ver o projeto do professor, apresentar a proposta da mediação, além de dividir responsabilidades com o professor e explicar os procedimentos de segurança. Passam, então, para o segundo momento, o *percurso*.

*Momento de propiciar ao visitante uma experiência de saber/saber sensível. Momento que pode gerar uma nutrição protéica, a vontade gulosa de quero mais, ou provocar uma indigestão!* (Martins e Picosque, 2003:02)

As autoras propõem que os mediadores realizem uma *curadoria educativa*, a partir de um fio condutor que eles próprios irão construir. Neste caso, sugerem que o mediador seja um pesquisador das possibilidades de qual caminho escolher, ou seja, qual recorte desenvolver com determinado grupo.

*Manter o grupo interessado, sem repetir os mesmos modos de aproximação com cada obra. Intercalar formas mais instigadoras que criam espaços de interpretação problematizadas com outras onde apresentar obras e artistas, e ainda com outras que levantam apenas algumas inquietações deixadas sem respostas, para fazê-los pensar depois.* (Martins e Picosque, 2003:02)

O texto chama a atenção para a necessidade do espaço de provocação, com perguntas que suscitem o refletir sobre a obra e os espaços de silêncio para o contato e a

aproximação com as obras. Assim sendo, ao mediador *abrir espaços de escolha, deixando que as obras os capturem para que queiram saber mais...* dando também tempo *para a apreciação silenciosa, com ou sem explicação posterior* (Martins e Picosque, 2003:02-03).

Para o fechamento da mediação, elas propõem um terceiro momento, chamado de *finalização*, ou seja, *momento de amarrar, costurar, conectar idéias, pensamentos, sentimentos do que foi vivido e como foi*, lembrando que esse momento poderá ser importante para convidá-los a continuar suas pesquisas em outros espaços culturais da cidade e que *um vínculo estabelecido implica em despedida* (Martins e Picosque, 2003:03).

## *Capítulo 3*

---

*Estudos de Caso: MAC-USP, MAC-Niterói e MAC-RS*

*...falar da história da arte contemporânea é atualizar  
um paradoxo. Como ser história e contemporânea a um só tempo?*

*Cristina Freire, 1999:23*

## Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP)

### 1. Apresentação



Figura 06 – MAC-USP Sede

Fonte: arquivo Alice Bemvenuti



Figura 07 – MAC-USP Anexo

Fonte: site [www.mac.usp.br](http://www.mac.usp.br) (fotógrafo: Antônio Cruvinel)



Figura 08 – MAC-USP Ibirapuera

Fonte: site [www.mac.usp.br](http://www.mac.usp.br) (fotógrafo: Antônio Cruvinel)



Figura 09 – MAC-USP Centro Cultural FIESP

Fonte: site [www.mac.usp.br](http://www.mac.usp.br) (fotógrafo: João Musa)

## 2. Histórico do MAC-USP

O Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo – MAC-USP tomou forma, quando, na Gestão do Reitor Uihôa Cintra, Francisco Matarazzo Sobrinho enviou uma carta formal, como Presidente do Museu de Arte Moderna de São Paulo, oferecendo o acervo do MAM-SP à Universidade. No dia 19 de setembro de 1962 (Barbosa, 1990:15), Francisco Matarazzo Sobrinho assina, então, a escritura doando o acervo de 1.236 obras (Almeida, 2001:176), e, num segundo gesto, Matarazzo juntamente com sua esposa, Yolanda Penteado, doam também suas coleções particulares. Ambas as coleções não apresentavam nenhum recorte histórico específico, pois dela faziam parte, além da coleção que seguia o eixo estético do casal de mecenas, Matarazzo e Penteado, as obras premiadas na Bienal Internacional de São Paulo, as adquiridas pelo Prêmio de Aquisição do próprio MAM-SP e as recebidas por doações espontâneas de colecionadores. Também foram incorporadas a elas dez obras doadas por Rockefeller.

Em janeiro de 1963, em assembléia, Ciccillo apresenta aos sócios do MAM a proposta de fechamento do MAM-SP e da doação de seu acervo para a USP. Apesar de o MAM-SP estava extinto, os sócios, inconformados, reorganizaram e reiniciaram as atividades do museu lentamente, pois o acervo já fora doado à Universidade de São Paulo.

O MAC-USP foi fundado em 08 de abril de 1963 e instalado no 3º andar do prédio da Bienal, no Ibirapuera. O Prof. Dr. Walter Zanini, recém-chegado da Europa, onde defendeu seu doutorado em História da Arte, foi convidado para assumir o cargo de primeiro Diretor do Museu.

Segundo Barbosa, a gênese do MAC-USP não está no ato jurídico que transfere as obras do acervo de uma instituição à outra, mas nas ações anteriores à fundação do MAM-SP, que, no final da década de 40 se desdobraram fundando o Museu de Arte Moderna. Barbosa enfatiza que as propostas de Mário de Andrade e de Sérgio Milliet, já comentadas no texto anterior, divulgadas na década de 30, foram fundamentais como

sementes embrionárias da idéia da criação de um museu de arte contemporânea (Barbosa, 1990:11).

O início dos anos 60 foi um período de efervescência para a Universidade de São Paulo, quando ela investe, então, nas mais variadas iniciativas, além de receber diferentes coleções, fundando o Museu de Arte Contemporânea, o Museu de Arqueologia e Antropologia, adquirindo a Biblioteca de Yan, que se torna a base do Instituto de Estudos Brasileiros, e movimentando-se em direção ao Museu Paulista. No mesmo período, transferia-se lentamente para a Cidade Universitária (Almeida, 2000).

O Diretor do MAC-USP, Zanini, era também professor da USP, crítico de arte e membro integrante do ICOM. Defendia com suas ações a idéia de um museu ativo, que deveria ir além das ações de coleta, preservação e exposição de suas obras, pois, para ele o museu deveria *transformar-se em um laboratório, onde Museu, artista e público pudessem interagir, elaborando novas fronteiras para a criação* (Vernaschi, 1996:17).

Zanini *abalou o mundo das artes* ao abrir espaço para o questionamento entre as instâncias sobre *a validade da existência do objeto artístico* (Barbosa, 1990:17), convidando os próprios artistas, incluindo artistas conceituais, a participarem de projetos e fóruns, transformando o Museu em um *lugar de debate apaixonado* (Freire, 1999:58), o chamado "MAC do Zanini". Entre as atividades realizadas, as JAC's (Jovens Arte Contemporânea) passam a ser conhecidas e reconhecidas nacional e internacionalmente. Este *foi um ponto difusor e acolhedor das propostas mais instigantes* (Restany apud Freire, 1999:59), opina o crítico francês Pierre Restany sobre as JAC's realizadas entre 1964 e 1974, no MAC-USP.

As JAC's repetem-se inúmeras vezes, movimentando intensificamente artistas, museu e público. Com o passar dos anos, Zanini reflete sobre as experimentações e as circunstâncias da quais o Museu foi propositor e cenário, e, em 1972, avalia as JAC's evidenciando dois fatores inter-relacionados e fundamentais para a continuidade das experiências. Assim comenta no Catálogo do MAC de 1972:

*1ª, a densa presença de pesquisas que negam a compreensão da obra de arte como um objeto único, na sua imutabilidade e, portanto, definitivo, para dirigir-se no sentido das realidades efêmeras, dos processos contínuos, da possibilidade de contestação de cada resultado, da eventual impermanência material da obra;*

*2ª, a atitude do Museu diante desses canais da atividade criadora atual que rompeu totalmente com as noções artísticas válidas há meio século ou há dez anos e que o obrigam também a outro tipo de participação junto ao artista e ao público, nestas circunstâncias não mais na condição de órgão especializado no colecionismo mas enquanto núcleo capaz de contribuir diretamente na configuração desses processos que, por serem temporais, opõem-se à idéia clássica da preservação e da coleção. (Zanini apud Vernaschi, 1996:17)*

O Museu, nesta gestão, investiu também recursos da reitoria na aquisição de obras de caráter conceitual, tendo Freire frisado que os mesmos não foram incorporados às categorias tradicionais do Museu, por falta de um estudo específico sobre a catalogação, deixando de serem exibidos em exposições do acervo (Freire, 1999:58), o que novamente faz pensar sobre as ações museológicas que diferenciam um museu de arte contemporânea.

Zanini com poucos funcionários, que segundo Barbosa, nunca ultrapassaram o número de 10 pessoas, projetou o MAC-USP, assim como *instituiu o embrião dos departamentos e serviços que o MAC-USP possui e oferece até hoje* (Barbosa, 1990:16), inclusive na realização de cursos e atividades extensionistas, além da realização da difusão universitária. Ana Mae Barbosa relata ter participado, na década de 70, das primeiras ofertas de cursos e atividades para o público organizadas pelo museu. Através da grande malha de relações que o MAC-USP proporciona com suas atividades, favorece também a fundação da Associação dos Museus de Arte no Brasil, em 1966.

Foram 15 anos de gestão do Professor Walter Zanini. A seguir, assume o Professor Wolfgang Pfeiffer, que fôra convidado pela Universidade, a partir da



determinação que o Diretor do Museu deveria desenvolver uma gestão de apenas 4 anos, tendo o seu nome indicado pelo Reitor.

O Prof. Dr. Wolfgang Pfeiffer, que permaneceu de 1978 a 1982, conforme determinação da Universidade, estabeleceu novas relações com o MAC-USP. Ao contrário de Zanini, ele acreditava que o museu se caracterizava por um espaço de acolhimento de obras já consagradas e não um núcleo de experimentação, como vinha sendo realizado até então. Em 1980, pela primeira vez, o MAC-USP reservou espaço para a exposição de pesquisas de mestrado da ECA-USP, e também para novas doações, como as coleções particulares de Yolanda Mohalyi e Theo Spanudis, em 1979.

Cada Diretor do MAC-USP, em sua gestão, abordou conceitos em arte e posturas quanto à compreensão museológica contemporânea de maneira diferente. Em relação à aquisição de obras, a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Aracy Amaral, que dirigiu o Museu no período de 1982 até 1986, dedicou-se e *procurou preencher lacunas das coleções nacionais e internacionais, adquirindo principalmente pintura dos anos 80* (Almeida, 2001:178). Em 1999, o acervo já contava com 5.000 obras entre pinturas, desenhos, gravuras, esculturas, objetos, fotos e novas mídias.

Para Aracy Amaral, uma questão importante é o desafio ao MAC-USP de manter-se como um museu na Universidade e não como um museu universitário, o que acarretaria uma outra demanda. Assim, ela comenta sobre as dificuldades a serem enfrentadas pela Instituição, que ao receber a doação do acervo do MAM-SP, recebe também a responsabilidade de dar continuidade à dinâmica proposta pelo museu até então.

*O desafio que se configurada era de não perder o espírito dessa entidade que passava para a USP com o nome de MAC e que fôra o MAM de São Paulo. O que se tem parcialmente conseguido até agora: o MAC sempre foi veicular das novas tendências, a despeito de ser da Universidade. Na verdade, o importante, acima de tudo, é que o MAC mantenha sempre sua chama de um museu na Universidade e não de um museu universitário,*

*atrelado a um Departamento de uma escola de Artes. Como no Brasil não chegam a dez os museus de arte vinculados a universidades devemos nos mirar, quem sabe, na experiência norte-americana, bem como no questionamento de sua situação e desempenho. Escrevendo sobre o assunto, Jonh R. Spencer menciona o caráter ambíguo dos museus universitários norte-americanos, que embora sejam sempre considerados “o símbolo da cultura no campus”, são igualmente sempre os primeiros a terem seus orçamentos cortados nas primeiras antevistas de crise (tanto na área de espetáculos como na área de artes visuais. (Amaral apud Almeida, 2000)*

Apenas em 1987, com o apoio da Professora Amaral, é implantada uma Divisão de Difusão Cultural que se responsabiliza pela programação de eventos especiais e atividades de arte-educação, incluindo cursos, tendo, como coordenadores, os recém-formados Martin Grossmann e Luciana Brito.

O MAC-USP conta com diferentes espaços expositivos próprios. O primeiro a sediar o Museu foi o 3º andar do prédio da Bienal Ibirapuera, projeto de Oscar Niemeyer, mas que apresentava sérios problemas de *excessiva entrada de luz pelas fachada de vidro* (Almeida, 2000:201). Em 1987, inaugura-se uma sede provisória na Cidade Universitária, em um prédio onde funcionava o protocolo da Universidade e que após uma reforma, passa a abrigar o chamado MAC Anexo. Apenas em 1992, inaugura-se um prédio construído especialmente para o MAC Sede, no Campus - Cidade Universitária, localizado em frente do MAC Anexo (Almeida, 2001:201). Em dezembro de 2000, o MAC-USP reinaugura-se, após uma reforma na Sede com financiamento da FAPESP.

Em 1986, a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Mae Barbosa é convidada para dirigir o Museu, e, entre seus objetivos, incluía a ampliação das atividades de recepção ao grande público, que atingissem as várias camadas sociais, com o aprendizado da leitura de imagens, considerando prioritariamente o acervo de obras do Museu.

Barbosa determinou, em sua gestão, que durou de 1986 há 1993, cinco eixos para o trabalho, entre eles:

- a) *Intensificação do diálogo internacional;*
- b) *Priorização de exposições coletivas de jovens artistas;*
- c) *Projetos expositivos resultantes de pesquisa em História da Arte ou Poéticas Visual;*
- d) *Projetos especiais que visem a ampliação da diversificação do público freqüentador de Museu, com a criação de canais de comunicação de arte erudita com a arte das minorias, com a estética das massas e com classes sociais que até agora não freqüentaram o Museu;*
- e) *A valorização do acervo através de exposições de núcleos permanentes de Arte Brasileira.*(Barbosa, 1990:5-6)

É importante mencionar-se que o Setor de Arte-Educação recebe um grande impulso nesta gestão, com a organização de projetos de pesquisa, de difusão cultural, com convênios, incluindo a Secretaria Municipal de Educação e a Coordenadoria Estadual de Normas Pedagógicas, a fim de atender ao grande número de escolas públicas, particulares e outras instituições. Estimulou a sistematização de pesquisas com a Abordagem Triangular entre os arte-educadores da Divisão, ampliando os projetos de atendimento das escolas e visitantes em geral.

Em 1994, assume o cargo de Diretora a Profa. Dra. Lisbeth Rebollo Gonçalves, permanecendo nele até 1998. Conforme ela, o Estado, na história do Museu, não realizou nenhuma participação, nenhuma ação política efetiva de teor público (Gonçalves, 1993).

A Profa. Lisbeth incentiva a experiência com a história da arte e já no seu primeiro ano de gestão, o MAC-USP expõe o trabalho de pesquisa de Norma Grinberg, no qual a artista proporciona uma experiência museográfica renovada, ao envolver o visitante em um habitat de criaturas, num cenário com recursos de luz, focos, sons entre outros elementos cênicos. O trabalho culmina com música e bailarinas improvisando a dança.

Em 1998, assume o Prof. Dr. José Teixeira Coelho Netto, tendo com Vice-Diretor o Prof. Dr. Martin Grossman, seguindo na gestão até 2002.

*A prática da arte é fundamental, pois a cultura é matéria-prima do conhecimento intelectual. Temos de dar noção cultural teórica, mas também a prática, a convivência próxima com a obra cultural*

afirma Teixeira Coelho, em entrevista à Revista Abigraf, quando revela também incentivar programas de ação cultural e educativa, envolvendo escolas. Comenta receber, em média, 350 escolas do Ensino Fundamental e Médio por ano.

A partir de 1999, o MAC-USP passa a expor também na Galeria do Sesi, na Avenida Paulista, numa parceria com a FIESP, ampliando o espaço expositivo do Museu.

Atualmente, quem dirige o MAC-USP é a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elza Ajzenberg, desde 2003.

### 3. Estrutura Organizacional

O Museu é constituído de três divisões técnico-científicas, a Divisão Técnico-Científica de Acervo, a Divisão Técnico-Científica de Educação e Arte e a Divisão de Pesquisa em Arte – Teoria e Crítica.

O Museu não cobra ingresso do público.

O funcionamento do MAC-USP Sede e do MAC-USP Anexo é de terça à sexta-feira, das 10h às 19h e sábados, domingos e feriados das 10h às 16h; o MAC-USP Ibirapuera é de terça-feira a domingo, das 12h às 18h, e o do MAC Centro Cultural FIESP é de terça-feira a Sábado, das 10h às 20h e domingos das 10h às 19h.

### 3.1. Regimento do Museu

A Universidade de São Paulo publica na quinta-feira, 4 de dezembro de 1997, através do Órgão D.O.E., Poder Executivo, Seção 1, São Paulo, 107 (233), o Regimento do Museu de Arte Contemporânea (MAC) da Universidade. O documento faz referência ao trabalho educativo já no primeiro artigo, *Das Finalidades e Constituição*:

*Art. 1º - (...)*

*I – promover o estudo e a difusão do acervo, assim como a sua conservação, proteção, valorização e ampliação, bem como seu conhecimento como patrimônio artístico brasileiro no Brasil e no exterior;*

*II – desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão nas áreas da Museologia da Arte, Teorias e Críticas de Arte e Educação e Arte Contemporâneas em Museus.*

Por sua vez, no quinto artigo, referente ao Conselho Deliberativo, consta que ao mesmo compete *traçar a política científica, de pesquisa, ensino e extensão do Museu sob a responsabilidade do Diretor e das Divisões Técnico-Científicas.*

As competências elencadas no vigésimo artigo, referentes à Divisão de Educação, serão apresentadas no próximo item, quando também serão abordados aspectos históricos da Divisão.

O Regimento finaliza com trinta e quatro artigos, sendo que, na leitura do documento, foram observadas, várias indicações de compromissos e responsabilidades para com as ações educativas do Museu.

### 3.1.1. Divisão Técnico-Científico de Educação e Arte

O Regimento do Museu referente, especificamente, à Divisão Técnico-Científica de Educação e Arte, possui, no vigésimo artigo, as seguintes competências de responsabilidade desta Divisão:

*I – desenvolver a programação anual das atividades da Divisão, bem como elaborar o relatório anual dos trabalhos executados;*

*II – planejar, administrar e executar atividades voltadas para o ensino de graduação, pós-graduação e extensão universitária do Museu;*

*III – elaborar e desenvolver projetos em Educação e Arte em Museu de Arte, dirigidos a pré-escola, 1º, 2º e 3º graus e educação especial, da rede pública e particular, bem como à comunidade em geral interessada na área;*

*IV – elaborar material de apoio relativo ao ensino e aprendizagem da arte.*

A Divisão não possui uma política educacional própria com metas e objetivos e segue as diretrizes do Regimento permanecendo submissa às diferentes formas de atuação das gestões que dirigem o Museu.

### 3.2. Espaço Físico

O MAC-USP está situado em quatro prédios localizado em diferentes bairros da cidade de São Paulo: dois na Cidade Universitária; um no Parque Ibirapuera, onde o Museu iniciou; e também ocupa a Galeria de Arte do SESI, em parceria com o Centro Cultural FIESP, desde 1999, localizada na Av. Paulista.

A Divisão Técnico-Científico de Educação situa-se no prédio sede do MAC-USP, localizado na rua da Reitoria, 109-A, possuindo uma sala de trabalho, próxima da sala da Divisão de Curadoria, equipada com mesas, armários, computadores, livros de consulta, reserva técnica de produções realizadas pelo Setor.

No MAC-Anexo, ocorre o trabalho de pesquisa do *Projeto Museu e Público Especial*, em diferentes salas: uma equipada para a equipe, um espaço expositivo adaptado para o público especial, uma sala de jogos e ateliês onde são desenvolvidas as oficinas de arte em geral.

Além da área reservada aos projetos educativos, o MAC-USP possui dois laboratórios de conservação e restauro, biblioteca<sup>1</sup>, oficinas e ateliês para preparação e montagem das exposições, reserva técnica para o acervo, espaço para a documentação museológica e um centro de documentação.

A área reservada às atividades de ação educativa e culturais possui 103 m<sup>2</sup>, sendo que o MAC-USP possui no total, uma área construída de 4.200 m<sup>2</sup>. A Galeria de Arte do SESI, uma área expositiva equipada de 1000 m<sup>2</sup>.

## 4. Ação Educativa

### 4.1. Histórico da Divisão

Os primeiros movimentos em relação à ação educativa, dentro do MAC-USP, foram realizados por Ana Mae Barbosa, na década de 70, quando o Prof. Walter Zanini era Diretor. Porém as atividades não tiveram seqüência na gestão seguinte.

---

<sup>1</sup> A Biblioteca do MAC-USP possui cerca de 5.052 livros sobre artes plásticas, além de periódicos, slides, cartazes, catálogos e pastas com recortes (Almeida, 2001:175).

As discussões para a criação de um Setor de Arte-Educação aqueceram-se na gestão da Prof<sup>a</sup>. Aracy do Amaral, a partir de um Projeto intitulado *Projeto Monitoria-Atelier*, apresentado por Martin Grossmann, Mônica Nador e Luciana Brito, no segundo semestre de 1983.

*O Projeto Monitoria-atelier surgiu graças à proposta final das matérias pedagógicas do Curso de Licenciatura Plena em Educação Artística da FAAP, baseada na questão prática da monitoria em museus de arte.*  
(Grossmann, 1988:51)

A implantação, propriamente dita, do Setor de Arte-Educação foi em 1985<sup>2</sup>, através da contratação de Martin Grossmann. O Setor desenvolveu ações sistematizadas, passando a ser coordenado com uma parceria entre Martin Grossmann, Luciana Brito e Mônica Nador.

Os aspectos abordados no texto do *Projeto Monitoria-Atelier* demonstra a preocupação com a baixa frequência, ao detectar, em 1994, que apenas 6 pessoas visitaram o MAC-USP em um final de semana (Grossmann, 1988). Além da distância, o estranhamento demonstrado pelos visitantes para em relação à contemporânea foi outro aspecto observado. Propunham, assim, um Atelier Livre dentro do Museu, para atender crianças e adolescentes, desde os cinco anos de idade até os dezessete. Também mencionavam uma programação separada para as escolas, com divulgação através da própria Secretaria de Educação.

O *Projeto Monitoria-Atelie* tinha os seguintes objetivos:

1. *Criar novas atribuições ao Museu, conferindo-lhe outro espaço de ação para estreitar seus vínculos com a comunidade.*

---

<sup>2</sup> Neste mesmo ano foi criado também, por Denise Grinspum, o Serviço Educativo, no Museu Lasar Segall, passando apenas a ser denominado de Divisão de Ação Educativo-Cultural, após a reformulação do Regimento em 1987/88.



2. *Organizar esquemas que concorram para a criação do hábito da freqüência ao Museu, propiciando a esse público uma familiaridade com o repertório contemporâneo.*
3. *O propósito do Atelier não é fazer arte nem formar artistas, mas acreditamos que o “fazer artístico” é o caminho mais curto para se colocar uma pessoa em contato com o pensamento artístico. (Grossmann: 1988)*

Em 1987, entra nova direção no MAC-USP. A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Mae Barbosa foi convidada para o cargo, permanecendo de 1987 a 1993. Propôs, inicialmente, para a composição da Divisão de Ensino uma equipe interdisciplinar, incluindo pesquisadores na área da música, do teatro, da literatura e das artes plásticas, a fim de possibilitar novos olhares sobre o acervo (Almeida, 2000). Por isso, solicitou que a pesquisadora Irene Tourinho, da área de música, participasse como Vice-diretora do MAC-USP, em sua gestão. Após vencer resistências da Universidade, Ana Mae conseguiu compor um grupo interdisciplinar contratação, também, Maria Lúcia de Souza Barros Pupo e Vera Lúcia de Oliveira Filinto, que coordenaram a Divisão de Educação, entre outros professores.

Sylvio Coutinho conta-nos alguns detalhes, em entrevista à autora:

*Aí cada gestão tem suas características próprias, dificilmente vai se repetir situações históricas, né? A gestão da professora Ana Mae, mas era o momento que os três espaços o MAC, o MAC – Ibirapuera , MAC – Cidade Universitária Anexo e o MAC – Sede, [ . . . ] estavam em pleno funcionamento, quer dizer, nós chegávamos a ter 17 ateliês acontecendo ao mesmo tempo. (...) Mas este trabalho pioneiro no MAC, ao implantar, divulgar, experimentar, para o Brasil inteiro a Metodologia da proposta Triangular do ensino da arte. Isso é um marco histórico pra área de ensino de arte no Brasil.*

Reestruturando e incentivando grandes ações em relação à educação dentro do Museu e tendo, como ponto principal, *levar arte para as diversas camadas sociais existentes no país*, Ana Mae prepara a equipe com cursos envolvendo professores estrangeiros, como: John Swify (Inglaterra), Annie Smith (Canadá), David Thistlewood (Inglaterra), Robert Willian Ott e Brent Wilson (EUA). Também propõe a organização de cursos com os seguranças do Museu, que, uma posteriormente, nas gestões seguintes, são adotados pelo MAC-USP como alternativa para boa formação deste setor específico.

Ana Mae Barbosa estimula o desenvolvimento de pesquisas com a Abordagem Triangular<sup>3</sup> entre os arte-educadores do Setor, sistematizando propostas com exercícios de leitura de imagens do acervo e de alfabetização cultural, tornando o MAC-USP um laboratório de experiências no ensino da arte em museus. Muitas pesquisas foram desenvolvidas nesta gestão, entre elas a da Professora Amanda Pinto da Fonseca Tojal, que trata da recepção a públicos especiais no Museu, com espaços museográficos adaptados, além de materiais didáticos adequados. Ao longo dos anos, esta atividade torna-se permanente. Outra foi a da Professora Maria Ângela Serro Francoio, que envolveu a elaboração de jogos e atividades lúdicas nas escolas, que permanecem ainda hoje na programação do Museu.

O MAC-USP, com o impulso desta Gestão, passa a oferecer diversas atividades pioneiras, privilegiando, sempre a recepção a escolares e ao público que ainda não conhecem o museu, além da oferta de meios para ampliar as pesquisas em torno do ensino da arte. Entre alguns projetos desenvolvidos, está o Curso *Visitando Museus*, que abrange a visita a acervos de outros cinco museus de São Paulo, seguida de atividades no ateliê, após as visitas.

Outro projeto desenvolvido foi o de levar reproduções do acervo para uma escola na periferia, e, após um mês de exposição, arte-educadores do museu desenvolvem atividades de leitura das obras com uma turma da escola selecionada, promovendo posteriormente, a visita ao MAC-USP para conferir os originais. Finalizam a visita ao Museu

---

<sup>3</sup> *Abordagem Triangular* é uma proposta lançada pela arte-educadora Ana Mae Barbosa no fim da década de 80, início da década de 90, envolvendo incondicionalmente a imagem, além da contextualização, com a história da arte entre outras reflexões estéticas pertinentes a temática selecionada, e o desenvolvimento do fazer artístico.

com atividades diversas no atelier. O projeto se encerra com o retorno do arte-educador à escola para uma última aula, quando, então, retira a exposição das reproduções. Esperando que, a partir daí, o professor de arte da escola promova com as demais turmas da escola visitas a atividades relacionadas ao acervo de arte do MAC-USP (Barbosa, 1991:90). Este projeto, com algumas alterações, continua sendo desenvolvido pelo MAC-USP até hoje.

Nesta gestão, também são oferecidos  *cursos de gravura, escultura, aquarela, manufatura de papel* (Barbosa, 1991:91) e um curso de pós-graduação, com especialização no próprio Museu. Em 1988, promovem o I Encontro de Diretores de Museus de Arte, sob os auspícios do Sistema Nacional de Museus, e em 1989, o MAC-USP organiza o III Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte Contemporânea.

Em 1999, na gestão do Professor José Teixeira Coelho Netto, o MAC-USP firmou parceria com o Centro Cultural FIESP, com a exposição  *O Brasil no Século da Arte: A Coleção MAC-USP*, realizada na Galeria de Arte do SESI. A exposição teve cerca de 83.000 visitantes. No ano seguinte, o MAC Centro Cultural FIESP recebeu uma visita de cerca de 70.000 visitantes. O serviço de monitoria, coordenado pela Divisão de Ensino e Ação Cultural, cresceu muito e conquistou um importante papel no apoio didático às escolas particulares e públicas que visitaram a exposição. Assim, devido às necessidades do atendimento às escolas ampliado nesta parceria, é que foi integrado à Divisão um  *corpo de monitores do MAC*, como denomina Carmen Aranha, no relato  *Encontro de Museu-Escola*, ocorrido em novembro de 2003, em São Paulo.

O investimento do Museu neste espaço deu-se, também, na programação oferecida na exposição  *O Brasil no Século da Arte: A Coleção MAC-USP*. A Divisão de Ensino organizou uma atividade denominada  *Lazer Cultural*, oferecendo, durante as férias de julho, um programa que incluía atividades para a família, com enfoque lúdico, oferecendo aos participantes possibilidades de interpretação das obras expostas. Cada encontro teve, como ministrante, um professor da Divisão de Ensino, que, por sua vez, oferecia propostas que variavam desde o uso de jogos de palavras e imagens, história da arte, quebra-cabeças, a partir das obras de Alfredo Volpi, além de jogos narrativos com

netos e avós contando histórias e jogos teatrais com crianças, conforme as pesquisas desenvolvidas pelo professor.

Nos anos que se seguiram à criação do setor até hoje, a Divisão foi denominada de diferentes maneiras, tais como: Divisão de Ação e Extensão Cultural, Divisão Técnico-Científica de Educação e Arte, Divisão de Educação e Divisão de Ensino e Ação Cultural. As três nomenclaturas são encontradas em textos atualizados, porém observa-se que os mesmos provêm de alterações ocorridas na história do Setor, durante as diferentes gestões.

Desde a criação do Setor, coordenaram-lhes os trabalhos: de 1985 a 1987: Martin Grossmann, Luciana Brito e Mônica Nador; de 1987 a 1993: Maria de Lourdes S. Gallo, Maria Lúcia de Souza Barros Pupo e Vera Lúcia de Oliveira Filinto, que integraram a equipe interdisciplinar na gestão da Prof<sup>a</sup>. Ana Mae Barbosa; de 1994 a 1998: Dilma de Melo Silva, na gestão da Prof<sup>a</sup>. Lisbeth Rebollo Gonçalves; de 1998 a 2003: Maria Helena Pires Martins e, posteriormente, Carmen Sylvia Guimarães Aranha, na gestão do Prof. Teixeira Coelho Netto; e de 2003 até hoje: Christiana Moraes, nesta gestão atual, da Prof<sup>a</sup>. Elza Ajzenberg.

#### 4.2. Equipe

Os professores da Divisão são concursados e devem possuir titulações e desenvolver pesquisas, a partir das necessidades observadas no Museu. Existe um grupo de estagiários bolsistas do CNPq – Iniciação Científica e Apoio a Pesquisa; bolsistas da FAPESP e Bolsa Trabalho COSEAS-USP, e um grupo de monitores. Durante a realização de algumas pesquisas, chega-se a formar uma equipe paralela com bolsistas, funcionários e estagiários, variando o número de componentes conforme o desenvolvimento da mesma. A exemplo, o *Projeto Museu e o Público Especial*, que se iniciou com a pesquisadora e duas estagiárias cedidas pela divisão de Ensino à medida em que foi demonstrando sua

eficiência, foi ampliando o Projeto, chegando a contar com uma equipe de 7 integrantes formada por bolsistas, estagiários e colaboradores (Tojal, 2000).

Conforme explica Carmen Aranha, os estagiários são estudantes de vários cursos da USP que passam por uma formação, antes de desenvolverem atividades de recepção a escolas. Os estagiários recebem uma bolsa por 20h, sendo que delas, apenas 10h são direcionadas para as monitorias e as outras 10 para o desenvolvimento de outras atividades dentro do Museu. Entre os bolsistas, 3 estagiários são contratados pela Reitoria, sendo que após permanecerem um ano na Divisão, poderão ter o contrato renovado apenas por mais um ano. Ao todo, o grupo de monitores varia de 6 a 8 integrantes.

A equipe da Divisão já variou bastante o número de integrantes. Iniciou-se com três pessoas, em 1985. Na gestão da Prof<sup>a</sup>. Ana Mae Barbosa, foi criada uma equipe interdisciplinar com, aproximadamente, 14 arte-educadores, como ela mesma relata em entrevista à autora, sendo que alguns integrantes ainda permanecem no Setor.

A Divisão, em 2000/2001 possuía uma equipe composta por cerca de dez professores. Em 2003, permaneceram apenas quatro, além dos estagiários/bolsistas e do *corpo de monitores*, que foi organizado a partir do crescimento da demanda com a ocupação da Galeria de Arte do Sesi, na Av. Paulista.

#### 4.3. Objetivos

O MAC-USP objetiva promover o estudo e a difusão do acervo, assim como a sua conservação, proteção, valorização, ampliação, além de incentivar o intercâmbio com Instituições afins. Considerando que o Museu é um órgão vinculado à Universidade de São Paulo, ele compartilha dos objetivos da própria Universidade, que se concentram em desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária/atendimento à comunidade.

A partir dos grandes eixos citados acima, a Divisão de Ensino e Ação Cultural tem por objetivo específicos:

- *Propor e desenvolver pesquisa sobre segmentações do público e oferecer programas permanentes para esses públicos;*
- *Oferecer disciplinas de graduação ligadas à coleção e à pesquisa desenvolvida;*
- *Propor programas de extensão: cursos, ateliês, seminários, palestras, etc.;*
- *Formar público de arte moderna e contemporânea por meio de atividades que, além de trazer informações, também eduquem o olhar e a sensibilidade;*
- *Atender os diferentes públicos: especializado, universitário, escolar, espontâneo, público especial, ou qualquer outra segmentação que se interesse pelo acervo. (Martins,2001)*

Carmen Sylvia Aranha, Coordenadora da Divisão, em entrevista à autora, comenta sobre os objetivos da Divisão, explicando que as pesquisas são a base para os programas ao longo dos anos. Diz ela: *A gente procura não ficar vinculada a eventos.*

Seguindo os três grandes eixos dos objetivos da Universidade, utilizados pelo Museu, optou-se por apresentar os projetos, programas e atividades desenvolvidos pela Divisão, também na mesma estrutura: ensino, pesquisa e extensão universitária/atendimento à comunidade.

## 4.4. ENSINO

### 4.4.1. Graduação e Pós-Graduação

É importante ressaltar-se que a criação do Museu de Arte Contemporânea não foi acompanhada da criação de cursos de arte na Universidade, sendo que, apenas na década de 70, funda-se a Escola de Comunicação e Arte - ECA, que oferece cursos de Bacharelado com habilitações em Escultura, Gravura, Pintura, Multimídia e Intermídia e o curso de Licenciatura em Educação Artística, sem possuir nenhuma relação com o Museu de Arte Contemporânea.

Em 1987, foi realizado o primeiro Curso de Especialização de Arte-Educação em Museus, coordenado por Ana Mae Barbosa e Regina Silveira, com professores do MAC-USP e professores convidados de universidades estrangeiras.

A partir de 1996 até hoje, o MAC-USP oferece disciplinas optativas a alunos da graduação, ministradas por diferentes professores integrantes das diferentes Divisões do MAC-USP, abrangendo diferentes áreas do Museu, da História da Arte e do Ensino da Arte. Entre elas: Monitoria em Arte Visual, História das Artes Plásticas e da Literatura no Século XX; História das Artes Plásticas e do Teatro no Século XX; Apreciação da Obra de Arte; Produção Artística, a partir de 1950; Arte Moderna e Contemporânea no Século XX e no Acervo do MAC e na Bienal Internacional de São Paulo; Arte Moderna e Contemporânea no Século XX e no Acervo do MAC; Interdisciplinaridade nas Artes Visuais Contemporâneas: arte/dança/performance/instalação; Introdução à Crítica de Arte; Exercícios do Olhar: Uma Fenomenologia da Arte; Arte e Imaginário Contemporâneo.

A partir de 1997, é dado novo formato ao curso de especialização, intitulando-se *Estudos de Museus de Arte*, com duração de três semestres, sob a coordenação geral de Lisbeth Rebollo Gonçalves, Dilma de Mello Silva e Carmen Sylvia G. Aranha. Em 2000, foi novamente reestruturado, passando a chamar-se Monitoria *em Arte*, com duração de um ano, seguindo-se, assim, até 2002. Os cursos, neste formato, objetivam *preparar*

*monitores das diferentes áreas do conhecimento para criar roteiros e visitas guiadas em diversos espaços de arte (MAC-USP, 2000).*

#### 4.4.2. Extensão Universitária e Formação Continuada

O MAC-USP, por ser um Museu dentro da Universidade de São Paulo, tem a função de desenvolver pesquisas em todas as áreas de conhecimento e atuação do próprio Museu. Assim, no final de 1998, foi realizada uma pesquisa pelos alunos de graduação do Departamento de Biblioteconomia e Documentação da ECA-USP, que determinou por quais razões as pessoas freqüentam, ou não, o MAC-USP, mapeando as motivações e disponibilidades, possibilitando, de acordo com os dados coletados, que a Divisão de Ensino organizasse, a partir de janeiro de 2001, diferentes ações a curto, médio e longo prazo, ampliando a atuação do setor educativo.

Durante os três anos seguintes, a Divisão inaugura o novo espaço do MAC-USP Sede, então reformado, e implanta as seguintes atividades: Prazer com Arte, Férias com Arte no MAC, Semana de Calouros e Diálogos com Arte, além da introdução da disciplina *Monitoria em Arte*, dentro de um projeto específico de divulgação e aproximação da comunidade com o Museu, intitulado *Projeto de Formação de Público*.

Também como extensão universitária, são oferecidos cursos de difusão cultural, gerados a partir das pesquisas desenvolvidas pelos integrantes de cada equipe das Divisões do Museu. Em 1998: Arte Pública; em 1999: Práxis Artística para Terapeutas; Ensino da Arte na Educação Especial; Monitoria em Arte; História da Arte para Professores e Educadores; Arte Moderna e Contemporânea: Recortes e Workshop de Papel Artesanal. Em 2000: Desenho no Papel da Arte e Ensino da Arte na Educação Especial; em 2001: Desenho para principiantes, Orientação de Projetos Artísticos, Ensino da Arte na Educação Especial; em 2002: Orientação de Projetos Artísticos, Oficinas de Artes Plásticas –



Linguagens Bidimensionais. E em 2003: Estudos de Museus em Arte, Arte e Educação Infantil: Reflexões sobre a Prática.

Conforme pesquisa realizada por Adriana Mortara Almeida (2001), entre os anos de 1997 e 1999, foram ministrados 10 cursos de extensão por professores especialistas ou professores convidados, destacando-se os cursos da área de educação.

Durante o ano, são organizadas muitas outras atividades de formação tanto para o público especializado, como para o público em geral. Exemplos: Seminários de Formação de Profissionais em Museu, Ciclos de Palestras, Simpósios, Workshop, Lazer Cultural, Encontro com artistas, Performances, lançamento de CD-Rom, Mesa Redonda.

#### 4.5. PESQUISA

##### 4.5.1. Referencial Teórico

O MAC-USP é considerado um laboratório de pesquisas relacionadas à recepção de público escolar, público espontâneo, terceira idade, deficientes entre outros, tendo forte referencial o trabalho implantado pela Prof<sup>a</sup>. Ana Mae Barbosa, que, em sua gestão, sistematizou, juntamente com uma equipe de arte-educadores, ações e pesquisas envolvendo a Metodologia Triangular, como ela própria explica quando entrevistada pela autora:

*Começou tudo com uma coisa que eu já vinha pesquisando e que era a relação entre o fazer e o ver. Entre a análise da obra de arte e o fazer. A idéia de que o fazer só não prepara o apreciador de arte, mas também prepara aquele que vai conhecer arte e tornar a arte um companheiro de sua vida. Se isso é bom pra mim, por isso não para as outras classes sociais? Isso é que era a coisa. Então, começamos a pesquisar aquilo que, hoje, se*

*chama, no MAC, o curso de Metodologia Triangular, que, depois, eu passei a chamar Abordagem Triangular, e que, no MAC, teve essa composição, porque o MAC era museu. A composição era o fazer a leitura da obra de arte e a História da Arte. Depois eu verifiquei que estava usando dois pesos, duas mediadas.*

Verifica-se que, mesmo sendo bastante forte a referência da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, existem diferentes referências que estão sendo utilizados pela equipe da Divisão: *Níveis de Desenvolvimento Estético*, Abigail House; além de *Estudos Críticos*, David Thistlewood (Inglaterra), Arthur Efland (EUA), Brent Wilson (EUA), Annie Smith (Canadá), *DBAE*, Elliot Eisner (EUA), Robert William OTT (EUA), Edmund Feldman (EUA), Robert Saunders, Monique Brière (Canadá), Rosalind Ragans (EUA), a Fenomenologia da Percepção, Maurice Merleau-Ponty, entre outros.

#### 4.5.2. Pesquisas e Programas Educativos

A Divisão de Educação e Ação Cultural do MAC-USP desenvolve seus projetos e sua programação a partir das pesquisas acadêmicas realizadas pelos educadores integrantes da equipe. Os programas, pelo fato de estarem vinculados a pesquisas, possuem tempo determinado de término. Apesar de muitos permanecerem durante anos, caso o professor pesquisador se afaste do Museu, o programa dificilmente terá continuidade, exceto alguns casos. Entretanto, alguns programas são considerados permanentes, pois estão, há dez anos, em pleno funcionamento, ampliando o atendimento a públicos diversos. Vejam-se cada um deles.

#### 4.5.2.1. Museu e Público Especial

O programa *Museu e Público Especial* foi iniciado em 1991, sob a responsabilidade de Amanda Pinto da Fonseca Tojal, com o objetivo de aproximar o público portador de deficiências, sejam elas sensoriais, físicas ou mentais e portadores de distúrbios emocionais, da coleção do MAC-USP, a fim de que usufruam do patrimônio artístico e cultural pertencente a esse Museu.

Amanda Tojal, em sua pesquisa de mestrado, defendida em 2000, revela que o *desejo de iniciar este Projeto originou-se de visitas espontâneas de grupo de crianças, jovens e adultos* (Tojal, 2000:68) deficientes que mantinham presença constante no MAC-USP, quando sua sede ainda estava localizada no 3º andar do Parque Ibirapuera. Alguns educadores sentiam-se constrangidos e até mesmo despreparados para receber, dentro do Museu, um público especial.

O Projeto, inicialmente chamado *Museu e a Pessoa Deficiente*, foi implantado, através de diferentes ações conjuntas: a realização de estágios para a pesquisa nas três instituições e escolas especializadas em atendimento a público especial; uma pesquisa, de caráter histórico, sobre as ações educativas realizadas pela Divisão de Educação com público deficiente nos últimos cinco anos que antecederam esse projeto.

Em 1992, juntamente com a inauguração da nova sede do MAC-USP, na Cidade Universitária, o Projeto realiza sua primeira programação permanente de exposições de caráter fixo, denominada *O Toque Revelador*.

Tojal afirma que o programa, tem como meta,

*possibilitar tanto um desenvolvimento cognitivo, afetivo e sensoriomotor, como também inclusão social deste público, através da produção artística contemporânea, respeitando as diversidades de cada participante,*

*estimulando as suas potencialidades e proporcionando a todos uma experiência prazerosa e significativa (Tojal, 2000: 71)*

O programa é fundamentado teoricamente em *metodologias contemporâneas do ensino da arte aplicadas a propostas de ação educativa desenvolvidas pela Divisão de Educação do MAC-USP desde o ano de 1987* (Tojal, 2000: 74), nos seguintes métodos: D.B.A.E.<sup>4</sup> *Disciplin-Based Art Education* (EUA); Estudos Críticos<sup>5</sup> - *Critical Studie* (Inglaterra); e a Proposta Triangular<sup>6</sup> (BRA).

As exposições são, especialmente, concebidas e adaptadas para receber o público, oferecendo museológica e museograficamente um espaço apropriado, como define Amanda, um trabalho de caráter multidisciplinar, que abrange não só a Divisão de Educação, como também os profissionais das áreas de conservação, documentação, programação visual, museografia e funcionários, como aqueles responsáveis pela recepção no Museu.

A partir de 1997, com o objetivo de ampliar o acesso ao público com dificuldade de deslocamento, o projeto passou a realizar exposições itinerantes, acompanhadas de todo o material de apoio para a ação educativa específica ao público com deficiências, sendo este um projeto de ação educativa permanente. Apenas em 1998, apenas, é que o Projeto adquire seu definitivo nome: *Museu e Público Especial*.

A série denominada *Toque Revelador* é composta de 5 exposições, com obras do acervo do MAC-USP, tais como: *Esculturas Contemporâneas; Esculturas em Bronze; Alfredo Volpi* (figura 08); *Retratos e Auto-Retratos* (figura 10); *Poéticas da Forma* (figura 09). As exposições *O Toque Revelador - Alfredo Volpi* e *O Toque Revelador - Retratos e Auto-Retratos* itineraram pelo estado de São Paulo e por outros estados brasileiros.

---

<sup>4</sup> S.M. Dobbs. *The DBAE Handbook: an overview of Discipline-Based Art Education*. Califórnia, The Getty Center for Education in the Arts, 1992.

<sup>5</sup> David Thistlewood. "Estudos Críticos: O Museu de Arte Contemporânea e a relevância social" In: BARBOSA, Ana MAe (org.) *Arte-Educação: leituras no subsolo*. São Paulo: Cortez, 1997, p.141-155.



Figura 10 - Exposição: *O Toque Revelador: Alfredo Volpi*

Fonte: site: [www.mac.usp.br](http://www.mac.usp.br)



Figura 11 - Exposição: *O Toque Revelador: a poética das formas*

Fonte: site: [www.mac.usp.br](http://www.mac.usp.br)

---

<sup>6</sup> Ana Mae Barbosa. *A imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo/Porto Alegre: Perspectiva/Fundação lochpe, 1991.



Figura 12 - Exposição: *O Toque Revelador: Retratos e Auto-Retratos*

Fonte: site: [www.mac.usp.br](http://www.mac.usp.br)

Para cada exposição, foi organizado um “percurso tátil”, envolvendo a exploração sensorial das obras tridimensionais originais, que também foram reproduzidas em relevo, obras bidimensionais originais, conforme textura, formas e cores das obras (ilustrações 10, 11 e 12).

Como exemplo, a exposição *Toque revelador: Esculturas Contemporâneas*, expôs 12 obras, *com objetivo de formar “um percurso tátil”* (Tojal, 2000: 78). O material didático elaborado pela equipe era composto de jogos com desenhos apresentados em pranchas, em tamanho A3. Neste programa, foram apresentados três jogos diferentes, sendo um deles referente aos aspectos estruturais da obra.

*Jogo composto por pranchas em papel triplex e cartolina colorida (nas cores azul, vermelha, verde e amarela), contendo linhas e formas geométricas ou orgânicas em relevo, referente aos aspectos estruturais das obras de arte presentes na exposição. (Tojal, 2000:80)*

*A atividade consistia em explorar as características formais, através de uma tarefa, visual ou tátil, a fim de encontrar a forma da escultura correspondente à da exposição.*

*Jogo composto por pranchas em papel triplex e cartolina (na cor preta), apresentando figuras em relevo referentes a silhuetas ou sombras pertencentes às esculturas da exposição. (Tojal, 2000:80)*

Ainda nesta exposição, como atividade didática, a equipe organizou uma fachada e uma planta baixa do espaço expositivo, a fim de apresentar ao grupo com deficiência visual, já na recepção, o espaço onde se encontram.

Na exposição *O Toque Revelar: Retratos e Auto-Retratos* deu-se continuidade às propostas fundamentadas nas ações de *contextualização, leitura de obra de arte e produção artistas* já trabalhadas, anteriormente, em outros projetos. No item de contextualização, relacionaram a história dos retratos na história da arte, com os conceitos de *museu, acervo, espaço expositivo e obras de arte contemporâneas*, através de maquetes visuais e táteis que localizam as entradas do edifício, entre outros detalhes. Nesta primeira etapa, desenvolveram-se atividades experimentais para os portadores de deficiências visuais, oferecendo-se, em uma ante-sala, a exploração tátil de maquetes e exercícios de

*locomoção pelo espaço expositivo, apoiados por sinalizações (cordas sustentadas por pilastras sinalizadas com bolas de borracha) circundando as bases e mesas expositivas e dirigindo o público à área central delimitada pelos bancos,(Tojal, 1999:114)*

explica detalhadamente Tojal.

Na etapa de leitura de obra, figura 13, são oferecidos exercícios diversos que envolvem o reconhecimento visual e tátil da obra, através de várias texturas e tipo de pinceladas da pintura a óleo; a transposição de seu próprio rosto em papel machê, trabalhando aspectos do reconhecimento facial; reconhecimento das posições do rosto (frente, perfil e meio-perfil) com representações faciais de borracha; reconhecimento e associação de silhuetas e reconhecimento de associação de cores relacionando as obras originais (Tojal, 2000).



Figura 13 – exercício sensorial de toque em reprodução da obra em relevo

Fonte: site [www.mac.usp.br](http://www.mac.usp.br)

Outros materiais mais complexos, que exigiam habilidades conceituais e intelectuais também foram disponibilizados:

*Jogos apresentado fotografias de artistas para serem associados aos “auto-retratos” por eles pintados e selecionados para serem associados aos “auto-retratos” por eles pintados e selecionados para essa mostra.*

*Jogo propondo uma construção cronológica das tendências artísticas a partir de retratos representativos da História da Arte com o*



*intuito de aproximar os participantes das tendências mais contemporâneas da arte, sem contudo abandonar a temática proposta para essa exposição.*

*Vendas para os olhos com a função de enfatizar atividades de exploração tátil das reproduções em relevo, associando-as através da memorização às obras originais anteriores analisadas, atividade essa realizada principalmente com participantes portadores de deficiências mentais leves com o público em geral. (Tojal, 2000:115)*

As propostas relacionadas à produção artística, nesta exposição, foram subdivididas em duas partes, a fim de que, conforme as deficiências, possa ser utilizada uma ou outra atividade. As duas requerem a participação do visitante. Uma delas propõe *jogos e dramatizações*, envolvendo aspectos da História da Arte do retrato e jogos de memória com cartelas ampliadas de reproduções das obras; a outra atividade de produção artística desenhos de observação das obras, desenhos dos colegas, como *retratos vivos* ou desenhos de *retratos* de memória. Entre as duas propostas, há variações conforme as dificuldades, por exemplo, para os deficientes visuais, com suas limitações características, foi oferecida argila para trabalharem com modelagem de rostos. (Tojal, 2000)

Outros exemplos de atividades desenvolvidas na exposição *O Toque Revelador: Alfredo Volpi, são estes:*

- *jogos perceptuais de encaixe de formas elaboradas em borracha (colorida, lisa ou texturizada), concebidos em pranchas de fundo contrastante, (...)*
- *jogos tridimensionais representativos da temática da produção de Alfredo Volpi, como casarios antigos, barcos, brinquedos e máscaras (...)*
- *exercício sensorial do toque nas reproduções em relevo, realizadas exclusivamente em formas bidimensionais (Tojal, 2000:99).*

A figura 14 mostra uma criança, na exposição *O Toque Revelador: Alfredo Volpi*, realizando a leitura da obra, através de *exercício sensorial de toque* em reproduções da obra em relevo.



Figura 14 – exercício sensorial de toque em reprodução da obra em relevo

Fonte: site [www.mac.usp.br](http://www.mac.usp.br)

O programa foi ampliando suas ações com base na pesquisa coordenada por Amanda Tojal. Conforme a pesquisa foi avançando, novos estagiários foram sendo agregados ao projeto, formando-se, assim, uma equipe especializada que elabora e organiza as visitas agendadas previamente, oferecendo a oportunidade de um trabalho em ateliê.

Visando a difusão do trabalho desenvolvido neste programa dentro do MAC-USP, também foram planejados cursos de extensão e oficinas sobre o ensino da arte na educação especial abrangendo professores e outros profissionais de áreas afins.

*Neste projeto é enfatizada a importância do museu como espaço sócio-cultural também para pessoas deficientes, oferecendo propostas educativas à escola e instituições especializadas com o objetivo de motivar e ampliar o conhecimento da arte e da produção artística por alunos especiais, incentivando sua frequência no museu, possibilitando maior acesso a esse patrimônio cultural e atuando como um trabalho estimulador de desenvolvimento cognitivo e afetivo, tanto no plano individual como no social. (Folder de divulgação MAC-USP – cor amarela.)*

Desde os primeiros anos deste projeto, foram realizadas atividades de avaliação com a participação dos visitantes e professores acompanhantes, registrando-se assim, em forma escrita ou gravada, depoimentos e considerações importantes a respeito do trabalho desenvolvido. A partir de 1997, com a exposição *O Toque Revelador: Retratos e Auto-Retratos*, a avaliação do programa sistematizou-se, envolvendo, apenas, os professores e profissionais acompanhantes, a fim de adquirir um resultado qualitativo e quantitativo relativos aos seguintes aspectos: a museografia da exposição e o programa educativo, que, por sua vez, envolve os aspectos cognitivo, afetivo, sensoriomotor.

O programa produz folders, catálogos, artigos e textos tanto em tinta como em braille sobre as exposições realizadas, além dos materiais táteis bi e tridimensionais, jogos e brinquedos facilitadores da experiência estética perante as obras.

### 3.5.2.2. Projeto MEL - Museu, Educação e o Lúdico

O *Projeto MEL - Museu, Educação e o Lúdico* constituem-se num programa de atendimento ao público infantil de escolas públicas e particulares e professores em visitas a exposições didáticas e lúdicas. O programa configurou-se em 1995, coordenado por Maria Angela Serri Francoio, entretanto, somente, a partir da exposição *Não Toque: Pintura viva*, em 1992, é que se iniciou a construção de jogos com regras tradicionais e

quebra-cabeças com reproduções das imagens das obras de Pablo Picasso presentes no acervo do MAC-USP, na tentativa de criar uma abordagem lúdica.

Durante a exposição *Arte Moderna Brasileira: Uma seleção da coleção de Roberto Marinho*, a equipe da Divisão cria uma nova proposta de jogo denominado *Caça ao tesouro*. Assim, a cada exposição passam a ser criados jogos, a partir de estudos que envolvem critérios referentes às exposições que estavam sendo apresentadas, destacando o próprio processo do artista, como aspectos formais da linguagem plástica.

Maria Angela Serri Francoio, que vem desenvolvendo materiais lúdico-pedagógicos, com a finalidade de mediar a relação entre a obra de arte e a criança, realiza sua pesquisa de mestrado envolvendo as exposições *O Toque Revelador: Alfredo Volpi e Alfredo Volpi no Acervo do MAC-USP: Homenagem no centenário de nascimento*, *Retratos e Auto-Retratos: jogos, brinquedos e brincadeiras* e a exposição *Ciranda de Formas: bichos - jogos, brinquedos e brincadeiras*, analisando as atividades didáticas desenvolvidas e coordenadas por ela própria, para as exposições que ocorrem no período de 1995 a 2000.

Em 1995 e 1996, foram criados materiais sobre a obra de Alfredo Volpi. Em 1997, o projeto ampliou suas ações com a curadoria da exposição *Retratos e Auto-Retratos: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras*, criando-se, assim, um *Espaço Lúdico* para a exploração de jogos tradicionais recriados a partir do acervo, favorecendo outras brincadeiras como a dramatização dentro do Museu que, estimula a interação imaginativa, simbólica e expressiva das crianças. Durante o ano de 1997/98, seguiu-se atendendo a professores e crianças nos espaços expositivos do Museu. Entre os jogos adaptados e criados, estão: adaptação do jogo Cara-a-cara; jogo do mico; relacionando auto-retratos plástico- artísticos e retratos fotográficos; quebra-cabeça tridimensional, bidimensional, jogos da memória; dominó e até fantoches.

O programa, em 1999, assume compromisso e parceria com a EMEI<sup>7</sup> Desembargador Dalmo do Valle Nogueira, dentro do *Programa de Melhoria do Ensino*

---

<sup>7</sup> EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

*Público*, com o apoio da FAPESP, sempre na busca de favorecer o processo de ensino e aprendizagem da arte no Museu.

Neste mesmo ano, foram concebidos novos jogos e materiais para a exposição *Ciranda de Formas: Bichos – jogos, brinquedos e brincadeiras* envolvendo o público infantil, com o oferecimento de espaços lúdicos e de jogos para as crianças.

A pesquisa tem, como pressupostos, a Proposta Triangular de Ensino (1991), de Ana Mae Barbosa, e busca referências em outros teóricos como, por exemplo, Constance Kammi, com *Jogos em Grupo na Educação Infantil* (1990).

Considerando-se a importância das pesquisas desenvolvidas pela equipe da Divisão, apresentam-se, aqui, detalhes dos jogos criados, especificamente, para esse trabalho e as visitas orientadas.

A exposição, com curadoria da pesquisadora Maria Angela Francoio, que é detalhada por ela em sua pesquisa de mestrado, apresentou, na museografia, 15 obras originais, com destaque para as xilogravuras de bichos; uma frase do artista J. Borges escrita na parede, ao lado da obra do próprio artista; caixa-vitrine com matriz de uma xilogravura e instrumentos; vitrine com materiais de litogravura; um pôster didático sobre impressão litográfica; as cinco principais etapas do processo de fundição (cera perdida), tridimensional, utilizando uma releitura da obra de Luciano Minguzzi; um pôster didático com demonstração da fundição, através de fotografias; e um caderno didático de serigrafia, utilizando, como ponto de partida, a obra de Claudio Tozzi, *Papagália*.

As visitas orientadas, nesta exposição, tiveram o objetivo de

*desenvolver um percurso proposto na exposição sob a perspectiva de uma abordagem lúdica, ecológica, interdisciplinar, a partir da Proposta Triangular de Ensino da Arte (Francoio, 2000:125).*

Para o início do percurso das visitas, foram desenvolvidos materiais visuais de apoio didático, sendo que a utilização deles varia conforme as necessidades apresentadas no diálogo com os grupos recebidos. Os materiais constituem-se de pranchas plastificadas, tais como:

1. *imagens de obras de arte dentro da temática proposta, desde a pré-história até os dias de hoje, tais como: pinturas rupestres datadas de 15.000 anos encontradas nas Carvernas de Lascaux, França; detalhes de cenas de caça e pesca datadas de XVIII dinastia egípcia (1550-1340 aC); “A Lebre” (1502), de Albrecht Dürer, aquarela e guache; “O Pombo Grande”, 1947, de Pablo Picasso, litografia s/papel; a “Onça Pintada nº1”, 1984, de Leda Catunda, acrílico s/ cobertor (as três últimas são do acervo do MAC-USP).*
2. *Reproduções da série litografia “Onze Touros”, de Picasso;*
3. *Um mapa mundi pintado em madeira, onde estão assinalados os países e os estados brasileiros de nascimento dos artistas da exposição;*
4. *Exemplares de literatura de cordel para crianças, produzidos e cedidos por J. Borges: “O Cavalo e os Macacos”, “A Cachorra Matraca e o Galo Honório”, “A Raposa e o Urubu”;*
5. *A poesia “Cavalinho Branco”, de Cecília Meirles;*
6. *Vídeo documental “Krajcberg: O Poeta dos Vestígios”, de Walter Salles (1987), da Videoteca Arte na Escola, da Fundação Iochpe. (Francoio, 2000: 125-126)*

A dinâmica da visita orientada é flexível, iniciando-se com uma *roda de conversa* na qual questões relacionadas à exposição são introduzidas. O percurso da visita segue a sugestão da curadoria, mas com o pressuposto de, primeiramente, *instaurar entre os participantes (...) um atmosfera de trocas de idéias em relação às percepções e*

*interpretações das obras* (Francoio, 2000:127), dizendo ser essa uma maneira de tornar o visitante um apreciador ativo.

Um exemplo é o do jogo Caça Tesouro. Como suporte, apresentavam fantoches as crianças como suporte do jogo caça ao tesouro, onde as crianças vestidas de fantoches procuravam entre as obras o detalhe correspondente no brinquedo. As atividades introdutórias foram sendo amadurecidas até chegarem ao estágio das dramaizações.

O percurso do roteiro, conforme sugeria a curadora, apresentava elos entre as obras expostas de diferentes artistas. Exemplifica, em sua pesquisa de mestrado, essa seqüência: na passagem pela obra *Ciranda de Animais*, de J. Borges, trabalham-se questões referentes à proporcionalidade entre as figuras, organização dos nove bichos na ciranda e ausência de fundo na composição (Francoio, 2000:130).

A pesquisadora aponta, além dos itens citados, a possibilidade de dialogar sobre as classes dos animais; a característica específica deste artista, ao não incluir fundo na impressão, cavando a madeira e deixando apenas figuras, formas definidas, poucas texturas e detalhes. Na seqüência, a obra *Preguiça de Coleira*, de Angela Leite, permite a continuidade da conversa com os visitantes, comparando desde o suporte utilizado pelos artistas, a respectiva matriz, a impressão manual até a riqueza de detalhes e texturas, em relação às figuras chapadas. A obra de Angela Leite trata de um animal em extinção, a preguiça de coleira, por esta razão, outro assunto pode motivar discussões com alguns grupos de visitantes: os animais em extinção, seu habitat natural, suas preferências alimentares etc. Esta parte da visita estende-se com a história de cordel. A próxima obra é *Sucuri comendo boi*, de José Antônio Silva, que, conforme diz Francoio no texto de sua pesquisa, possibilita a conversa sobre diferentes temas, como estes: sobrevivência e cadeia alimentar; quando a morte de uns garante a sobrevivência de outros. Ela descreve que, diante desta obra, as crianças levam um tempo para compreenderem a imagem, que causa certo impacto, pois, primeiramente, vêem somente o boi; depois, apenas a cabeça do boi e a da sucuri, e, no final, a cena da sucuri engolindo o boi.

*Então ficam pasmadas olhando a cena, olhando, cada uma no “seu tempo” de percepção. Lentamente, o espanto transforma-se em conversa e a questão da vida e morte entre os animais é, aparentemente, tratada com mais naturalidade.*(Francoio, 2000:133)



Figura 15 – montagem do quebra-cabeça

Fonte: site [www.mac.usp.br](http://www.mac.usp.br)

Francoio explica que, neste momento, optam por oferecer outro jogo, denominado *jogo de relações*, sobre o qual diz a autora: *estimula o pensamento analógico, a imaginação, e a motivação para um olhar mais cuidadoso* (Francoio, 200:135). Então, o monitor pergunta em frente da obra: - *Vamos imaginar o que poderia estar acontecendo ao redor dessa cena criada pelo artista?* As crianças reagem com muitas falas imaginativas, assim, *entrando no jogo*.

Seguindo-se a ordem do percurso, está a obra *Boiada*, de Tarsila do Amaral; *Cabra*, de Aldemir Martins e *Duas Pombas*, de Pablo Picasso. Exercita-se uma conversa com as crianças comparando as qualidades expressivas das linhas realizadas pelos artistas nestas obras. A próxima é *A Grande Coruja*, de Pablo Picasso, que possibilita a



comparação de suas formas e manchas com a obra anterior do mesmo artista. Então, é utilizado o *jogo de palavras*, quando se propõe às crianças que diante da obra, façam, primeiramente, silêncio e, depois, digam *uma* palavra que *transmita a idéia principal que a obra lhe transmite* (Francoio, 2000:137). Os monitores que conduzem o trabalho registram as palavras ditas em tiras de papel, que são entregues às crianças, subdivididas em grupos, para que criem uma poesia.

Para Maria Angela Serri Francoio, essa atividade é fundamental, porque as crianças chegam a permanecer, durante até vinte minutos, envolvidas no processo de elaboração/construção da poesia.

*Tem ficado muito evidente que essa atividade desperta um compromisso em grupo, que pressupõe a cooperação, pois as crianças discutem, experimentam, trocam as palavras de lugar e acrescentam outras, quando isso se torna imprescindível.*(Francoio, 2000:137)

Transcrevo dois exemplos de poesias apresentados por Francoio em sua pesquisa:

*Palavras ditas pelo grupos: pombas, movimento, vôo, linhas, acasalando, vermelho, amarelo, amizade, amor, geometria, gorda, magra.*

#### Os Pombos

*Os pombos voaram em movimento de linha,  
Acasalaram-se com amor e amizade,  
Uma geometria era magra,  
A outra gorda e vermelha.*

*Palavras ditas pelo grupo: paz, pombas, sombras, caçando, traços, voando.*

*Pombas*

*Pombas*

*vão*

*voando*

*para*

*sombra.*

*Traços*

*caçando*

*a paz.*

Continuando o percurso, após o *jogo das palavras* é proposto às crianças o *jogo da senha*, denominado de *bicho-a-bicho*. Primeiramente, duas crianças voluntárias, se afastam do grupo; depois, elas escolhem duas obras de que tenham gostado muito, para ser a senha do jogo; finalmente, a dupla retorna e o grupo faz perguntas à dupla que só poderá responder sim ou não.

Para Francoio, o jogo possibilita o exercício de uma revisão do que já foi apreciado, o desafia e dá sabor à conversa, pois as crianças necessitam fazer perguntas sábias para ganhar o jogo.

Em seguida, conduzem o grupo para apreciação da obra *Cavalos à beira-mar*, de Giorgio de Chirico. Então, as crianças recebem cartas-desafios, com diferentes graus de dificuldade (selecionadas conforme o grupo). O jogo é chamado de *jogo de percurso*, que desafia o participante a observar os detalhes da obra, a olhar reproduções de outras obras do artista, a ler o depoimento do artista, entre outros desafios. São 37 cartas-desafios, tamanho 15 cm x 21 cm, plastificadas; um tabuleiro tamanho 110 x 120 com, 3 dados e 8 peças.

A próxima obra a ser visitada é de Frans Krajcberg, *Peixes*. Apresenta-se ao grupo o vídeo *Krajcberg, O Poeta dos Vestígios* (Salles, 1987), que possibilita o debate sobre os temas ecológicos, após a sua exibição.

A seguir, as obras *Hidrophilus carabóides*, de Luís Fernando Benedit; *Gato Persa*, de Luciano Minguzzi; e *Papagália*, de Claudio Tozzi são mostradas às crianças e a conversa em torno destas obras envolve contar aos visitantes alguns fatos relacionados à vida de cada artista, inclusive a conversa desses artistas com a curadora sobre detalhes de organização, ressaltando o processo criativo e os meios utilizados por cada artista. Entre as obras apresentadas estão duas serigrafias e um bronze.



Figura 16 – atividades de desenho frente a obra original no interior do MAC-USP

Fonte: site [www.mac.usp.br](http://www.mac.usp.br)



Figura 17 – atividades com os jogos no interior do MAC-USP

Fonte: site [www.mac.usp.br](http://www.mac.usp.br)

Complementa-se dizendo que o *Espaço Lúdico*, proposto como parte da exposição e considerado pela pesquisadora como um salto de qualidade na museologia, oferecia os jogos no decorrer da visita, os quais, muitas vezes, eram utilizados por famílias, que se sentavam para jogá-los. Entre os jogos elaborados para esta exposição, estavam o jogo da memória; o jogo do dominó; o quebra-cabeças bidimensional horizontal e o quebra-cabeças bidimensionais verticais invertidos, disponíveis para o manuseio em painel de zinco; o jogo de percurso em tabuleiro; os fantoches de papel machê criados a partir de detalhes das obras; o jogo tridimensional, criado a partir da réplica da obra *Transfiguração*; e o jogo de senhas, em madeira.

A partir deste trabalho com os jogos, desenvolvido com *Ciranda de Formas: Bichos – jogos, brinquedos e brincadeiras*, foi organizado um catálogo didático para professores e alunos envolvendo os artistas: José Francisco Borges, Tarsila do Amaral, José Antônio da Silva, Aldemir Martins, Pablo Picasso, Fernando Odriozola, Giorgio De Chirico, Frans Krajcberg, Luís Fernando Bénédict, Luciano Minguzzi e Cláudio Tozzi, e apresentando os processos da Litografia, da fundição em bronze com cera perdida, serigrafia, fechando com um mapa mundi, um glossário e a bibliografia. Ao final, possui 11 reproduções de obras, sendo uma de cada artista envolvido na exposição, para a utilização didática do professor. O catálogo totaliza 37 páginas, mais as 11 reproduções para serem destacadas.

Maria Angela Francoio comenta, em entrevista à autora, como eram os contatos entre obra e alunos:

*Fizemos exposições no espaço do museu e depois futuramente exposição na escola. A gente levou reproduções nas dimensões dos originais e foram expostas na escola.*

*Isto é, (...) primeiro eles vieram ao museu. Depois, a gente levou as obras para a escola, no sentido de ter uma continuidade neste trabalho independente da vinda...ficaram um ano e meio lá.*

Maria Angela Francoio defendeu sua dissertação de mestrado na ECA-USP, em 2000, sob o título de *Museu de Arte e Ação Educativa: proposta de uma metodologia lúdica*. Francoio comenta, em depoimento à autora, o envolvimento dos professores das escolas regulares e das de Educação Infantil, no desenvolvimento da pesquisa.

### 3.5.2.3. Coleção OLHARTE

O programa *Coleção OLHARTE*, coordenado por Renata Sant´anna, constitui-se da publicação de uma coleção de livros de arte para crianças, em parceria com a Editora Paulinas, que tem, por objetivo, não só apresentar os elementos da vida e da obra de artistas do acervo do MAC-USP, como também permitir que as crianças mantenham uma relação mais próxima com a própria coleção do acervo. *O livro serve como intermediário da relação da criança com a obra, dentro e fora o museu*, reforça Maria Helena Pires Martins, no texto anexo ao Relatório do MAC-USP, de 2001.

Os livros são impressos em tamanho A4, com, aproximadamente, 22 páginas cada um. Eles apresentam artistas diferentes, sendo que obras reproduzidas estão de

várias maneiras. Chama a atenção as páginas dobradas que assemelham-se com a forma presente na obra, ou mesmo recortadas com as formas da obra nas de maneira a, onde o leitor manipula abrindo e fechando as formas e páginas do livro.

O texto, com a autoria de Kátia Canton, desenvolve questões históricas relacionadas ao artista e à obra. A autora explora elementos de composição de algumas obras, em especial, enfatizando a linguagem desenvolvida pelo próprio artista, criando, assim, um caráter ora poético, ora informativo.

Entre os anos de 1992 e 1997, foram publicados quatro volumes com as obras pertencentes ao acervo do MAC-USP, entre elas: Pablo Picasso (1992), Tarsila do Amaral (1995), Goeldi (1995) e Maria Martins (1997), deixando, no relatório, o registro de futuras publicações.

#### 3.5.2.4. Percursos Visuais no acervo do MAC-USP

O Projeto concebido pela Prof<sup>a</sup>. Dra. Carmen Graça Aranha direciona-se para o desenvolvimento de materiais visuais de apoio da obras situadas no espaço do MAC-USP, a fim de oferecer ao professor um material subsidiário à prática de ensino, em escolas de ensino fundamental e médio.

Primeiramente, Carmen desenvolveu, durante quatro anos, de 1993 a 1996, visitas orientadas ao acervo do MAC-USP por visitantes escolares dos curso, fundamental, médio e superior, e à comunidade em geral, como proposta de material de apoio que, além do contato com a imagem propunha atividades e linhas de interpretação, fundamentado na Fenomenologia da Percepção, de Maurice Merleau-Ponty.

A pesquisa teve uma publicação limitada entre 1997 e 1998, em tamanho A4. O título *Alfredo Volpi*, por exemplo, em sua primeira publicação, ofereceu 10 encartes soltos,

de papel de fundo branco plastificado com papel contact transparente, organizados dentro de uma pasta. Na abertura, a apresentação da Prof<sup>a</sup>. Carmen Aranha. O encarte número 1 oferecia um texto de contextualização histórica, e os 8 encartes seguintes, r reproduções de obras de diferentes períodos do artista. São elas: *Mogi das Cruzes*, 1939 – óleo s/ tela, 54,0 X 81,4 cm; *Sem Título* (Rua de Itanhaém), 1940 - óleo s/ tela, 39,0 X 55,3 cm; *Mogi das Cruzes*, 1940 – óleo s/ tela, 46,0 X 65,2 cm; *Casa de Itanhaém*, 1948 - têmpera s/ tela, 65,2 X 81,5 cm; *Casa na Praia* (Itanhaém), 1952 – tempera s/ tela, 46,1 X 64,8 cm; *Casa*, 1953 – tempera s/ tela, 80,4 X 46,2 cm; *Casa*, 1955 – têmpera s/ tela, 115,5 X 73,0 cm; *Bandeirinhas*, 1968 – têmpera s/ tela, 44,5 X 22, 1 cm.

No verso das reproduções, a autora apresenta dois pequenos textos: o primeiro são citações de pesquisadores e/ou críticos que escreveram sobre a obra, ou sobre o artista; o segundo, um pequeno texto, apresenta uma leitura formal da obra reproduzida. Ainda são fornecidas estas informações: título, data, técnica e dimensões. O 10º e último encarte oferece a proposta de três exercícios, a partir de uma sugestão para que se observe todo o conjunto de oito obras reproduzidas neste material. As mesmas são novamente listadas no cabeçalho da prancha e na seqüência, são apresentados os exercícios que transcrevo a seguir:

## EXERCÍCIOS

*Observar os conjuntos de obras:*

*MOGI DAS CRUZES, 1939, 1940;  
SEM TÍTULO, (CASA DE ITANHAÉM), 1940;  
CASAS E ITANHAÉM, 1948;  
CASAS DE PRAIA (ITANHAÉM), 1952;  
CASAS, 1953, 1955;  
BANDEIRIRNHAS, 1968.*

### *1º exercício*

- 1. Escolher as obras que você que dialogar plasticamente.*
- 2. Fazer alguns desenhos cegos (de 4 a 6) das obras escolhidas.*
- 3. Desenhar um quadro ou vários, ou ainda, aspectos de um ou vários, utilizando-se do desenho cego do desenho de observação.*
- 4. Registrar em 1 desenho sua percepção do desenvolvimento da linguagem do artista, ou seja, quais elementos da linguagem plástica (formas, cores, construções de volumes e profundidades, materialidades, sínteses, etc) que se modificam no percurso da formação da linguagem do artista.*

*Material: lápis grafite 5B, 6B, papel sulfite A4.*

- 5. A partir dos diversos desenhos feitos em 1. 2., 3. e 4., criar um novo trabalho plástico.*

*Material: Papel sulfite A3 e crayon colorido.*

### *2º exercício*

*A partir do último desenho, criar um trabalho plástico a tinta.*

*Material: Papel Canson A3, tinta guache, pincel.*

### *3º exercício*

*A partir da pintura criar uma colagem.*

*Material: Papel Canson A3, papel espelho colorido, tesoura, cola branca.*

Figura 18: *Percursos Visuais no Acervo do MAC-USP - Alfredo Volpi (1997/1998)*



*Percursos Visuais* publica, por ocasião da exposição *ALFREDO VOLPI: Múltiplas Faces*, vinculada ao Projeto Arte SESC, uma nova edição, semelhante à anterior, em formato menor. As folhas são levemente tonalizadas com uma coloração creme, papel macio não plastificado, em tamanho 22,7 x 24,8 cm, acrescidas de uma capa tipo envelope.

<p><b>1º exercício</b> Crie um caminho visual com as obras. Você pode tirar algumas. Escolha 3 obras que você mais gostou.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Olhe-as por alguns minutos.</li><li>2. Faça desenhos cegos dessa observação. (Desenho cego é um tipo de trabalho no qual, enquanto desenha-se de observação, não olha-se o papel no qual se trabalha)</li><li>3. Desenhar os elementos das obras que chamaram sua atenção visual. Desenhar aqueles de que você mais gosta, cada um em uma folha.</li><li>4. Desenhar a obra de que você mais gosta com o máximo de elementos que você conseguir.</li><li>5. Espalhar os desenhos feitos à sua frente e, a partir deles, crie um novo desenho, síntese de todos.</li></ol> <p>Material: Papel sulfite A4 (para 2. E 3.), papel canson A3 (item 4. e 5.), lápis 4B, 5B ou 6B, lápis de cor e crayon colorido.</p>	<p><b>2º exercício</b></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Olhe novamente toda a seqüência de obras do percurso.</li><li>2. Olhe seu último desenho (item 5. Do 1º exercício).</li><li>3. Faça 4 novos trabalhos plásticos dele, usando técnica colagem. (A colagem é feita com papéis recortados ou rasgados, colados sobre uma base encorpada)</li><li>4. Escolha a colagem de que você mais gostou.</li></ol> <p>Material: Papel Canson A3 / Cartolina Papel espelho colorido / jornal Tesoura Cola branca.</p> <p><b>3º exercício</b> A partir da colagem escolhida (item 4, do 2º exercício):</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Criar uma pintura.</li><li>2. Projete essa pintura em 3 novos trabalhos.</li><li>3. Escolha aquele de que você mais gostou.</li></ol> <p>Material: Papel Canson A3 Tinta guache Pincel de vários tamanhos.</p>
---	---

Figura 19: *Percursos Visuais - Alfredo Volpi: Múltiplas Faces*

Neste envelope, encontram-se 12 reproduções das obras e a única obra em óleo é *Banhistas em Itanhaém* - 53 X 78 cm. As demais obras reproduzidas em têmpera s/ tela, são elas: *Amendoeira* - 56 X 78 cm; *Fachadas em Ocre* - 39 X 55 cm; *Fachadas em*

*Vermelho* – 114 X 45 cm; *Fachadas com Mastro e Bandeiras* – 76 X 56 cm; *Fachada com Bandeira* - 80 X 59 cm; *São Francisco* - 155 X 102 cm; *Madona* – 98 X 69 cm; *Fachada em Azul* - 101 X 45 cm; *Mastro com fita* - 58 X 70 cm; *Bandeira em Rosa e Verde* – 67 X 102 cm e *Construções Góticas* – 102 X 68 cm. Todas as pranchas eram numeradas, na ordem apresentada acima, com uma impressão opaca utilizando o sentido horizontal da folha. Os dados oferecidos são estes: o título, a técnica e as medidas da obra, sem a presença da data de realização da mesma.

Ainda com a utilização da mesma proposta, é realizada uma nova publicação, de 2002[?], especificamente para o professor, com apoio da FAPESP, trazendo, já no texto de abertura, os esclarecimentos da proposta do material e os objetivos para os quais eles foram elaborados.

## EXERCÍCIOS

*Observar Modernistas composto pelas obras: Santa Ceia, Costureira, o Beijo, Torso/Ritmo, A Boba, Figura Sentada e Perfil de Zulmira.*

*1º exercício*

Observe todas as obras e crie um caminho visual com as obras ou usando apenas algumas.

Escolha 3 obras que você mais gostou.

- 1. Olhe-as por alguns minutos.*
- 2. Faça desenhos cegos dessa observação.  
Desenho cego é um tipo de trabalho no qual, enquanto se faz o desenho de observação, não se olha o papel no qual se trabalha)*
- 3. Desenhe os elementos das obras que chamaram sua atenção visual.  
Desenhe aqueles de que você mais gosta, cada um em uma folha.*
- 4. Desenhe a obra de que você mais gosta com o máximo de elementos que você conseguir.*
- 5. Espalhe os desenhos feitos à sua frente e, a partir deles, crie um novo desenho, síntese de todos.*

*Material: Papel sulfite A4 (para 2. E 3.), papel canson A3 (item 4. e 5.), lápis 4B, 5B ou 6B, lápis de cor e crayon colorido.*

Figura 20: *Percursos Visuais: Os Modernistas*

Os encartes estão impressos sobre um couchê de fundo preto, tamanho reduzido, medindo 21 X 25 cm, igualmente encaixados dentro de uma capa dupla. *Os Modernistas*, por exemplo, estão apresentados em 7 reproduções de 5 artistas modernistas brasileiros. As reproduções mostram, no verso, o nome do artista, o título da obra, data, técnica e dimensões, além de um texto sobre a referida obra. Outros dois encartes apresentam três exercícios.

*2º exercício*

1. Olhe novamente toda a seqüência de obras do percurso.
2. Olhe seu último desenho (item 5. Do 1º exercício).
3. Faça 4 novos trabalhos plásticos dele, usando técnica colagem.  
(A colagem é feita com papéis recortados ou rasgados, colados sobre uma base encorpada)
4. Escolha a colagem de que você mais gostou.

*Material: Papel Canson A3 / cartolina, papel espelho colorido / jornal, tesoura e cola branca*

*3º exercício*

*A partir da colagem escolhida (item 4, do 2º exercício):*

1. Criar uma pintura.
2. Projete essa pintura em 3 novos trabalhos.
3. Escolha aquele de que você mais gostou.

*Material: Papel Canson A3, tinta guache e pincel de vários tamanhos.*

Figura 21: *Percursos Visuais: Os Modernistas* (continuação)

Nenhuma das publicações possui a data de quando foi impressa. Observamos que o material se repete em diferentes situações.

Carmen Aranha defendeu tese de Doutorado, na ECA-USP, em 2000, intitulada *Exercício do Olhar: Uma Fenomenologia do Conhecimento Visual*, na qual estão documentadas de 65 obras, organizadas em 9 Percursos Visuais pelo acervo do MAC-USP.

Os 9 Percursos Visuais também estão disponíveis no site do MAC-USP, onde é possível serem acessadas as imagens e os textos referentes a cada obra. Os exercícios não se encontram disponíveis no site.

#### 3.5.2.5. Meia Volta Vou Ver

O projeto *Meia Volta Vou Ver*, coordenado pela Professora Renata Sant´Anna, desenvolve uma proposta de visitas múltiplas com crianças do ensino fundamental, associada à capacitação dos professores envolvidos pelo próprio Museu. O programa estabeleceu critérios envolvendo as necessidades e as dificuldades dos professores de desenvolver trabalhos dentro do Museu de Arte Contemporânea. Por isso, seu objetivo geral *desenvolver a apreciação da obra de arte pelas crianças e professores* (Martins, 2001) é o objetivo específico,

*capacitar o professor para visitar o museu com seus alunos, independente da presença do educador, para ampliar o número de visitas e, conseqüentemente, a qualidade do contato com a obra de arte.* (Martins, 2001)

O programa inclui várias ações, desde o levantamento das dificuldades enfrentadas pelos professores no desenvolvimento de programas e atividades para o ensino da arte até o desenvolvimento de materiais de apoio e fornecimento de subsídios teórico-práticos. O programa prevê atividades tanto na escola como no Museu, com aulas sobre as diferentes metodologias e os recursos pedagógicos no ensino da arte, por exemplo: o livro, os vídeos e os jogos de arte para crianças. Também são realizadas atividades de visitas orientadas envolvendo o Museu ou as Coleções do acervo do MAC-USP em outros prédios.

A proposta desenvolvida com os alunos propõe uma série de atividades em seqüência que a autora denomina assim: *Eu também coleciono; Museu, que lugar é esse?; A coleção do MAC; O artista e seu trabalho; Minha obra favorita; Apresentação para os colegas da obra favorita.*

### 3.5.2.6. Lazer com Arte para a Terceira Idade

O programa *Lazer com Arte para a Terceira Idade* é coordenado pelo Professor Sylvio Coutinho e teve seu início em 1989, tornando-se um programa permanente de atendimento à comunidade de terceira idade, principalmente aposentados acima de 55 anos. O programa possui convênio com o Curso de Terapia Ocupacional da Faculdade de Medicina da USP, usufruindo, assim, de 2 Bolsas Coseas para os estagiários bolsistas.

O programa *Lazer com Arte para a Terceira Idade* tem, como objetivo, a criação de oportunidades, para que os idosos participem da vida cultural por meio de ateliês de arte contemporânea, de modo a proporcionar-lhes a descoberta e o desenvolvimento das possibilidades expressivas em pintura e desenho, tendo, como por referência visual, o acervo do MAC-USP.

Sylvio Coutinho, em entrevista à autora, comenta a importância do conhecimento desenvolvido nos encontros com a arte contemporânea.

*Este programa já é um programa permanente de atendimento a comunidade com um público de terceira idade. E se tratou, desde o início, de tornar mais próximos desse público de terceira idade os procedimentos, o debate da arte contemporânea.. A questão de trazer para a arte contemporânea, quer dizer, atualizar o idoso, apresentar estratégias de ação pelo ateliê. Entrar no ateliê para que eles possam interagir e dialogar com as obra do acervo mesmo, né?*

*Essa é uma marca dos nossos programas educativos, é o que está se dando dentro de um museu! Então, o conhecimento do acervo, a aproximação com o acervo até o desencadear de uma ação educativa, a partir de exposições organizadas pelo museu têm sido a tônica.*

Os trabalhos desenvolvem-se no atelier de arte localizado no MAC-Anexo, e acompanham o tema das exposições oferecidas pelo Museu. Sylvio explica que aqueles que freqüentam as exposições fazem-no como um meio de aprofundar os estudos desenvolvidos, vinculando isso ao fazer do próprio atelier.

*Então, atualmente, nós estamos trabalhando Portinari em função de uma exposição que inauguro este ano. Uma exposição de desenhos do Portinari, que desenha em lápis de cor. Então, em pretexto desta exposição, fizemos visitas guiadas analisando, fizemos seminários sobre o Portinari, biografia e contexto histórico. Passamos vídeo. Uma ação educativa em cima desta exposição do Portinari. Exposição que encerrou recentemente (...), e que, a rigor, qualquer destes grandes artistas sustentariam interesse, “nutririam” o ateliê de propostas por um ano, sem problemas. Mas, na medida em que nós queremos acompanhar a própria dinâmica do museu, das exposições do museu, nós vamos, também, encerrando este ciclo do Portinari e vamos passar pra outros artistas que nós temos a escolher e que tenham um vínculo, ou alguma relação, com o que nós estamos fazendo (...)*

A atividade oportuniza, além do desenvolvimento das linguagens expressivas, a discussão sobre a história da arte contemporânea, focalizando um e outro artista a cada ano, e a apreciação dos originais expostos pelo próprio Museu nas diversas exposições, ao longo do ano.

Os encontros ocorrem uma vez por semana, com duração de 3 horas, e atualmente são oferecidas duas turmas de 21 vagas cada uma delas. Sylvio explica que a forma de seleção realiza-se por sorteio, chegando a uma procura de 3 idosos por cada vaga. O sorteio permite que pessoas de diferentes localidades e nível econômico tenham a

chance de participar das oficinas. Além disso, possibilita o convívio entre pessoas que possuem uma bagagem cultural diferente, o que evidencia a importância de existir um espaço para essa troca. Assim, Sylvio comenta em entrevista:

*(...) em outras épocas tinha, na mesma classe, uma senhora que pegava três conduções para vir aqui. A profissão dela tinha sido empregada doméstica e foi apoiada pela família para vir, tipo um festival familiar para vir. Na mesma classe tinha um professor da USP, aposentado, da mais alta titularidade. Na mesma classe! Então, quer dizer que (...), eu acho que esse é que é o recado da arte...*

Ao final do ano, organiza-se uma exposição das produções realizadas pelos idosos, a fim de que possam perceber o caminho que percorreram. Sylvio explica que realizam um processo de seleção coletiva com debates e um momento de reflexão sobre os trabalhos realizados, quando organizam a exposição de fechamento de ano, convidando também os familiares para valorizar a produção conquistada no curso.

### 3.5.2.7. Oficinas para Educadores e Recreacionistas: O Museu de Arte Contemporânea e a Educação Infantil – Uma proposta de inclusão cultural

O programa *Oficinas para Educadores e Recreacionistas: O Museu de Arte Contemporânea e a Educação Infantil – Uma proposta de inclusão cultural*, coordenado pela educadora Gabriela Suzana Wilder, teve sua primeira etapa em 1995, com um projeto piloto chamado *O MAC e a criança pré-escolar: uma proposta de educação para pré-escolares de famílias de baixa renda*, do qual participaram crianças do Núcleo de Recreação Infantil do Centro de Práticas Infantil da USP.

Gabriela Wilder apresenta, em um artigo publicado nos Anais da ANPAP, de 1996, os objetivos do Programa:

- a) *alargar os limites dos cerceamentos naturais do ambiente e da cultura em que a criança cresce, através da observação estimulada e da comparação da arte dos diferentes períodos históricos, as distintas culturas, das diversas técnicas e linguagens artísticas, despertando seu espírito crítico;*
- b) *desenvolver sua capacidade de testar soluções para problemas de realização no fazer artístico;*
- c) *dissolver estereótipo “naturais” a seu ambiente através da familiarização com outros modelos;*
- d) *despertar a criança para o reconhecimento de si mesma, do outro, do mundo em que vive e para as possibilidades do trabalho em grupo;*
- e) *valorizar o processo de trabalho e a análise do produto final;*
- f) *criar oportunidades para a estimulação de raciocínio e imaginação narrativa e plástica;*
- g) *desenvolver a capacidade perceptiva em geral, através dos estímulos visuais presentes nas artes plásticas com a prática constante do sentir, conhecer, expressar, observar rever;*
- h) *favorecer a compreensão, através da vivência, do fazer, das leituras possíveis, transformados em desafios criativos;*
- i) *familiarizar a criança com o espaço museal através de visitas constantes a museus, transformando-o num espaço de prazer e de descobertas;*



j) *como profissionais de museu que sou, formar público para a arte contemporânea, apreciador de sua diversidade, liberdade criativa, modelo da crítica e de percepção multicultural do mundo.*

No projeto piloto, os encontros aconteciam duas vezes por semana (Wilder, 1996), passando a um redimensionamento nos anos seguintes, com a inclusão de outros grupos. Através de visitas repetidas ao Museu, a proposta envolvia uma vivência com o período e depois o trabalho com um material específico, envolvendo desde *livros de arte, fábulas, contos, poemas, e músicas, juntamente com passeios ao parquinho, jogos e encenações* (Wilder, 1996:258). No final, após a produção de trabalhos expressivos, as crianças olhavam e comentavam a produção dos colegas.

Assim, foram criados Cadernos de Apoio<sup>8</sup> aos educadores, com o propósito de assessorá-los na compreensão da arte contemporânea.

### 3.5.3. Produção Acadêmica

Como um Museu Universitário, o MAC-USP tem pesquisas desenvolvidas e voltadas para as questões observadas no cotidiano do trabalho dentro do Museu, que revelam suprir necessidades evidenciadas com as problemáticas específicas do setor. Em relação à Divisão de Ensino, apresentamos uma relação das pesquisas desenvolvidas:

- em 1988, Martin Grossmann com a pesquisa: *Interação entre Arte Contemporânea e Arte-Educação: Subsídios para a reflexão e atualização das Metodologia Aplicada*, mestrado ECA-USP;

---

<sup>8</sup> Esse material não foi detalhado, pois a pesquisadora não teve acesso ao mesmo.

- em 1989, Elvira Vernaschi com a pesquisa: *Arte-Educação: uma nova perspectiva para os museus*, doutorado ECA-USP;

- em 1999, Amanda Pinto da Fonseca Tojal, com a pesquisa *Museu de Arte e Público Especial*, mestrado ECA-USP; e Elly A. R. P. Ferrari, com a pesquisa *Leitura da obra de arte contemporânea: o processo de leitura como construção do sentido nas atividades educativas da exposição Cachorros do MAC-USP*, mestrado MAC-USP;

- em 2000, Carmen Sylvia Guimarães Aranha, com a pesquisa *Exercícios do Olhar: Uma Fenomenologia do Conhecimento Visual*, doutorado ECA-USP; e Maria Angela Serri Francoio, com a pesquisa *Museu de Arte e Ação Educativa: proposta para uma metodologia lúdica*, mestrado ECA-USP; e Renata Sant´anna, com a pesquisa *Páginas da história: a criança, o livro e a arte*, mestrado ECA-USP;

Outras pesquisas de educadores integrantes do MAC-USP, que foram fonte de consulta das próprias pesquisas citadas anteriormente e que colaboram com o processo educativo dentro do museu, são estas:

- em 1995, Adriana Mortara Almeida com a pesquisa *A relação do público com o Museu do Instituto Butantan: análise da exposição: "Na natureza não existe vilões"*, mestrado ECA-USP;

- em 1990, Maria Christina de Souza Lima Rizzi Cintra com a pesquisa *Leitura de Fragmentos: Relato de uma Experiência Completa a partir de um Acervo Incompleto* (mestrado ECA-USP);

Em 2001, Adriana Mortara Almeida com a pesquisa *Museus e Coleções Universitárias: Po que Museus de Arte na Universidade de São Paulo*, doutorado ECA-USP.

- em 2004, Gabriela Wilder com a pesquisa *As Artes Visuais do século XX como compreensão e exercício da diversidade: uma contribuição para a educação infantil em famílias de baixa renda*, doutorado ECA-USP.

## 4.6. Extensão Comunitária / Atendimento à Comunidade

### 4.6.1. Recepção ao Público

A recepção ao público é organizada através de dois agendamentos diferenciados. Um agendamento é para o atendimento de grupos escolares agendados, em diferentes modalidades, e grupos envolvidos com atividades integradas a pesquisas desenvolvidas pelo Museu; escolas das Redes Municipal, Estadual e Particular, no qual o Museu possui convênio com os órgãos e Secretarias de Educação. O outro agendamento é para grupos não-escolares como os grupos de terceira idade, formado por diferentes cursos da USP; e grupos espontâneos, grupos de estrangeiros, comitivas internacionais, grupos diversos. O Museu oferece recepção para o público deficiente com programas especiais e atividades.

### 4.6.2. Visitas Orientadas

O MAC-USP recebe, em média, 5 escolas agendadas por dia, no MAC Sede, além de outros grupos e público espontâneo. O MAC Centro Cultural FIESP tem agendamento próprio seguindo a mesma sistemática, porém com outro número de telefone, atendentes da própria Galeria de Arte do SESI e um grupo de monitores.

Ao telefonar para realizar o agendamento da visita, o professor recebe um formulário de orientação, enviado por fax, para preencher. Antes de a visita se realizar, o monitor entra em contato com o professor pelo telefone, para se apresentar e definir o roteiro.

Assim, Carmen Aranha explica a sistemática do agendamento:

*Nós temos um questionário (...), que os monitores fazem pelo telefone. A escola marca e os monitores ligam para os professores e “levantam” o que eles estão trabalhando na escola (...) Qual é o interesse na visita? É um conjunto de questões. Tem todo um levantamento, vamos dizer, do aspecto cultural desta “classe” que vem. (...) Dentro deste levantamento então o monitor prepara essa visita de acordo com o estudo que ele está aprendendo para isso, mas ele prepara esta visita visando as perspectivas da demanda do professor.*

Ao final da visita também há um formulário, através do qual o professor avalia a monitoria e toda a visita.

Os monitores que recebem as turmas escolares agendadas são estagiários remunerados, que compõem um grupo dentro da Divisão, tendo o Prof. Sylvio Coutinho, como coordenador.

O Prof. Sylvio Coutinho, em entrevista à autora, reflete sobre o trabalho desenvolvido com a arte contemporânea e o compromisso do Museu com a educação:

*O museu tem esse compromisso com a educação. Tem as visitas orientadas, a maneira de recepcionar as escolas, os visitantes, que é o principal do nosso público quantitativamente são as escolas visitantes. Então, o museu tem sempre uma política de acolhimento e de apresentação do acervo. Se trata de um acervo de arte contemporânea, nem sempre você o decodifica.*

#### 4.6.3. Roteiros de Visita

A Divisão de Ensino e Ação Cultural, ao longo dos anos desenvolveu um programa de roteiros, especiais para oferecer às escolas públicas e privadas. Os

professores, ao agendarem sua escola, optam por realizarem um dos roteiros sugeridos pelo Museu. O Museu, quando oferece o roteiro, sugere a este professor que ele participe de um treinamento e que visite a exposição anteriormente.

No treinamento, que ocorre em dois sábados, os professores são orientados sobre como podem preparar os alunos, em sala de aula, para a visita ao Museu e como utilizar o material de apoio oferecido pela Divisão. Entre os diferentes roteiros, são oferecidos:

1. *Roteiros pautados em períodos da história da arte e movimentos históricos: modernismo brasileiro e as vanguardas européias; concretismos e neoconcretismo; arte contemporânea e arte engajada.*
2. *Roteiros pautados em temáticas: figuração e abstração; figura humana e suas formas de representação no acervo do MAC e paisagens.*
3. *Roteiros a partir das linguagens utilizadas: desenho, pintura, escultura e inter-relação entre as linguagens e especificidades.*
4. *Roteiro exploratório, que serão desenvolvidos a partir do interesse do grupo.*
5. *Roteiros especiais para a Educação Infantil.*

O Museu preparou um material que acompanha o trabalho dos roteiros, pelo qual os grupos participam de atividades diferentes. O seguinte material didático foi desenvolvido pela equipe do Museu: percurso visual, que se constitui de um material de apoio para o professor com informações sobre o movimento, os artistas e as obras; livro de atividades para os alunos; jogos de palavras, de caça imagens e de regras.

Há, também, um material didático de apoio chamado *Acervo: roteiros de visitas*<sup>9</sup>, que se compõe de sete coleções de cinquenta pôsteres, com reproduções de obras do acervo, textos sobre os artistas e as obras, sugestões de atividades, glossário e bibliografia que é emprestado às escolas e instituições culturais.

O *Projeto*, que possui apoio da Fundação VITAE, tem o objetivo de, a partir do empréstimo do material, impulsionar o trabalho dos professores e aproximar as relações entre museu e outras instituições de ensino, possibilitando transformar a visita ao museu em uma experiência significativa em relação à compreensão da arte.

#### 4.6.4. Consultorias

A Divisão desenvolve, além do atendimento aos professores vinculados às escolas que participam das pesquisas desenvolvidas pela equipe do Setor, alguns programas com a parceria museu-escola, que oferecem aos professores uma formação relacionada ao trabalho desenvolvido com os alunos. Também são organizados *Encontros com Professores*, capacitação oferecida a partir do desdobramento de programas provenientes das pesquisas da Divisão. Por exemplo: *Projeto MEL*, *Meia Volta Volver* e o *Museu e o Público Especial*.

Os professores devem procurar o MAC-USP para realizarem suas pesquisas na Biblioteca e, conforme for o seu interesse, são atendidos, individualmente, nas questões sobre educação em museus de arte.

---

<sup>9</sup> Esse material não foi detalhado pois a pesquisadora não teve acesso ao mesmo.

#### 4.6.5. Programas Permanentes

Atualmente, são considerados programas permanentes da Divisão de Ensino e Ação Cultural do MAC-USP *Lazer com Arte para a Terceira Idade; Museu e Público Especial e Projeto MEL – Museu, Educação e o Lúdico.*

#### 4.6.6. Publicações

A Divisão de Ensino e Ação Cultural, ao longo das gestões, buscou realizar publicações e materiais didáticos para apoiar os professores, tendo sempre muita dificuldade na sistematização, devido à dificuldade de angariar verbas.

Em 1992, o MAC-USP lançou a Revista MAC com a proposta de apresentar uma produção crítica e informativa sobre a arte emergente no Brasil e no exterior (Barbosa, 1992), abrindo espaço, também, para arte-educação, para museus de arte, para resenhas críticas. Porém esta não passou de dois números, com uma tiragem de, aproximadamente, 1000 exemplares anuais.

Também em 1992, por ocasião do aniversário dos 70 anos da Semana de Arte Moderna, na gestão da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Mae Barbosa elaborou-se um caderno intitulado *De Olho no MAC*, que oferecia doze propostas de aproximação a doze obras modernistas de diferentes artistas presentes no acervo do Museu. O caderno, como é chamado, na apresentação, oferece a reprodução da obra, um texto informativo sobre o artista com propostas diferentes de leitura, variantes entre os elementos referentes aos aspectos formais da obra, ou seja, com orientações para a observação e um esquema gráfico favorecendo aspectos relevantes na obra. No final, oferece um glossário com informações específicas sobre termos utilizados no interior do caderno.

Entre os materiais didáticos oferecidos pela Divisão, o programa *Museu e o Público Especial* desenvolveu um *Kit Multisensorial de Ensino da Arte* com objetivo de oferecer às pessoas portadoras de limitações visuais ou de linguagem, como também para ao público em geral. Ele pode ser aplicado em escolas, instituições culturais ou especializadas, conteúdos relativos à História da Arte, técnicas e temáticas baseadas em obras pontuais da História, complementadas por obras do acervo do MAC-USP. O *Kit Multisensorial* é composto por textos e imagens em tinta e em relevo (braile), apresentando objetos tridimensionais.

O Museu possui, além dos materiais didáticos produzidos para e pelas pesquisas, alguns que são comercializados em sua lojinha: *Percursos Visuais no acervo do MAC Modernismo*; *Catálogo didático: Ciranda de Formas Bichos: jogos brinquedos e brincadeiras*; *Catálogo: Poéticas da Forma (em braile)*; *Catálogo Brasil no Século da Arte*; *Museu de Bolso: Arte Contemporânea do MAC*; *Museu de Bolso: O papel da Arte e Coleções de 51 postais de obras do acervo MAC-USP*.

#### 4.6.7. Site

Em 1997, foi lançado o site do MAC-USP, que oferece a oportunidade de conhecerem-se os projetos desenvolvidos pela Divisão de Educação, tais como o da Divisão de Curadoria e Conservação. O site oferece a possibilidade de serem impressos materiais didáticos, como os 9 Percursos Visuais desenvolvidos pela educadora Carmen Aranha, e textos das exposições, textos de projetos da equipe da Divisão de Curadoria, assim como outros pequenos textos. É possível consultarem-se informações retrospectivas das exposições dos anos anteriores no endereço [www.mac.usp.br](http://www.mac.usp.br).



## Museu de Arte Contemporânea de Niterói (MAC-Niterói)

### 1. Apresentação



Figura 22 – Vista do MAC-Niterói da Praia das Flechas  
Fonte: Arquivo Alice Bemvenuti

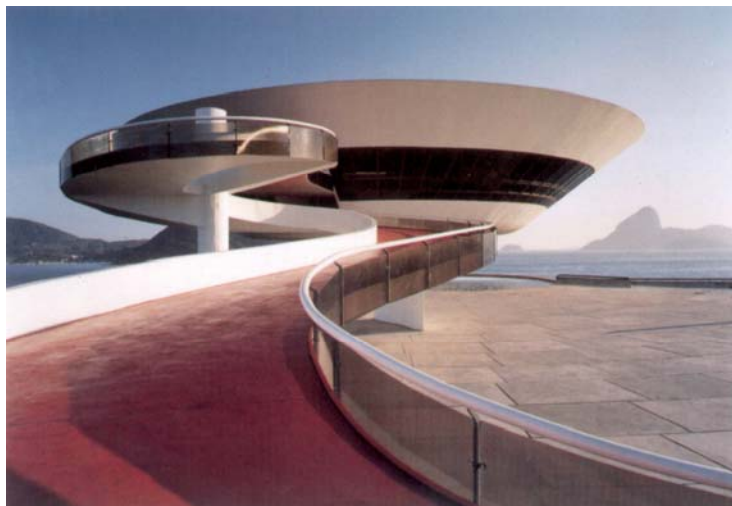


Figura 23 – Vista da rampa do MAC-Niterói e ao fundo o Pão de Açúcar  
Fonte: site [www.macnit.com.br](http://www.macnit.com.br)

## 2. Histórico do MAC-Niterói

Em 1991, com uma visita de Anna Maria Niemeyer, filha de Oscar Niemeyer, e João Sattamini, ao então secretário da cultura de Niterói, Ítalo Campofiorito, iniciaram-se as discussões que levaram Niemeyer a realizar o projeto arquitetônico para o Museu que abrigaria a Coleção de João Sattamini.

Em um depoimento à Folha de São Paulo<sup>1</sup>, Niemeyer revela o encantamento com a proposta de realizar o projeto arquitetônico do MAC-Niterói, dizendo ao Prefeito da cidade, Jorge Roberto Silveira, em um passeio ao local em que seria construído o museu:

*E lá ficamos alguns minutos, calados, como se a natureza tão bonita exigisse um pouco de silêncio e contemplação. O projeto me atraía, e passei logo a imaginar o museu como qualquer coisa solta na paisagem, um pássaro branco a se lançar no céu e o mar de Niterói.*

*Não desejava um museu envidraçado, mas com o grande salão de exposições cercado de paredes retas, circundado por uma galeria que o protegesse e permitisse aos visitantes nos momentos de pausa apreciar a visita extraordinária.*

*Deixei o térreo livre de construções, localizando as áreas de trabalho, direção, recepção, etc. no primeiro piso e, no subsolo, o restaurante, e a reserva técnica. E utilizei o núcleo central como ligação direta entre esta última e o salão de exposições.*

Oscar Niemeyer integrou, no projeto arquitetônico, o panorama histórico da Baía de Guanabara: de um lado, o Pão de Açúcar e o Corcovado, e de outro, a Igreja de Nossa Senhora da Boa Viagem, projetando um prédio de 3.900 m<sup>2</sup> de área construída, localizado no Mirante da Boa Viagem.

---

<sup>1</sup> Folha de São Paulo, dia 18 de julho e 1991, In: [www.macniteroi.com/historia/projetoarquitetonico.htm](http://www.macniteroi.com/historia/projetoarquitetonico.htm) consultado em 14.04.2002

O Museu de Arte Contemporânea de Niterói (MAC-Niterói) foi criado pelo Decreto nº6591, em caráter de Instituição Pública Municipal, pois está vinculada à Fundação Niteroiense de Arte<sup>2</sup> (FUNIARTE), em 01 de abril de 1993 e inaugurado em 02 de setembro de 1996, com a presença do Ministro da Cultura, Francisco Weffort.

O MAC-Niterói abriga a Coleção João Sattamini sob sistema de comodato, ou seja, as peças foram doadas, porém só serão patrimônio definitivo, após a morte do colecionador. Este Museu tem como objetivo *preservar a coleção João Leão Sattamini Neto, conservando-a, documentando-a, expondo-a e divulgando-a, bem como sua própria coleção, além de outras atividades que com o mesmo teor cultural e científico lhe forem pertinentes.*

A exposição inaugural reuniu 118 obras da Coleção com curadoria de Reynaldo Roels, ocupando todos os espaços disponíveis do Museu: salão central, mezanino e varanda panorâmica, apresentando um quadro geral da arte brasileira nos últimos 50 anos.

A Coleção João Sattamini iniciou-se em 1965, enquanto também acontecia a III Bienal de Arte de São Paulo. Sattamini manteve como hábito a ampliação de sua coleção, durante as mostras das Bienais de São Paulo, sendo que hoje a coleção abarca um panorama brasileiro significativo. Entre os artistas estão: Nelson Lernier, Jorge Guinle, Ione Saldanha, Abrahan Palatinik, Beatriz Milhares, Iberê Camargo, Leonilson, Lygia Pape, Lygia Clark, Nazaret Pacheco, Tunga, Hércules Barsoti, Leda Catunda, Nelson Félix, João Câmara, além de Tarsila do Amaral, Alfredo Volpi, Augusto Rodrigues e Wesley Duke Lee entre muitos outros. Hoje, além da Coleção João Sattamini, o MAC-Niterói possui um pequeno acervo próprio, que está em processo de crescimento.

Desde sua fundação, o Museu conta com atividades educativas organizadas pela Divisão de Arte-Educação, coordenada por Luiz Guilherme Vergara. O Museu dispõe de ambientes que são utilizados, especialmente, pela equipe da Divisão, como o mezanino,

---

<sup>2</sup> Após a coleta de dados para esta a Fundação alterou o nome para Fundação de Arte Niteroiense (FAN), porém optei em permanecer com a nomenclatura referente ao período da pesquisa.

chamado de espaço interativo, onde são oferecidas atividades educativas elaboradas pela Divisão, e o pátio externo, onde são recebidas as escolas, em frente ao Museu, a fim de iniciarem a visita pela apreciação da arquitetura do Museu.

Márcia Campo (2003), integrante da equipe da Divisão de Arte-educação, em pesquisa de mestrado, registra que, em 2001, a Rede Globo emite imagens do MAC-Niterói na novela *Um Anjo que Caiu do Céu*, o que populariza o Museu em nível municipal e nacional, o que se refletiu no número de procura das escolas naquele ano. Márcia também divulga que, no período de setembro 1996 a dezembro de 2001, a Divisão atendeu a 45.829 pessoas pertencentes a instituições escolares do ensino fundamental, médio e universitário, assim como à terceira idade e à associações comunitárias (Campos, 2003).

Em entrevista à autora, Luiz Guilherme Vergara responde a questões relacionadas ao fato de o Museu ser um ponto turístico e às ações educativas que a Divisão desenvolve.

*Total, total, e isso a gente tem que assumir. Que o MAC é uma obra de arte, é uma iniciação, é totalmente um ponto turístico. Se você fica aqui observando, as pessoas ficam tão embebidas com isso tudo que, ... olha lá! você não vai brigar com isso (aponta para visitantes fotografando a paisagem vista da varanda do Museu). Não vai brigar com o prédio, com a arquitetura. A defesa da arte contemporânea vem depois, você não pode brigar com o prédio. E outra coisa que acontece é a apreciação da paisagem e da obra gera um fator sensível, que também pode, eventualmente, promover uma baixa de interesse com relação a uma obra de arte mais conceitual, que implica em valores históricos. O sujeito aí mesmo que é expulso, vem direto para a varanda vai olhar a paisagem. Então aqui, parte deste desafio comunicativo é lidar com essa equação.*

Em 1997, o MAC-Niterói realizou uma exposição retrospectiva de Oscar Niemeyer, sendo que ele mesmo concebeu a exposição que também o homenageava em seus 90

anos. A exposição apresentou, no salão principal, cinco grandes painéis que mediam 12m X 3m. Em um desses painéis, estava seu mais novo projeto, que, por sua vez, é uma encomenda da Prefeitura de Niterói. Nos demais, o arquiteto escreveu textos sobre sua trajetória, com fotos e desenhos.

O MAC-Niterói conta, hoje, com Italo Campofiorito, na Direção Geral; Direção Executiva: Dôra Silveira; Direção da Divisão de Administração: Telma Lasmar; Direção da Divisão de Arte Educação: Guilherme Vergara; Direção da Divisão de Documentação e Pesquisa: Guilherme Bueno e Direção da Divisão de Reserva Técnica: Marcia Muller.

### 3. Estrutura Organizacional

O MAC-Niterói foi criado pelo Decreto nº6591, de 01 de abril de 1993, com caráter de instituição pública municipal, dotada de autonomia contábil-financeira integrada à estrutura da Fundação Niteroiense de Arte – FUNIARTE.

A estrutura deste Museu obedece às exigências do Regimento Interno que apresenta, além da Direção Executiva e do Conselho Deliberativo, 4 divisões setoriais: Divisão de Museologia; Divisão de Teoria e Pesquisa; Divisão de Administração e Divisão de Arte Educação<sup>3</sup>.

O funcionamento do Museu ocorre de terças-feiras a domingos, das 11 às 18 horas. Quanto à cobrança de ingresso, ela é feita ao público em geral, somente os estudantes da rede pública não precisam pagar para visitar o local.

---

<sup>3</sup> Será mantido no texto desta pesquisa a grafia Arte Educação referente ao Divisão, pois é assim que apresenta-se nos documentos e materiais do Museu.

### 3.1. Projeto de Lei do Museu

O regimento do Museu apresenta-se em forma de um Projeto de Lei, elaborado em virtude da criação do próprio MAC-Niterói, em 1993.

Vamos verificar neste documento quais são os vínculos existentes entre as Divisões do Museu, pois conforme as responsabilidades de cada Divisão, evidencia-se uma intenção de articular os diversos setores com as ações educativas.

O Projeto de Lei apresenta um texto, no Capítulo II - *Dos Objetivos* -, Artigo 2<sup>a</sup>, referindo a conservação, a documentação, a exposição e a divulgação do acervo de João Sattamini, e as atividades de teor científico-cultural como fundamentais para a preservação da coleção.

No Artigo 5<sup>o</sup>, o texto apresenta as atividades em que o Museu se envolve. Entre elas, o artigo enumera oito itens, sendo mencionadas atividades específicas à ação educativa no sexto item.

*VI – realizar cursos, conferências, palestras, exibição de filmes e outros recursos audiovisuais, no campo das artes plásticas, museologia, conservação e outros temas pertinentes ao seu caráter institucional e à sua temática.*

A Divisão de Teoria e Pesquisa apresenta, na abertura do artigo, os objetivos, sendo que um dos aspectos presentes é o vínculo com a educação, além do próprio artigo referente à Divisão de Arte Educação. Transcreve-se, a seguir, o cabeçalho dos dois artigos:

Capítulo VIII – Divisão de Teoria e Pesquisa

*Art.21º – Tendo como principal objetivo operacional o planejamento e a execução de atividades de pesquisa bem como a difusão do conhecimento para o público em geral.*

Capítulo VIII – Divisão de Arte Educação

*Art.23º – A Divisão de Arte Educação subordina-se administrativamente e tecnicamente à Diretoria executiva do Museu de Arte Contemporânea de Niterói, e tem como principal objetivo operacional o planejamento e a execução de projetos que possibilitem, em caráter permanente, uma comunicação entre o museu e o público.*

Muitos artigos referentes às características e competências das Divisões asseguram o vínculo entre elas, apresentando artigos, em diferentes capítulos, com um texto semelhante que exige uma aproximação pelas responsabilidades delegadas a cada uma das quatro Divisões. Seguem-se os artigos:

Capítulo VII – Divisão de Museologia

*Art.18º -*

*V – apoiar a Divisão de Arte Educação no planejamento e no desenvolvimento de atividades educativas e culturais destinadas à complementação de programas de ensino em diversos níveis e ao desenvolvimento cultural da comunidade;*

Capítulo VIII – Da Divisão de Teoria e Pesquisa

*Art.21º -*

*IX – planejar e executar, de acordo com as normas e diretrizes estabelecidas pela Divisão de Museologia, atividades culturais visando colaborar na preservação da arte contemporânea, em suas múltiplas manifestações e para o desenvolvimento cultural da comunidade;*

*XII – elaborar, em conjunto com as Divisões de Museologia e de Arte Educação, projetos para a dinamização do Museu de Arte Contemporânea*

*de Niterói visando a preservação da cultura local e sua valorização pela comunidade;*

*XIII – elaborar planos para o treinamento e supervisão de serviços dos monitores de exposição no que diz respeito ao atendimento do público/usuário, colaborando com a Divisão de Museologia e de Arte Educação.*

*Capítulo VIII – Da Divisão de Arte Educação*

*Art.23º*

*IV – elaborar, com a participação das demais divisões do Museu de Arte Contemporânea de Niterói, projetos para dinamizá-lo com vistas à preservação da cultura local e sua valorização pela comunidade;*

*V - elaborar planos para treinamento e supervisão de serviços de monitores de exposições no que diz respeito ao atendimento ao público/usuário, colaborando com as Divisões de Museologia e Teoria e Pesquisa.*

É possível verificar-se a repetição de informações em alguns artigos do documento. Entre os que se repetem envolvem as Divisões de Museologia, Teoria e Pesquisa e Arte Educação. Transcrevo, a seguir, os textos para que sejam confrontados os pontos referentes as atividades culturais e científicas.

- a) realizar conferências, palestras, curso, seminários e outras atividades em sua área de competência que contribuam para o aperfeiçoamento técnico e científico do Museu e do público em geral;*
- b) manter intercâmbio com instituições congêneres, públicas e privadas, nacionais e estrangeiras para troca de informações e colaboração mútua.*

A repetição também ocorre nos textos de diferentes artigos das *Divisões de Teoria e Pesquisa e de Arte Educação*, mais uma vez propondo o vínculo entre as Divisões.



Entre os artigos, vejam-se os Capítulos VII e X com os respectivos Artigos 21º e 23º, nos seguintes parágrafos:

*X (Art.21º) e VII (Art.23º) colaborar com a política do Museu de Arte Contemporânea de Niterói no sentido conscientizar a população de que o Museu, como instituição disseminadora de cultura, comprometida com a sociedade produtora e o meio ambiente, deve valorizar duas formas de manifestação, evitando discriminação e valorizando, por extensão, o Homem e a Vida;*

*XVII (Art.21º) e X (Art.23º) colaborar na elaboração dos Planos de Trabalho e Orçamento anais da Diretoria executiva o Museu de Arte Contemporânea de Niterói;*

*XVIII (Art.21º) e XI (Art.23º) coletar, processar e interpretar dados relativos ao desempenho de suas atividades para subsidiar a administração do Museu de arte Contemporânea de Niterói;*

*XIX (Art.21º) e XII (Art.23º) elaborar relatórios e estatísticas referentes ao desempenho de suas atividades;*

*XX (Art.21º) e XII (Art.23º) exercer outras atividades correlatas que lhe forem delegadas.*

Por último, ainda podemos citar os parágrafos I (Art.23º) e parágrafo XI (Art.21º) que apresentam o mesmo texto

*elaborar projetos de extensão cultural para o Museu de Arte Contemporânea de Niterói, colaborando no atendimento às demandas de informação, educação e lazer da comunidade.*

Ocorre, uma mudança apenas, no parágrafo I, do Artigo 23º, que é o acréscimo de *e executar após elaborar projetos*.

### 3.1.1. Divisão de Arte Educação

No Capítulo X, está o artigo 23º - *Da Divisão de Arte Educação* – que apresenta treze itens, dos quais dez já foram mencionados, anteriormente, na comparação com as outras Divisões e três parágrafos que ainda, não foram abordados e que apresentam a função e os objetivos da Divisão.

*II – atuar junto aos usuários do Museu de Arte Contemporânea de Niterói e o público em geral, buscando integração museu-comunidade, bem como atender às propostas e objetivos específicos do Museu e de suas exposições, através do desenvolvimento de atividades educativas;*

*III – planejar e executar atividades voltadas para a complementação dos programas de ensino em diversos níveis, bem como realizar estudos e pesquisas relativas ao aproveitamento do acervo do Museu em programas educativos;*

*VI – manter e/ou incentivar o intercâmbio permanente com estabelecimentos de ensino locais e regionais e instituições culturais de caráter diverso, proporcionando-lhes informações sobre os recursos educativos do Museu.*

É importante reconhecer-se que há uma preocupação com o desenvolvimento de atividades integradas que envolvem o ensino e a troca de conhecimento. O colecionador Sattamini, no texto de apresentação da Coleção do Museu no site, diz que uma coleção

apenas tem sentido de existir se for vista e complementa afirmando, que esta deverá também *servir para que os artistas a usem em seu processo de aprendizado(...)*.

### 3.2. Espaço Físico

O MAC- Niterói está localizado na rua Engenheiro Romeo, sem número, no Mirante da Boa Viagem, no bairro Boa Viagem, na cidade de Niterói/RJ. O Museu tem, como sede própria, o prédio projetado pelo arquiteto Oscar Niemeyer, que possui 3.900 m<sup>2</sup> de área construída. Da varanda do Museu, tem-se uma visão total da paisagem da Baía de Guanabara, Rio de Janeiro: de um lado o Pão de Açúcar e o Corcovado e do outro, a Igreja de Nossa Senhora da Boa Viagem, Niterói, em uma pequena ilhota.

O prédio possui três andares distribuídos entre espaços expositivos, varanda (ver figura 28), loja, administrativo e um espaço ainda ocioso, que foi planejado para um restaurante, na parte de baixo do Museu. A entrada do Museu é uma rampa vermelha projetada (ver figura 22) para um passeio estético, com curvas que possibilitam a apreciação da paisagem e da arquitetura.

A Divisão de Arte Educação ocupa um sala localizada na parte administrativa do Museu. A sala é equipada com mesas, armários diversos e computadores, onde funcionam os trabalhos dos integrantes da equipe, tantos trabalhos individuais de pesquisa, como reuniões de estudo e planejamento coletivo. Neste mesmo espaço, estão localizados os materiais de pesquisa da equipe, os arquivos e a biblioteca de consulta.

No interior do Museu, onde são realizadas as exposições, existe um espaço reservado às propostas educativas, chamado de Espaço Interativo, no mezanino. Nas figuras 23 e 24, é possível conferir-se o Espaço Interativo organizado com materiais e jogos para os visitantes com materiais para realização de atividades relacionada à exposição *Sobrevôo* - Iole de Freitas (2003).



Figura 24 - Espaço Interativo – Mezanino – Material Educativo disponível para os visitantes

Fonte: Arquivo Alice Bemvenuti



Figura 25 – Espaço Interativo – Mezanino – Material Educativo relacionando a exposição *Sobrevôo - Iole de Freitas*

Fonte: Arquivo Alice Bemvenuti

Outros espaços internos do Museu, como a varanda ou mesmo a ala central, são ocupadas com atividades educativas temporárias, assim como é ocupadas também a parte

externa do Museu, o pátio. Na própria comunidade, realizam-se as Oficinas vinculadas ao Projeto Arte Ação Ambiental, com participação de jovens, mães, entre outros.



Figura 26 – espaço interno do MAC-Niterói - varanda circular com vista para paisagem  
Fonte: Arquivo Alice Bemvenuti

## 4. Ação Educativa

### 4.1. Histórico da Divisão de Arte Educação

Luiz Guilherme Vergara, ao ser convidado para coordenar a Divisão de Arte Educação, organizou uma pequena equipe de quatro educadores para iniciar as atividades nesta Divisão. Primeiramente, os educadores aderiram ao trabalho como voluntários, apenas mais tarde regularizaram seus vínculos com a instituição.

A Divisão de Arte Educação organiza a exposição *MAC Um Ano – Visões e (Sub) Versões*, no período de 20 de setembro de 1997 a 25 de janeiro de 1998, apresentando o

resultado das estratégias e das atividades propostas pela equipe, durante o primeiro ano do Museu intitulada *Descubra o MAC com Imaginação*.

Em 2002, a Divisão acompanha a exposição *MAC 6 anos* que apresenta o trabalho desenvolvido por todos os Setores do Museu. A exposição realizou-se na varanda do Museu, com sete painéis temáticos que contavam, através de imagens e textos, a história do MAC-Niterói. Painel 1 - *Oscar Niemeyer* - A criação do museu (desenhos e croquis), a construção (plantas e fotos) e a repercussão mundial. Painel 2 - *O MAC é Uma das Sete Maravilhas do Mundo Moderno* - Reprodução da matéria da revista *Traveler* com as outras maravilhas. Painel 3 - *O Museu e a Arte Educação* - Atividades educativas dentro e fora do MAC, onde havia uma retrospectiva detalhada dos projetos e atividades desenvolvidas pela Divisão, juntamente com o Painel 4 - *O Museu Atravessou a Rua* - Projeto Arte e Ação Ambiental desenvolvido pelo MAC no morro do Palácio. Painel 5 - *O Museu e a Arte Contemporânea* - Exposições, performances, palestras, conferências e cursos em torno da arte contemporânea. Painel 6 - *E o MAC Virou Moda* - Editoriais de moda e publicidade no mundo; utilização da imagem do museu na cidade. Painel 7 - *O MAC Como Inspiração* - Crônicas, poemas, desenhos, cartuns, músicas, fotografias.

Os painéis referentes ao trabalho desenvolvido pela Divisão de Arte Educação apresentam as Experiências Educativas ocupam a varanda do Museu e oferece aos visitantes acompanhar detalhadamente as atividades desenvolvidas, desde a produção da equipe da Divisão organizadas em sete pastas dispostas em um balcão. As pastas com plásticos possibilitam ao visitante possa folhar e ler os materiais impressos oferecidos pela Divisão de Arte Educação, desde 1992, ao público (ver figura 25).

A Mostra é apresentada em painéis com um resumo dos projetos desenvolvidos, incluindo fotos e reflexões, dando um destaque especial para o Projeto Arte Ação Ambiental, que apresenta a confecção dos Jogos Neoconcretos pelo meninos da comunidade (ver figura 26).



Figura 27 – Mostra dos 6 anos da Divisão de Arte Educação do MAC-Niterói – pastas com materiais desenvolvidos ao longo da história pela equipe da Divisão  
 Fonte: Arquivo Alice Bemvenuti



Figura 28 - Mostra da Divisão de Arte Educação – Projeto Arte Ação Ambiental  
 Fonte: Arquivo Alice Bemvenuti

Também podem ser visualizados os materiais interativos, elaborados pela equipe da Divisão, especialmente para as diferentes exposições que o Museu realizou, como é possível ver na figura 27.



Figura 29 - Mostra da Divisão de Arte Educação – Materiais educativos elaborados para diferentes exposições

Fonte: Arquivo Alice Bemvenuti

#### 4.2. Equipe

Hoje, a equipe da Divisão é constituída por seis educadores e dois estagiários, sendo que todos possuem graduação ou freqüentam cursos relacionados ao ensino da arte, teatro, museologia e/ou produção cultural. Uma das integrantes desenvolveu seu mestrado sobre o próprio MAC- Niterói.

Luiz Guilherme Vergara, artista-plástico e educador, graduado em Engenharia Civil e Arte-Educação, na FACEN-RJ, realizou mestrado em *Atelier e Arte-Ambiental* e trabalhou no setor educativo do Metropolitan Museum of Art, ambos em Nova York.



A equipe de trabalho da Divisão reúne-se sistematicamente, às sextas-feiras à tarde, para a elaboração de projetos, discussão das estratégias interpretativas e dos desafios comunicativos, determinando, também, quais materiais serão disponibilizados aos visitantes, durante as exposições, além de avaliações e criação textual para os materiais impressos. Entre as atividades desenvolvidas pela equipe, também está a criação de jogos e as oficinas com o Projeto Arte Ação Ambiental, que conta com a parceria de profissionais convidados.

#### 4.3. Objetivos

O projeto educativo do MAC-Niterói assume uma função importantíssima na aproximação dos visitantes com a arte contemporânea, na permanência dos visitantes dentro do espaço museológico e na compreensão da obra arquitetônica que abriga um acervo de arte contemporânea, sendo assim, seu principal objetivo:

*desenvolver estratégias comunicativas com a arte contemporânea, abordando a Coleção João Sattamini e as demais exposições realizadas no Museu (MAC- Niterói, 2003).*

Em entrevista à autora, o artista plástico Luiz Guilherme Vergara fala da grande quantidade de pessoas que procuram o MAC-Niterói, mais como ponto turístico, do que pela sua localização geográfica e pelo acervo que abriga.

*A primeira coisa é termos 15.000 visitantes, que vêm aqui para ver a paisagem!! Isso diferencia, e reconhecer isso na missão desse Museu. E começar a trabalhar tudo isso do zero, respeitando as pessoas, respeitando a distância da arte contemporânea. Respeitando o desenho do Niemeyer,*

*que ele fala que desejo é fazer um museu para todos. Esse é o caso particular. O que diferencia não é o programa dele, é o entendimento do caso. Esse é o caso: não é brigar contra o Niemeyer, não é brigar contra o museu, nem brigar contra arte contemporânea, nem brigar contra os visitantes. Esse é o caso particular. Quanto mais se está consciente, conscientizado desse caso, olhando esse caso, ele se torna circular e ele se torna bacana.(...)*

Vergara relata como o grande público ocupa o Museu para apreciar a paisagem, e o importante papel que a ação educativa cumpre, como mediadora, na aproximação do público com os espaços oferecidos pelo Museu, ou seja, a ação educativa. Diante deste fato, desenvolve desafios comunicativos às exposições apresentadas, a fim de garantir um diálogo com a arte contemporânea, sem brigar com a paisagem, que é um espetáculo e o grande motivo da presença da maioria dos visitantes, como nos mostram as figuras 28 e 29.

*Que o MAC é uma obra de arte, é uma iniciação, é totalmente um ponto turístico. Se você fica aqui observando, as pessoas ficam tão embebidas com isso tudo que..., Olha lá! você não vai brigar com isso (aponta para visitantes fotografando a paisagem vista da varanda do Museu). Não vai brigar com o prédio, com a arquitetura. A defesa da arte contemporânea vem depois, você não pode brigar com o prédio. E outra coisa que acontece é a apreciação da paisagem e da obra gera um fator sensível, [e isto] pode, eventualmente, promover uma baixa de interesse a uma obra de arte, mais conceitual, que implica em valores históricos. O sujeito aí mesmo que é expulso, vem direto para a varanda vai olhar a paisagem. Então, aqui parte deste desafio comunicativo é lidar com essa equação. E nem necessariamente volta, o sujeito vai embora. Esse é o fato, esse é o laboratório. Você vê que ele não volta. Ele entra. Passou. Vai para a paisagem e vai embora. Cumpriu a expectativa dele. E se a gente não toma cuidado de criar uma participação, ele não volta mais. E esse é o nosso trabalho constante, digamos assim, o nosso trabalho em atraso constante*

*(...) O visitante vem ver a paisagem, vem ver o Rio, não sabe o que é arte contemporânea.*

O Diretor da Divisão reflete sobre o que caracteriza este Museu de Arte Contemporânea em especial, considerando que o fato deve ser respeitado e aproveitado como ponto de partida para o projeto educativo discutir arte contemporânea, isto é, considera que este é o desafio para a própria Divisão, afirmando que: *o desafio comunicativo da arte contemporânea se tornou a missão educativa do MAC.*



Figura 30 – turista apreciando a paisagem vista da varanda do MAC-Niterói  
Fonte: Arquivo Alice Bemvenuti

O trabalho desenvolvido pela equipe da Divisão de Arte Educação está concentrado na geração de oportunidades para que o visitante vivencie uma experiência significativa dentro e fora do MAC-Niterói, ou seja, oportunizar a experiência sensível, diante da obra arquitetônica e de tantas obra de arte contemporânea. A soma das experiências vividas pelos visitantes, estudantes ou não, dentro do MAC-Niterói, caracterizam-se por momentos de vivências pessoais, que reunidas e sistematizadas são denominadas por Vergara de *coleção de experiências*. Esta *coleção* surge porque as atividades educativas oferecidas através de *desafios comunicativos*, potencializam o

espaço expositivo como grande gerador de experiências para todo tipo de visitante: estudante, turista, e outros que tornam o Museu não só um abrigo de preservação e conservação da coleção de obras, mas também um espaço vivo onde se produz uma memória, a partir das experiências produzidas no encontro com a obra dentro do Museu, como explica Guilherme Vergara.

*Eu estou chamando a atenção para o conceito de coleção de experiências. Um Museu que coleciona experiência. O Museu foi formado pela coleção de objetos. Eu tô chamando a atenção que o Museu é um lugar que também remete para a coleção de experiência. Essa citação do Carlos Drummond de Andrade: "Os museus não valem como depósitos de cultura ou experiências acumuladas, mas são instrumentos geradores de novas experiências." [lê texto na parede]. A base teórica é qual...o que você vai trazer pra dentro da prática deste Museu.*

#### 4.4. Referencial Teórico

A metodologia utilizada pela equipe da Divisão de Arte Educação baseia-se em diferentes autores, entre eles existe uma preocupação com a percepção estética e dos significados provocados a partir da experiência do sujeito em frente ao objeto e a criação artística, tendo como referência Abigail Housen, que estabelece os níveis de compreensão estética, em cinco estágios diferentes. Entre outros autores citados pela equipe está Mário Pedrosa e suas reflexões em torno do museu como local de colecionar experiências.

Outro aspecto importante que aparece fortemente nas reflexões de Vergara e dos documentos investigados é em relação ao jogo como uma estratégia, a Divisão recorre a vários teóricos que iluminam a organização dos materiais produzidos pela equipe. Entre os autores estão: Han-Georg, Gadamer, Winnicott, Walter Benjamin, Roland Barthes, e ainda, Lev Vygotsky, desenvolvendo o conceito de jogo com brinquedo, que possibilita uma nova

relação com o objeto e o campo de significados; Charles Beaudelaire, que aproxima o olhar comum às crianças e aos artistas; e novamente Mário Pedrosa, que defende o exercício da liberdade na criação artística aliado à participação do espectador como construtor de sentidos, determinando, assim, os jogos de interpretação como desafios comunicativos.

Durante a entrevista à autora, Vergara revela o que considera ser o desafio da ação educativa neste Museu.

*(...) Independente do que tá dentro do Museu, recebemos o grupo e fazemos o trabalho. Aí, você vai discutir o que que é um museu como educação patrimonial. Qual o papel do museu? Que desafios tem o museu de arte? E de arte contemporânea? Então, você faz essa construção de questões, mas a primeira questão que se abre é ao sensível, à paisagem, é o belo, a apreciação.*

*É uma filosofia de ação. Por exemplo, você considerar que o público veio passear, veio ver a paisagem, e que você quer ter desafios comunicativos, como é que você vai criar um momento interativo, para que ele não saia daqui frustrado? É um problema. Como a gente trata disso? Criando um jogo, criando uma atividade, criando questionamento, criando um espaços que ele possa participar, ao invés de entrar e sair frio, como se o Museu não tivesse sido feito para ele.*

As responder a pergunta sobre a utilização dos referenciais da Proposta Triangular, elaborada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Mae Barbosa, em seu trabalho pioneiro no MAC-USP, Vergara responde integrar, de certa maneira, os vértices que incluem a contextualização, o fazer artístico e a leitura da obra, porém chama a atenção para a necessidade do MAC-Niterói se aproximar do visitante, que, talvez, não tenha tido nenhum contato anterior com a arte contemporânea, por isso, primeiramente, é preciso sensibilizar para a experiência estética.

*(...) Não tem metodologia, não posso dizer que existe uma metodologia. Acho super importante esse triângulo: a história, a experiência e o fazer, a prática. Tô totalmente de acordo, agora qual é a ordem, vai ser primeiro a história? Vai ser primeiro a informação? Não! Primeiro é o envolvimento, primeiro é o sensível, primeiro é o corpo. Primado do corpo. A fenomenologia da percepção, Merleau-Ponty. Você entra com o corpo, você entra com o sensível, você entra com a experiência estética. E você vai sugando, vai seduzindo para que às pessoas vão fazer sentido. É o fazer sentido. E depois, conforme o nível, ... é tudo. (...) A preocupação é ter um entendimento de público diversificado e de demandas diversificadas.*

Vergara menciona o primado da percepção, para depois atingir a consciência histórica, por acreditar que nesta o tempo é mais longo pois requer um processo psicossocial, e complementa com a explicação do modo como desenvolvem a ação educativa com público, sem desconsiderar a importância das informações históricas, mas privilegiam a participação do público em jogos lúdicos, com objetivo de que o visitante retorne ao Museu.

*A partir dos materiais plásticos e transparentes, relacionados com os conceitos que ela traz, como a questão da leveza, a questão dos arranjos das formas suspensas, a gente estudou e transformou em materiais pequenos para as pessoas remontarem. São miniaturas da Iole vendo como se articula a fluência criativa da Iole. Esse é um exemplo de uma interpretação não-verbal, não historicista. A gente não falou nem de construtivismo russo para essa criança, mas ela pode brincar com esse conceito. De acordo com o público, ou com a faixa etária, você vai estabelecer a esfera de interpretações ou de relação. Antes de mais nada tem que envolver o processível pelo interativo.*

Ignês Guimarães, educadora integrante da equipe da Divisão, que, também, trabalhou com Luiz Guilherme Vergara no Setor Educativo do Metropolitan Museum of Art, argumenta, em entrevista à autora, revela a dificuldade de considerar o trabalho educativo do Museu como ensino de arte contemporânea, pois argumenta que aprender arte contemporânea no Museu é diferente de aprender em sala de aula.

*Eu acho que, na verdade, esse termo ensinar é até complicado, né? Então, acho que eu nem usaria esse termo, né? Aqui no museu, dentro do trabalho que a gente está procurando realizar, eu acho que toda a preocupação é, exatamente, em cima de como construir uma metodologia que, no caso, aqui, a gente chama de entradas do educativo, através da arte contemporânea. Então, na verdade, o que a gente cria, através destas visitas, através destes encontros, é uma troca, um diálogo, uma conversa, aonde a gente possa, exatamente, discutir as exposições que nós temos aqui com "pré-conceitos". Com idéias preconcebidas e o grande estranhamento delas...que elas se deparam. A maioria chega até com uma expectativa que, na verdade, não tem nem a idéia exata do que que eles vão ver e acontece aquele ... [estranhamento], uma dificuldade mesmo de se relacionar com as obras. Então, eu acho que o trabalho está voltado muito pra...é...procurar criar um acesso, né? Um ponto comum que seja. Uma ressonância qualquer, que venha de qualquer elemento do grupo e, a partir dali, criar este diálogo. Então acho assim, ensinar arte contemporânea não seria bem o termo.*

#### 4.5. Linhas de Estratégias Interpretativas

Vera Zolberg, em um artigo<sup>4</sup> sobre os museus de arte hoje, considera importante refletir sobre *como oferecer uma experiência de elite para todos?* (Zolberg apud Vergara, 2003). A questão apontada por Zolberg é considerada pela equipe da Divisão de Arte

---

<sup>4</sup> "Na Elite Experience for Everyone". Artigo publicado no livro Museum Culture Histories, Discourses, and Spectacles, mencionado no texto de Luiz Guilherme Vergara sobre os projetos da Divisão de Arte Educação.

Educação do MAC-Niterói um fundamental ponto de partida das estratégias, assim, diante de um Museu que pretende romper com o isolamento dos templos elitistas, reforça a idéia mantendo diariamente as indagações:

*Se a arte é uma experiência de elite, como prover uma experiência de elite para todos? Isso significa como acessar para um público mais diversificado os desafios comunicativos da arte contemporânea?*

A experiência vivida, após o primeiro ano, possibilitou à Divisão de Arte Educação definir as estratégias de trabalho em três linhas denominadas *estratégias interpretativas*, são elas: *MAC-Niterói como obra de arte; jogos neoconcretos e de fluência criativa e cada olhar uma história*. Importante registrar que todo trabalho partiu da da estratégia *MAC-Niterói como obra de arte*.

Vergara explica, em entrevista, que as linhas de estratégias interpretativas estão relacionadas ao desafio comunicativo da missão do próprio museu.

*É uma filosofia de ação. Por exemplo, você considerar que o público veio passear, veio ver a paisagem, e que você quer ter desafios comunicativos. Como que você vai criar um momento interativo, para que ele não saia daqui frustrado? É um problema. Como a gente trata disso? Criando um jogo, criando uma atividade, criando questionamento, criando um espaço que ele possa participar, ao invés de entrar e sair frio, como se o Museu não tivesse sido feito para ele.*

As estratégias interpretativas originaram-se das necessidades deste Museu, observadas pela equipe, que se desdobraram em diferentes desafios comunicativos, relacionadas com as diferentes exposições apresentadas pelo MAC-Niterói.



A *participação do espectador* é considerada pela Divisão como um eixo fundamental para que o Museu exista, ou seja, é o *princípio inaugurador de todas as entradas e leituras da arte contemporânea que passam pela potência do estranhamento ao afeto* (Vergara, 2003). Para Vergara, a participação do espectador tem a finalidade de trabalhar a formação do olhar do visitante, *propiciando reflexões a respeito dos conceitos de arte e suas relações com o mundo contemporâneo* (Vergara, 2002).

Outro eixo, que é possível identificar como estratégico nas ações educativas organizadas pela equipe, está centrado na visão do *Museu como campo de múltiplas interpretações* que potencializa o olhar sensível dos visitantes, que ora chegam retraídos frente a arte contemporânea, ou seja, *cada olhar é a potência de um ponto de vista*, escreve Vergara (Vergara, 2003), ao referir-se do exercício frente a obra arquitetônica como possibilidade para provocar o início de um diálogo com a arte contemporânea.

Outro terceiro eixo identifica-se como fundamental é o *jogo como estratégia* para que o processo de criação artística seja explorado pelo espectador, inspirado no *"exercício experimental da liberdade"*, definido por Mário Pedrosa, da geração dos artistas Neoconcretistas.

Assim, considerando estes três eixos, a divisão elabora, sistematicamente, *desafios comunicativos* que estimulem e provoquem o visitante a participar e se aproximar da arte contemporânea, sendo que chama a atenção para a necessidade de estabelecer quais os pontos-chave de entradas na obra, garantindo provocar um diálogo com os elementos da obra e gerando uma experiência sensível com a exposição.

Vergara complementa que

*Trabalhar, justamente, pela apreciação da obra, da participação do sujeito que vai lendo o mundo. Construindo, você vai dar boas vindas, você vai fazer uma boa iniciação do sujeito que, de repente vai perceber que a arte que está aqui dentro também tem entradas participativas. Então, cada exposição que a gente costura tem entradas interativas para esse sujeito,*

*considerando quem ele é? De onde ele é? De onde ele vêm? Que noções ele traz da arte?*

Na organização das estratégias interpretativas a equipe elabora para cada exposição desafios escritos que são impressos em folhas brancas, ora tamanho A4, ora tamanho A3, convidando os visitantes a realizarem uma participação utilizando o instrumento. Os materiais impressos, como a equipe denominou-os, ficam disponíveis ao público no espaço interativo, conforme figura 30.



Figura 31 – Materiais Impressos disponíveis aos visitantes no Espaço Interativo

Fonte: [www.mac.nit.com.br](http://www.mac.nit.com.br)

A seguir apresenta-se as linhas que estruturam os programas educativos, também denominados *Coleções de Experiências*. Entre eles: *MAC- Niterói como obra de arte*; *Cada Olhar uma História* e *Jogos Neoconcretos e de Fluência Criativa*.

#### 4.5.1. *MAC-Niterói como obra de arte* - Ritual da Rampa

O *MAC de Niterói como obra de arte - O Ritual da Rampa* - proposta para uma experiência poética foi o primeiro projeto do MAC-Niterói a ser elaborado em impressos, convidando o visitante a subir a rampa do Museu e realizar uma experiência poética. O monitor opta por distribuir, ou não, os impressos aos visitantes, convidando-os a subirem a rampa vermelha de entrada do Museu e desta maneira realizar uma experiência poética, conforme detalhado no texto anterior. Diz o material impresso: *Ao subir a rampa perceba: quando você se move o mundo também se move em resposta!* Junto com o texto, há uma composição de fotos que indica a aproximação entre o Museu e o Pão de Açúcar, conforme o corpo se desloca na subida da rampa (veja figura 22).

Transcrevo o texto com a proposta do material impresso:

*O Encontro de três belezas*  
*Com a apreciação do visitante se dá o encontro de três belezas:*  
- *do belo artístico na obra de Niemeyer;*  
- *do belo na natureza;*  
- *e por último, o belo do ser poético, aquele que dá sentido ao mundo, desperto em cada um pela revelação da experiência artística. Esse último Dom, uma vez conquistado, pode ser o maior saldo criativo de sua visita.*  
*Com o percurso rampa acima, o visitante é convidado a inaugurar sua participação imaginativa, imprescindível para visitar e melhor apreciar tudo dentro e fora deste Museu.*

Figura 32 – Material Impresso *MAC de Niterói como obra de arte - O Ritual da Rampa*

Luiz Guilherme Vergara comenta que não é possível realizar-se uma proposta de trabalho envolvendo ações educativas que neguem ou ignorem o motivo primeiro que leva as pessoas a visitarem o MAC-Niterói. Comenta ainda, que é melhor considerar-se como ponto de partida, a própria paisagem, conduzindo os grupos a uma reflexão posterior que

possibilite a eles uma ampliação de conceitos em relação à arte contemporânea. Assim, a visita ao MAC-Niterói inicia-se pelo *Ritual da Rampa*.

*Então, primeiramente tem o ritual da rampa que é um ritual de participação e experiência compartilhada. Olhar o MAC como se olha uma escultura, analisando a estrutura de sentido que você está absorvendo. O diálogo com as montanhas, os espaços vazios, as formas. As leituras múltiplas da própria forma do Museu que parece um disco voador, mas é uma flor também. É uma flor, mas também é uma taça. Essa condição de campo de leituras múltiplas, você já vai fazer ele perceber isso, dizendo: “Olha você está num campo onde cada um lê de maneira diferente.” Então, você vai criando uma experiência compartilhada.*

*(...)*

*Acho fundamental esse trabalho com a escola, mostrar a grande da obra arquitetônica com a natureza. Esse ritual da rampa é, justamente, uma apreciação do Museu como obra de arte expandido com a Baía de Guanabara. E através disto, você vai costurando qual é a atitude de um visitante frente a uma obra de arte hoje? Esse sujeito móvel diante de uma situação, que ele conjuntura: “O Museu é o Mundo”. Para cada lugar que ele vai, ele vê a obra de arte de um ângulo diferente. Ele está dentro da obra. Essa penetração. Você explorar o Museu por fora, por dentro, como obra de arte. Então, é a primeira visita, é a primeira iniciação. Então, esse sujeito é um sujeito móvel, que, para cada ponto, ele vê o mundo e a obra de arte diferentes. E nisso a gente já tá fazendo uma iniciação ao sujeito da arte contemporânea. A relatividade das interpretações, vê a participação de um corpo sensível, os insight. É, nesse ritual da rampa, é uma maneira de você ter como exposição permanente, é a própria arquitetura.*

*(...)*

*Eu falo que se um grupo vai marcar uma visita pela primeira vez, é fundamental entender que se introduz os conceitos de museu e arte contemporânea. O que é cultura? o que é memória? Qual o papel disso? Mas pra chegar a isso, através de uma experiência sensível. A forma da taça sugere várias leituras simbólicas: o arquétipo da taça, a taça é um vasilhame para rituais. Você faz esse jogo todo até chegar ao relicário. Ao museu, como um relicário. Aí chega nesse museu do relicário. Você vê*

*aquele museu com arte contemporânea e você joga estas perguntas conflitantes para a experiência. Acho que isso é a iniciação fundamental. Primeira vez que você está vindo aqui, tem que passar por isso. Vamos discutir Iole numa outra visita. Não necessariamente você vai perder. Você vai discutir Iole, como? Diante dessa leitura de mundo? Quando você chega pra discutir Iole, você tem que fazer a leitura da relação entre a obra e aquele espaço lá. Não é isso? Então, com a mesma metodologia que você faz a discussão entre a arquitetura e a Baía de Guanabara, você vai fazer entre a peça da Iole e a arquitetura.*

No interior do Museu, existe um grande caderno de folhas brancas, que tem ali um convite para registrar sua experiência na rampa vermelha. O livro faz parte da exposição *O MAC de Niterói como obra de arte - O Ritual da Rampa - proposta para uma experiência poética* com a temática MAC da Inspiração a Forma Perfeita (arquitetura) à projeção participativa para a missão futura deste museu, e permanece exposto para os registros espontâneos relacionados ao ritual de subida da rampa de cada visitante do Museu. Para Luiz Guilherme Vergara, o Museu assim está criando uma memória das visitas que recebe.

*Então, o que eu queria é que esse livro instigasse as pessoas a fazer uma reflexão do que seria a missão da arte no século XXI, nesse Museu, inspirado nesse momento que estão tendo. Essa é a idéia, mas funciona como outra coisa, na verdade isso aqui demonstra que as pessoas estão precisando de um espaço para deixar a marca delas, a passagem delas. E esse Museu é legítimo nisto.(...) Vamos ver o que está escrito aqui. [Lê em voz alta.] "A mais bela visão da Baía de Guanabara se traduziu na obra deste Museu. A sensação de estar voando e abraçando o mar é indescritível." Então é um registro da experiência do sensível. Com isso, você tem tesouros. Aquela exposição foi assim, a gente, depois de ter reunido tudo, constatou que tem um tesouro de visitantes anônimos. Olha só! [Lê novamente o texto do caderno]: "A arquitetura disse: Uau, um Maquíssimo!"*

Ao lado do livro há um convite para o visitante registrar sua experiência vivenciada com esta visita e cujo registro servirá para compor a memória do próprio Museu. No final Vergara faz a seguinte questão: *Que Museu é este que é arte, abrigo poético/laboratório de criação e das utopias?*

#### 4.5.2. Jogos Neoconcretos e de Fluência Criativa

O jogo, como estratégia interpretativa, é considerado um jogo que possibilita leituras múltiplas. A concepção de jogo, aqui, é fortalecida pela Divisão de Arte Educação na criação de jogos de interpretação participativa e jogos de fluência criativa, sendo inspirados em procedimentos artísticos dos artistas da geração Concretista e Neoconcretista.

O exercício da liberdade de criação artística, referenciado nos ideais de Pedrosa, aliado à participação do espectador como construtor de sentidos, é que determina os jogos de interpretação como desafios comunicativos. Vergara comenta:

*É jogo. É extremamente lúdico. Não existe uma interpretação transcendente. É o espírito dos anos 60. É o jogo, a filosofia básica dos anos 60, é o jogar, é a participação do espectador. A Obra Aberta do Umberto Eco, é toda com o espírito de participação.*

Assim, os jogos de interpretação surgem da necessidade observada pela Divisão de propor aos visitantes exercícios que envolvam a liberdade artística, estabelecendo,

*como principal linha de atuação, o desenvolvimento de estratégias de afeto e participação do público, através de propostas de atividades que*

*estimulassem a percepção imaginativa das obras expostas na forma de jogos (Vergara, 2003).*

O jogo como desafio comunicativo, recupera a comunicação entre o visitante e a arte contemporânea. Esta é uma inquietação em relação às ações estratégicas da Divisão. Estruturados nesta proposta, os jogos exigem do participante, através das estratégias de interpretação, uma movimentação, um despojar-se, um envolvimento, assim também estimulando a fluência criativa, a percepção e a afetividade da forma, diz Mário Pedrosa (Pedrosa apud Vergara, 2003). Vergara esclarece, em entrevistas, que *a própria obra é fazer jogo, então não existe uma interpretação de imagens, percebe? A interpretação é o jogar.*

Os jogos neoconcretos e de fluência criativa iniciam-se com os jogos concretos e neoconcretos, que se desdobram, por um lado, nas oficinas de jogos concretos e neoconcretos desenvolvidas no Projeto Arte Ação Ambiental; por outro lado nas atividades impressas propostas para cada exposição dentro do Museu. Exemplo: Poéticas da Cor foram jogos propõem desafios de composição de objetos, materiais e principalmente cores a partir de um determinado artista. Outro exemplo está nos jogos de fluência desenvolvidos para uso dos visitantes na exposição *O Sobrevôo de Iole de Freitas*, que oferece materiais para manipulação provocando o encontro de materiais e cores relacionados a obra da artista.

Vergara retoma as intenções de trabalhar com referências lúdicas através de jogos.

*Além disso, em cada exposição que acontece nós estudamos a exposição, vendo como se pode fazer trabalhos de jogos interpretativos com bases não historicistas. Com bases que podem ser sensíveis, interativas.*

### 4.5.3. Cada Olhar uma História

Juntamente com os *Jogos Neoconcretos e de Fluência Criativa*, *Cada Olhar uma História* é uma estratégia interpretativa que serve de estrutura para a elaboração de atividades e desafios para cada exposição e vem sendo utilizada pela Divisão desde a inauguração do Museu.

A partir da compreensão do *exercício experimental da liberdade*, definido por Mário Pedrosa, em defesa da arte e da liberdade de criação, são estabelecidos programas e atividades educativas que se multiplicam, então, surgem os desafios comunicativos, como proposta para envolver um visitante participativo. A atividade consiste, geralmente, em convidar o público a escolher algumas das obras expostas para desenhá-las e contar/escrever uma história. As obras são escolhidas pelos visitantes por motivos variados ou a partir de afinidades, ou de estranhamentos vivenciados ao percorrer a exposição.

*Proposta para um visitante participativo*  
**CADA OLHAR UMA HISTÓRIA**

Autor: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
Título: \_\_\_\_\_

*Escolha quatro obras da exposição e conte uma história desenhando e escrevendo nos quadrinhos.*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Figura 33 – Material Impresso *Cada Olhar uma História*



A estratégia interpretativa *Cada Olhar uma História* é desdobrada em desafios comunicativos para diferentes exposições, sendo criados diferentes impressos que apresentam alterações na forma de convidar o visitante a realizar a atividade, isto é, conforme as exposições a que estão vinculados é possível verificar textos mais ou menos detalhados, convidando o visitante a escrever e desenhar formando uma história.

Muitos impressos não apresentam informações e/ou referências da exposição sobre a qual o visitante está realizando o registro proposto na atividade. As folhas ficam disponíveis de maneira acessível no Museu, com um cabeçalho convidando qualquer pessoa a participar da proposta. As folhas, no sentido vertical, em tamanho A4, possuem quatro retângulos, um abaixo do outro, de diferentes tamanhos para serem desenhados.

*Proposta para um visitante participativo*  
**CADA OLHAR UMA HISTÓRIA**  
Nome: \_\_\_\_\_ Ocupação: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
*Seja crítico ou poético, exercite sua liberdade de expressão. Você pode abordar a sua visita comentando sobre:*

- O tema de algumas obras;
- Sua experiência na visita ao MAC;
- Comentários críticos sobre algumas obras (sugerimos quatro que mais lhe chamaram a atenção de qualquer forma);
- Fazendo uma história em quadrinhos, podemos fazer desenhos, associando quatro diferentes obras;

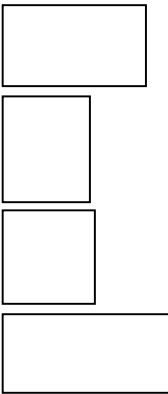


Figura 34 – Material Impresso *Cada Olhar uma História*

*Proposta de atividade:*  
**CADA OLHAR UMA HISTÓRIA**  
Nome: \_\_\_\_\_  
Ocupação: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

*Exercite sua liberdade de expressão. Você pode abordar a sua visita:*

- *Fazendo comentários críticos ou poéticos sobre alguma obra (sugerimos quatro que mais lhe chamaram a atenção de qualquer forma);*
- *Ou usando sua imaginação fazendo uma história em quadrinhos associando duas ou mais obras;*

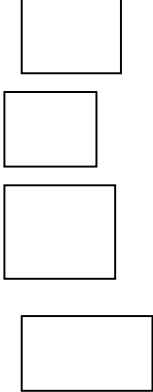


Figura 35 – Material Impresso *Cada Olhar uma História*

#### 4.6. Recepção ao Público

O MAC-Niterói recebe, em média três grupos de Escolas por dia, com agendamento antecipado. Também são atendidos grupos vinculados ao Projeto Arte Ação Ambiental, grupos da Comunidade, turistas, detentos, 3<sup>a</sup> Idade, saúde pública, entre outros.

Márcia Campos (2003), integrante da equipe da Divisão de Arte Educação, em sua pesquisa de mestrado sobre o Museu, relata que diferentes grupos visitam o MAC-Niterói, os agendados, que são recebidos por um monitor, e os não-agendados,

*grupos que visitam o Museu sem monitoria [e] fazem uma visita que se caracteriza por um “circuito panorâmico”. Esses grupos circulam pelas galerias sem estabelecer relações produtivas com as peças expostas. A visita, nestes casos, não costuma ultrapassar 30min.(Campos, 2003)*

#### 4.6.1. Visitas Mediadas

A Divisão de Arte Educação denomina o trabalho desenvolvido de recepção aos visitantes como *visita mediada*. Os educadores e estagiários da equipe da Divisão de Arte Educação recebem os grupos e desenvolvem as visitas que, em geral, têm duração de, aproximadamente, 90 minutos, com o início marcado pelas orientações do monitor quanto às atitudes dentro do Museu e pátio externo, antes mesmo de eles subirem a rampa vermelha.

Na sistemática da recepção, há neste primeiro momento, a recepção e o convite para subir a rampa vermelha com esse olhar sensível e estético, possibilita os grupos uma abertura para o diálogo com a arte contemporânea, chamado pela Divisão como *MAC de Niterói como obra de arte - O Ritual da Rampa - proposta para uma experiência poética*, numa tentativa de sensibilizar os grupos para o encontro com as obras no interior do Museu. Primeiramente, é feito um convite para que todos olhem o entorno e admirem o prédio do MAC-Niterói, como uma escultura, como obra de arte realizada pelo homem, e a paisagem que o cerca, como obra da natureza. Estabelecido o diálogo entre as belezas, sensibilizam para o encontro com as obras no interior do Museu.

Depois da subida poética da rampa vermelha é que os grupos adentram o Museu para ver a exposição ora apresentada. Ivan Henriques, estagiário e integrante da equipe da Divisão do MAC-Niterói, conta, em entrevista desta pesquisa, algumas informações que oferece aos visitantes.

*Quando o grupo chega, normalmente no pátio, a gente pergunta : ” - Vocês sabem o que era isso antes de ser um museu? O que era esse lugar?” Quem é de Niterói sabe mais ou menos, mas quem não é de Niterói, não sabe que isso aqui era um mirante. Então, o que o Niemeyer fez? Ele levantou o museu e levantou o olhar do mirante. Ele não destruiu isso.*

Sobre a recepção aos grupos agendados em visitas mediadas, Ivan comenta:

*Eu procuro achar algumas identificações que as pessoas têm com esse trabalho...aproximar da Arte Contemporânea... ontem a gente atendeu um grupo de idosas, aí...*

*“ - O que vocês estão vendo?”*

*“ - Ah! Não entendo nada disso.”*

*“ - Não?! O que vocês estão vendo? Nada além daquilo que vocês estão vendo.”*

*“ - Ah.., nós estamos vendo vários planos...algumas cores...”*

*“ - Mas, será que esse trabalho que dialoga com vocês traz leveza?”*

*“ - Traz , traz leveza.”*

*“ - Estão vendo alguma coisa no museu? O museu também transmite essa leveza?”*

*“ - Transmite.”*

*“ - E será que essas esculturas dialogam entre elas? A gente pode chamar isto aqui de escultura?”*

*... fazemos algumas perguntas esperando retorno. Aí elas falaram:*

*“ - Parece..., elas dialogam mesmo.”*

*“ - Que movimento a gente poderia fazer? Então, elas ficaram se mexendo.*

*(...)*

*A gente faz esse aquecimento. Aí, depois, começa a notar a escultura, a técnica, o material. Como foi feito, como é complexo...aí eu pergunto:*

*“ - E se não tivesse ninguém na galeria, será que esse trabalho seria o mesmo? Ou o trabalho só se completa quando a gente está convivendo com ele.” Aí elas:*

*“ – Ah, realmente, o trabalho só funciona quando a gente está convivendo.”*

*[Elas] Giravam em torno do trabalho de escultura.*

*Ivan Henriques*

Detalhando a visita mediada, Vergara escreve, no site, que,

*através da formação do olhar, chama-se a atenção para a construção de significados no encontro entre sujeito e obra de arte, e procura-se atingir, entre outras, uma das principais problemáticas que envolvem a arte contemporânea: o estranhamento, que causa incomunicabilidade e incompreensão na leitura do objeto de arte.*

Para Ivan, o papel de provocar o grupo para que discuta sobre os assuntos em torno das obras caracteriza-se exatamente pelo papel que desenvolve nas visitas mediadas. Detalha:

*Fala assim : - Isso aqui pra gente é...Não, é pesado. Aí, eu boto eles em discussão. Na verdade, eu sou o mediador, não sou formador de opinião. Não vou chegar e falar isso, aquilo e aquilo outro. Eu sou um mediador, por isso eu falo: É leve ? Ou é pesado? Quem acha que é leve? Quem acha que é pesado? Então, eles ficam discutindo: É leve por isso. É pesado por aquilo. Ai acaba que , se é realmente leve, e a grande maioria percebeu que é leve, acaba fazendo o outro lado chegar a essa conclusão.*

Na proposta elaborada pela Divisão para as visitas mediadas, a exposição de Aluísio Carvão e Ione Saldanha, por exemplo, teve dois percursos subdivididos: o primeiro denominado *Formas como elemento de construção da cor*, e o segundo percurso, *Suporte X Cor*. Para cada proposta de percurso, foram elaboradas perguntas comparativas, reflexivas, que auxiliavam a aproximação dos visitantes com a obra exposta. As perguntas

faziam parte de um conjunto de questionamentos que auxiliavam o visitante a discutir aspectos da obra.

*Observe em suas pinturas iniciais os elementos que parecem permanecer em suas pinturas posteriores. Que elementos são esses? O que podemos observar na maneira como as cores foram escolhidas e combinadas? Além da cor, quais os outros elementos formais utilizados? Quais são as formas principais utilizadas pelo artista em suas telas? Que tipo de idéias ou palavras podemos relacionar à este trabalho? Qual a nova função desses objetos? (...)*

*Qual a diferença quando vemos esses elementos no trabalho da Ione na tela e agora sobre as ripas de madeira? Relacione as cores com o som: quais seriam os tons graves? E os agudos? Os espaços de cor podem ser ritmos musicais? (...)*

*Quais as diferenças e semelhanças entre os bambus e as ripas? Qual o suporte utilizado pela artista neste trabalho? O bambu tem características próprias, quais são? Que tipo de idéias ou palavras podemos relacionar a esse trabalho? (...)*

Outro projeto que o Museu inaugura e que demonstra a compreensão do Museu como instituição educativa, é a substituição dos seguranças que permanecem no espaço interno do MAC-Niterói, por estudantes de diversos cursos universitários, considerados também monitores, conforme explica Vergara:

*Nós temos vários tipos de monitores. Esse são monitores que já fazem parte da história de conquistas do museu, porque, anteriormente, eram guardas de galeria. Nós começamos a substituir os guardas por estudantes, já foi uma conquista. Então, a gente está formando eles pra conversarem com os visitantes, a maneira de fazer segurança das obras. (...) É, a segurança das*

*obras é feita através da conversa. Isso é uma tentativa experimental que estamos tentando, em substituição dos guardas.*

#### 4.6.2. Cursos de Formação

A Divisão de Arte Educação organiza vários tipos de encontros, entre eles estão Seminários, oficinas, palestras e cursos. Por exemplo: Seminário Internacional *Museu em Transformação – As novas Identidades dos Museus*; Palestra: *A Nova Arquitetura dos Museus e seu papel na Construção da Identidade Cívica*; Debate: *Acessibilidade, saúde mental e territórios*; Círculo de palestras: *Projeto Mundo em Construção*; Intervenções e Críticas Institucionais (Vídeos com palestras); Workshop *Niemeyer para todas as idades*; Encontro para Debate: *Papo-Ponte-experimentalismo nas arte* – parceria com o Pós-graduação em História Social da cultura – PUC-Rio; Workshop *Materiais em pintura: O atelier da Katie Scherpenberg*; Seminário Internacional Museus em Ação: *O Papel dos Museus na promoção da Inclusão Social*; Seminário Internacional Museus em Ação: *Andy Warhol Museum*.

São realizados encontros em parceria com a Rede Municipal de Ensino, dirigidos aos professores e estudantes, como as *Oficinas Re-criação no MAC*; Encontro com professores de Creches (FME); Projeto *Escola no Caminho da Cultura*; Projeto Especial *Solange Dreux* – encontros com professores e atendimento aos alunos com deficiências múltiplas, entre outros.

O MAC realiza ações diversas envolvendo não só os visitantes, mas também os funcionários, como os encontros com os guardas do Museu, desenvolvendo proposta educativa, a fim de familiarizar os profissionais com o conteúdo e significado da arte contemporânea abrigada no MAC.

Também foram realizadas atividades em forma de projetos, como: *Projeto com a 3ª idade*, numa parceria com a Fundação Municipal de Saúde, no Dia do Idoso; Oficinas de Califas, juntamente com o Projeto Arte Ação Ambiental, no Dia das Crianças; etc.

#### 4.7. Coleções de Experiências

A Divisão de Arte Educação caracteriza os programas e projetos educativos e com suas atividades planejadas em *Coleções de Experiências*, ou seja, na Coleção são reunidas as experiências da proposta elaborada pela equipe, juntamente com a experiência do visitante, que vivenciou a proposta.

As atividades da *Coleção de Experiência* serão detalhadas a seguir, sendo que as mesmas terão como título ou a estratégia interpretativa ou a exposição ao qual estão vinculadas.

##### 4.7.1. *Visões e (Sub) Versões*

Em 1997, o MAC-Niterói organizou a exposição intitulada *Visões e (sub) Versões*, realizada no período de 20 de setembro a 02 de dezembro de 1997, com curadoria de Luís Guilherme Vergara, por ocasião da comemoração de um ano do MAC-Niterói. Esta exposição apresenta histórias construídas pelas crianças e adolescentes em visitas ao Museu no primeiro ano de funcionamento, a partir do desafio comunicativo de *Cada Olhar uma História*. As histórias coletadas faziam parte da atividade coordenada pela Divisão de Arte Educação, chamada *Descubra o MAC com Imaginação*, que interrogava: *o que você espera ver em um museu de arte do mundo contemporâneo?*



Os material impressos, observados na figura 35, pontua quatro questões instigantes, segundo a equipe da Divisão, para a seqüência da reflexão durante a visita. São elas: encantamento, estranhamento, descobrimento de uma Idéia e não entendimento.

Neste trabalho, a Divisão desafia os visitantes com as seguintes questões:

*Onde está o significado da obra de arte? Na intenção do artista? No contexto onde esta se encontra? No olhar do espectador? Ou na relação comunicativa de todos esses elementos?*

Diante das interrogações, refletem sobre a possibilidade de o conjunto destas questões compor a experiência da arte contemporânea, ou seja, o artista, a obra, o museu, o mundo institucional da arte e o público estarem envolvidos no que chamamos de produção cultural. Assim conclui Vergara: *A arte passa a funcionar como espelho coletivo de uma cultura onde o privado e o público se revelam* (Vergara, 2002).

Outro exemplo realizado pela Divisão com essa mesma proposta, elaborada em material impresso, diz o seguinte:

**CURADORIAS CRIATIVAS**

*Explore esta exibição como um curador criativo: Seja crítico; seja Poético. Selecione as obras que ao primeiro olhar chamaram sua atenção, por:*

*(1) Encantamento; (2) Estranhamento; (3) Descobrimto de uma Idéia; (4) Não entendimento.*

*Tente descrever o que na obra causou esta reação: a intenção do artista? Os materiais usados? Com ela foi feita?... Caso você queira pode usar outra folha para continuar sua curadoria criativa, inclusive apontando outros critérios de seleção.*

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
 Endereço: \_\_\_\_\_  
 Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Figura 36 – Material Impresso *Curadoria Criativa*

Entre as centenas de histórias reunidas, quatro delas foram selecionadas para representar as experiências vividas pelos visitantes e permanecem no site do MAC-Niterói.

**Conte, Porane Idéia**

*Rose Marie Santini - 16 anos*

*Josias, um pensador, tentava descobrir como passar para as pessoas o que pensava. Será que iriam entender? De repente, ouviu no banheiro um barulho estranho, pegou sua lanterna e foi verificar o que havia de diferente. Começou a tremer, pois viu pegadas bizarras no local. Desesperado, moveu sua cabeça em direção aos céus. E com a singular imagem de uma luz simples e eficiente, percebeu como a crença modifica os seres. Tudo pode ser visto por todos os olhos, esteticamente. Mas tente sempre enxergar de outra e melhor maneira.*

### **A Passagem dos Séculos**

*Elaine da Silva Santos, 15 anos*

*No começo tudo era mais simples; o homem tirava da natureza somente o suficiente para sua subsistência e cumpria com o papel de reprodutor. Assim era a vida do homem primitivo, sua ambição e ganância ainda não estavam predominantes em sua vida. Daí ele descobriu que unindo-se com os outros, formaria um grupo e dominaria um certo lugar. E então começava a se formar uma sociedade que, muitas vezes injusta, provocava descontentamento. E esse descontentamento provocou, nos mais fracos, uma necessidade de lutar pelos seus direitos e pela sua liberdade. Mas não foi nada fácil fazer acontecer essa liberdade. Os poderosos foram duros, cruéis e inflexíveis, mas os mais fracos se uniram ainda mais e, não abrindo mão de seus objetivos conseguiram pelo menos algumas modificações. Hoje temos uma democracia que nem sempre se faz valer, mas ainda temos muito tempo e muitos jovens guerreiros, que poderão, um dia, falar por nós junto aos poderosos. E esse dia só chegará quando nós descruzarmos os braços e agirmos de acordo com nossos objetivos.*

### **Como Cada Um Chegou a Sua Obra Perfeita**

*Shari Couto da Silva - 14 anos*

*O Hermelindo Fiaminghi queria que sua obra tivesse cores escuras mas achou que iria ficar ruim. Por isso ele colocou o branco. Já o Hélio não, ele preferiu optar pelos mesmos desenhos só mudando a cor, o tamanho e o lado da bolinha. Antonio Dias quis fazer o deserto mas com algo a mais. Acho que ele é que nem eu: fissurado por amarelo. Acabou ficando lindo! Acho que este foi o mais interessante dos quadros. O Ubi deve ter pensado o quanto eu queria fazer parte de uma obra, então fez esta em espelhos. Maravilhosa. Acabo por aqui esta inesquecível experiência.*

### **Humanidade Burra**

*Christiane Blume - 16 anos*

*Pessoas viviam numa cidade que era cercada por montanhas, só que para a maioria isso era apenas um detalhe. Será que poderíamos considerá-las pessoas? Provavelmente eram montes de roupas, corpos que perambulavam sem alma. Até que um dia resolveram cortar todas as árvores da floresta. Os corpos sem alma acabaram com o meio de vida*

*natural. O que será na verdade? Quando realmente descobriremos que humanidade é viver em equilíbrio com a natureza talvez possa ser tarde demais.*

#### 4.7.2. *Ocupações – Descobrimientos*

A exposição *Ocupações – Descobrimientos* realizou-se no período de 20 de maio a 26 de setembro de 1998, com curadoria de Luiz Camillo Osório, como parte das comemorações do Encontro com Portugal e com os artistas Antônio Manuel e Artur Barrio. A Divisão elaborou um impresso *Visite o MAC com Imaginação*, seguindo a proposta da exposição *Visões e (Sub) Versões*, realizada no primeiro ano de atividade.

O impresso elaborado pela equipe da Divisão, em folha tamanho A4, possui no cabeçalho o nome da exposição e dos dois artistas portugueses, radicados no Brasil, e um pequeno texto propondo a composição de uma história como um “exercício de liberdade” usando a imaginação. O impresso propõe utilizar-se o desenho e a escrita nos três retângulos dispostos um abaixo do outro, indicando os espaços para as possíveis ilustrações.

Nesta exposição, houve, também, a possibilidade de o público assistir ao processo das instalações, durante uma semana, quando o MAC-Niterói tornou-se, então, ateliê aberto.

*OCUPAÇÕES  
DESCOBRIMENTOS*  
*antonio manuel*                      *artur barrio*

*Visite o MAC com imaginação*  
*A exposição Ocupações/Descobrimientos traz ao MAC dois dos mais importantes artistas da cena contemporânea brasileira: Antonio Manuel e Artur Barrio.*  
*Cabe agora ao visitante também fazer o seu “exercício de liberdade” composto com imaginação a história de sua visita ao MAC, seus descobrimientos e ocupações junto ao prédio e as obras do Barrio e Antonio Manuel. Caso queira ilustre com desenhos nos quadrinhos.*

*Obrigado e volte sempre.*

Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_  
Endereço: \_\_\_\_\_  
Cidade: \_\_\_\_\_ Est. \_\_\_\_\_ CEP: \_\_\_\_\_

Figura 37 – Material Impresso *Ocupações e Descobrimientos*

#### 4.7.3. Artista Pesquisador

A exposição *Artista Pesquisador* ocorreu em duas edições: nos períodos de 11 de agosto a 04 de outubro de 1998 e, posteriormente, de 24 de novembro de 2001 a 02 de março de 2002, envolvendo, em cada edição, dez artistas selecionados por uma Comissão. As exposições têm o objetivo de incentivar a pesquisa e a reflexão teórica como parte integrante das práticas artísticas contemporâneas, oferecendo um contato com o público especializado em encontros, palestras, oficinas.

Entre os programas educativos oferecidos, a Divisão de Arte Educação elaborou e colocou à disposição do público três atividades impressas *Cada Olhar uma história* diferente. Um é intitulado *Exercícios de liberdade* e os outros dois, *Seja Crítico ou Poético*,

quando o visitante é convidado a contar uma história com desenhos, a partir da seleção das obras que ele próprio realiza.

Foram produzidos diferentes impressos para as edições, sendo que eles possuíam o nome da exposição ao qual estavam vinculados, *O artista Pesquisador*. Observa-se nas figuras 37 e 38 as diferenças na apresentação do material, sendo que, um continha os quatro quadrinhos e o outro apenas o cabeçalho, *onde o visitante é convidado a documentar sua visita contando uma história com desenhos que reúnem sua visão de diferentes obras da exposição*. Verificou-se que alguns são apresentados em versão bilíngüe (inglês).

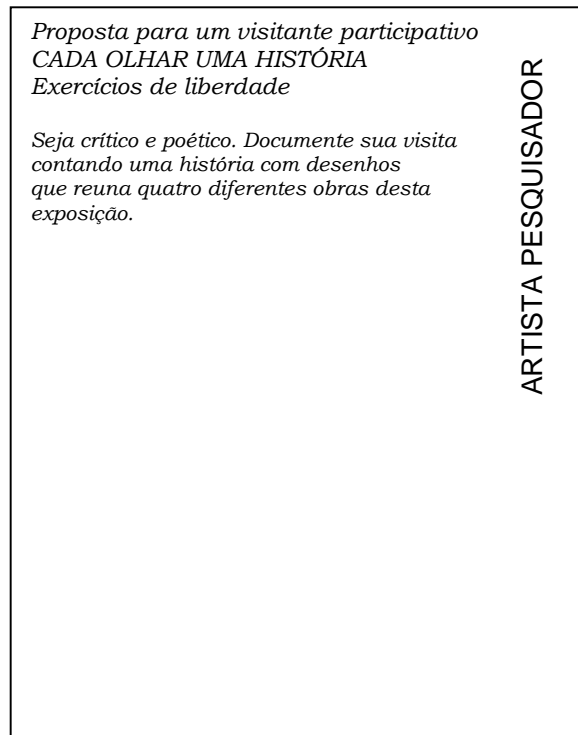


Figura 38 – Material Impresso *Cada Olhar uma História* – *Artista Pesquisador*

*Proposta para um visitante participativo*  
**CADA OLHAR UMA HISTÓRIA**  
*Exercícios de liberdade*

*Seja crítico e poético. Documente sua visita  
contando uma história com desenhos  
que reúna quatro diferentes obras desta exposição.*

Nome:  
Idade:

ARTISTA PESQUISADOR

Figura 39 – Material Impresso *Cada Olhar uma História - Artista Pesquisador*

#### 4.7.4. Conversas com o MAC – *Panorama 1999*

A Divisão de Arte Educação desenvolveu, para a exposição *Panorama da Arte Brasileira – 99*, realizada no período de 11 de janeiro a 12 de março de 2000, com a curadoria de Tadeu Chiarelli, um conjunto de atividades envolvendo oficinas de arte, entre elas: *Territórios e Memória*; *Desenhando com as Madames* e *Oficina de Artes Plásticas*, e as atividades: *Curadorias Criativas*, *Cada Olhar uma História* e *Cata Coisas* com diferentes impressos direcionados às diferentes faixas etárias.

#### 4.7.4.1. Cata Coisas

A atividade *Cata Coisas – Reinventando as obras do MAC*, direcionada para crianças, foi apresentada em um impresso, em folha branca, tamanho A4, no sentido horizontal, o qual convida o visitante para que *faça de sua visita um exercício de liberdade criativa*, e propõe que o visitante encontrar os elementos listados no impresso, nas obras da exposição e desenhá-los nos quadros correspondentes. Finaliza a proposta, sugerindo que seja inventado um novo título. Entre os elementos que devem ser localizados nas obras, estão: *homem, mão, bueiro e rodo*.

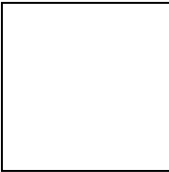
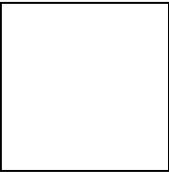
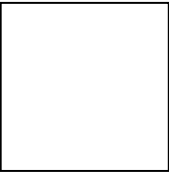
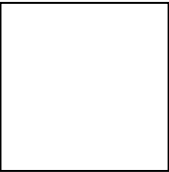
Atividade para visitante participativo			
<b>CATA COISAS</b>			
Reinventando as obras do MAC			
Faça da sua visita ao museu um exercício de liberdade criativa. Ache entre as obras os elementos citados e as desene. Dê um novo título usando sua imaginação.			
homem	mão	bueiro	rodo
			
Título: _____	Título: _____	Título: _____	Título: _____
Nome: _____			
Idade: _____			

Figura 40 – Material Impresso *Panorama 99 - Cata coisas*

Em outra versão do *Cata Coisas*, o texto convida o visitante a registrar os elementos sugeridos, mas pede: *Por favor, não faça uma cópia, use sua imaginação criando uma nova obra e inventando um título*. Entre os elementos sugeridos, estão: *cortina, vassoura, televisão e bandeira*. Cabe chamar a atenção para a inclusão do subtítulo *Cada olhar uma história*.



#### 4.7.4.2. Curadorias Criativas

A atividade *Curadoria Criativa*, direcionado ao público adulto, propôs aos visitantes que identificassem, no percurso da exposição, as obras, através de nome, desenhos e/ou comentários, registrando tudo na folha. A escolha tem, como critério, a preferência do visitante. Esse é um desafio comunicativo em que o participante não precisa de um grupo ou de um monitor para acompanhá-lo.

O instrumento apresentado ao visitante tem um cabeçalho explicativo e a proposta da atividade com referência ao trabalho do Curador.

***Curadoria Criativa***

*Tadeu Chiarelli, o curador desta exposição, concebeu os conceitos básicos que norteiam as escolhas dessas obras, assim como suas relações em forma de seis agrupamentos (eixos curatoriais) – usos da cor e luz em pinturas e fotografias. Diversas formas de explorar artisticamente o corpo, linguagens tridimensionais, uso de novos materiais e apropriações recíprocas entre arte e cotidiano.*

*Agora seja um **curador criativo**. Escolha comentando quatro obras da exposição, a partir de outros conceitos ou critérios de sua preferência, identifique as obras de sua escolha nos quadrados com nome do artista e ou desenhos acompanhadas de seus comentários no espaço ao lado.*


Figura 41 – Material Impresso *Panorama 99 - Curadoria Criativa*

#### 4.7.5. Conversas com o MAC – *Dos Materiais às Diferenças Internas*

A exposição *Dos Materiais às Diferenças Internas*, realizada no período de 18 de março de 2000 a 14 de abril de 2001, a segunda edição com a exposição *Dos Materiais às Diferenças Internas – Metal, Madeira, Pedra e Tecido*, realizada no período de 04 de julho de 2000 a 15 de abril de 2001, apresentou um recorte na Coleção João Sattamini, considerando, primeiramente, a consciência do olhar, corpo e contato, através dos estímulos com os diferentes materiais utilizados pelos diferentes artistas contemporâneos.

A Divisão de Arte Educação foi responsável não só pela exposição, com curadoria de Luiz Guilherme Vergara, mas também por alguns conceitos oferecidos nos programas *Conversas com o MAC*. A exposição envolveu um conjunto de atividades e desafios, como, por exemplo: *Cada olhar uma História*, *Curto Circuitos*, *O Coisário* e as *Atividades Impressas*.

##### 4.7.5.1. Cada Olhar uma História

Um impresso, com mesmo formato e proposta dos impressos apresentados no item *Cada Olhar uma História*, acompanhou as atividades diversificadas oferecidas pela Divisão.

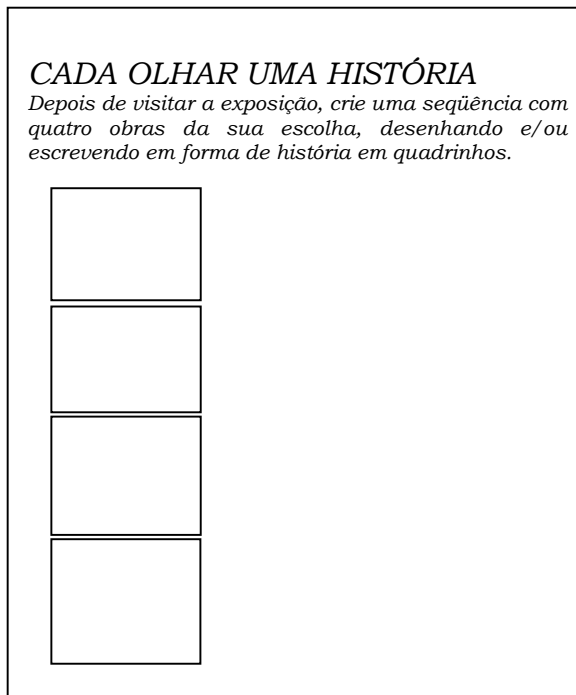


Figura 42 – Material Impresso *Dos Materiais às Diferenças Internas – Cada Olhar tem uma História*

#### 4.7.5.2. Curto Circuitos

A atividade denominada *Curto Circuitos - Seja você um curador criativo*, impressa em folha branca, tamanho A4, no sentido vertical, apresenta uma breve definição sobre a função do curador de uma exposição de arte e convida o visitante a realizar a atividade como se fosse um curador. Oferece um planta da exposição com demarcações de roteiro, com alas numeradas de 1 até 6 e uma legenda correspondente à ocupação dos espaços com introdução, metal, madeira, tecido, pedra e, por último, O Coisário e espaço de leitura. No final, a atividade pede um nome para o circuito, ampliando a possibilidade para a inclusão de novas obras.

Em uma versão do impresso, a atividade pede ao visitante que escolha um tema para a realização do circuito, sugerindo alguns como, por exemplo: a cor e a composição; coisas da casa; encontro das formas geométricas e objetos que nos trazem lembranças.

O impresso inclui a mesma planta da exposição com a legenda do glossário, mas sem incluir a indicação de um percurso desenhado, como no outro impresso. (ver anexo)

#### 4.7.5.3. O Coisário

Ainda no programa envolvendo a exposição *Dos Materiais às Diferenças Internas*, foi organizado um *espaço de experiência e leitura*, intitulado *O Coisário*, para os visitantes examinarem e refletirem sobre a natureza das diferenças internas dos materiais das obras e refletirem sobre elas.

*O Coisário* consiste em um espaço disponível para o guardado de coisas e objetos utilitários já em desuso, que podem ser tocados e que não estão apresentados como arte e sim como objetos, materiais e coisas relacionadas em sua natureza interna. Como conceito de ação, a Divisão definiu *a qualidade dos materiais, madeira, metal, tecido e pedra, como ponto de partida para um pequeno percurso pelos diversos procedimentos artísticos a formação da mostra.*

Vergara comenta sobre o espaço de interação *O Coisário*:

*Era um modelo de exposição e a gente criou um espaço de interação com os materiais, com a matéria bruta, sem ter arte. O artista trabalhou com pedra, trabalhou com metal e aqui era a matéria bruta, para as pessoas tocarem na matéria. Quais são as qualidades da pedra? Quais são as qualidades da madeira? Tocar e sentir qualidade. Aí, quando você vê um trabalho do Farnese de madeira, ou quando você um trabalho em metal do Collares, ou da Lygia Clark, ou do Franz Weissmann, você vai ver as diferenças não só de procedimento artístico, mas primeiro é o frio do metal e a diferença do calor da madeira.*

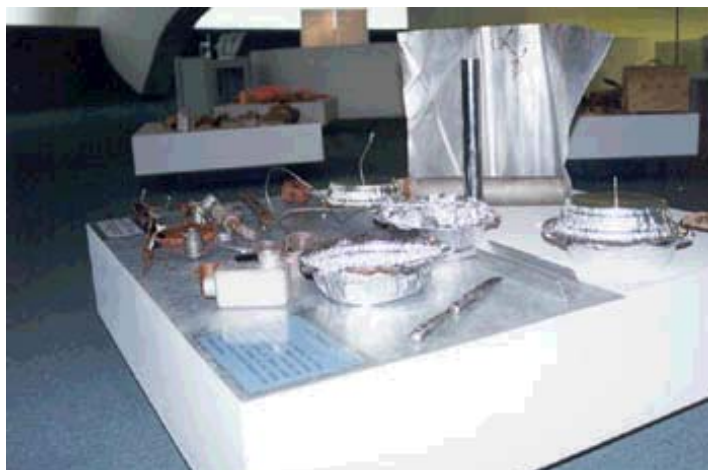


Figura 43 – Exposição *Dos Materiais as Diferenças Internas* - Metais

Fonte: [www.mac.nit.com.br](http://www.mac.nit.com.br)



Figura 44 – Exposição *Dos Materiais as Diferenças Internas* – atividades educativas

Fonte: [www.mac.nit.com.br](http://www.mac.nit.com.br)

#### 4.7.5.4. Atividades Impressas

As *atividades impressas* foram realizadas, apenas, na segunda edição e oferecidas em folha branca, tamanho A4, no sentido horizontal, dobrada ao meio como um folheto. Cada folheto foi denominado *atividade* e oferecia um desafio. Foram elaboradas três atividades, ou seja, três folhetos diferentes.

*Atividade 1 - Cada obra um diferente olhar* com questões relacionadas a duas questões: *O prazer do olhar – apreciação visual* ; e *O prazer para além do olhar: atitude questionadora*. O impresso, tamanho A4, convida o visitante a registrar, na outra lateral da folha, as impressões diante das obras elegidas, a partir das duas questões lançadas. (ver anexo 01)

*Atividade 2 - Pequeno Glossário: Como os artistas trabalham?* São oferecidos conceitos ao leitor envolvendo as palavras: escultura; apropriação e deslocamento; *asseblagem* e colagem de diferentes objetos e pintura/objeto. No verso da folha há um convite para que se selecionem quatro obras cujos processos de criação artística chamaram mais a atenção e sobre elas teçam-se comentários e façam-se possíveis desenhos, em quatro espaços de retângulos numerados, oferecidos para isso. (ver anexo 02)

*Atividade 3 - Atividade para aqueles que gostam de desenhar e criar histórias.* É o terceiro impresso, no mesmo tamanho A4, folha branca dobrada ao meio, que oferece espaços com intervalos semelhantes aos das histórias em quadrinhos, com balões gráficos de diferentes formatos e a imagem de obras da exposição estampadas em preto. O convite para a realização desta atividade, é para criação de uma história em que os personagens são as obras da exposição, à escolha dos visitantes dispondo, assim, de espaços internos vazios para serem preenchidos pelo próprio visitante (ver anexo 03).

No verso de cada um dos impressos das três atividades, há um quadro para ser preenchido com nome, idade, telefone, endereço e e-mail. Finaliza-se a atividade com

uma avaliação *o que você achou da atividade?* oferecendo cinco sugestões de boca para assinalar qual corresponderia às impressões do visitante.

#### 4.7.6. Jogos Cinéticos

Na exposição *Retrospectiva Abraham Palatnik*, realizada no período de 28 de julho de 1999 a 02 de janeiro de 2000, com curadoria de Frederico Moraes, foram oferecidas 81 obras do artista, considerando as poéticas do movimento, da arte e da tecnologia.

A mostra colocou, à disposição do público, dois jogos criados pelo artista: *Quadrado Perfeito* e *Objeto Rotativo*, e a Divisão construiu jogos com o apoio dos integrantes da *Oficina Neoconcretista* do *Projeto Arte Ação Ambiental*, para que os visitantes experimentassem a manipulação dos objetos. Entre eles estavam o Quebra-cabeça progressão e Objeto interativo baseado nos trabalhos cinemáticos. Explica Vergara:

*(...) uma engrenagem movida por manivelas, com peças coloridas e imantadas; o outro possuía três lâmpadas que projetavam a sombra da engrenagem e das peças em uma tela translúcida. As peças podiam ser tocadas e a manivela girava o objeto/jogo criando um movimento de cores/sobras na tela, (...).*

No espaço interativo (mezanino) do Museu, era oferecido um convite para o visitante experimentar os jogos e objetos ali expostos.



Figura 45 – Jogo Cromocinético disponível para interação do público

Fonte: [www.mac.nit.com.br](http://www.mac.nit.com.br)



Figura 46 – Jogo elaborado a partir da obra *Quadrado Perfeito* disponível para interação do público

Fonte: [www.mac.nit.com.br](http://www.mac.nit.com.br)



O conceito da ação deste desafio comunicativo foi possibilitar ao espectador vivenciar a poética do movimento proposto nas obras de Palatnik. O material impresso rerepresentava as perguntas trazidas pelo artista, proporcionando uma reflexão em conjunto com a interação da obra como jogo de interpretação, ou seja,

*Jogos de Interpretação: as diversas poéticas de movimento exploradas por Palatnik se tornam o eixo de relações e instigações para o desenvolvimento de estratégias de interação com a obra deste artista.*

**O que se move?** *Quais materiais são utilizados?*

**O que faz mover?** *Motores, a ação do espectador ou a percepção do olhar?*

**Como se move?** *O movimento está acontecendo fisicamente no espaço ou é um efeito virtual de movimento? São movimentos repetidos ou não, lineares ou circulares? Programados ou desordenados? (Vergara, 2003)*

#### 4.7.7. Poéticas da Cor

Outro jogo interpretativo, que utiliza a fluência criativa do participante é *Poéticas da Cor*, desenvolveu-se a partir da desconstrução dos elementos apresentados na exposição de Aluisio Carvão e Ione Saldanha, realizada no período de 21 de abril a 19 de agosto de 2001, com curadoria de Luiz Camillo Osório.

Os jogos criados para a interação do público possibilitavam, a partir da poética apresentada na exposição, manipular diferentes objetos coloridos, re combinando a composição geométrica de formas e cores em relação ao espaço, ao movimento, ao ritmo, ao equilíbrio, à proporção, etc. A ordem era: compor/decompor, desordem/ordem.

Explica Vergara em entrevista à autora:

*Então a gente colocava isso para as crianças brincarem com os arranjos de cores dos bambus dela, como fluência criativa. Como se estivessem tocando, desconstruindo essa alegria de colorir. Resultado: cada cor interage e aí, cria uma sinfonia. Quer dizer, é um estado inteiramente lúdico, é jogo. Por isso, é que se chamam jogos interpretativos. Desconstrói: porque quando você vê o bambu da Ione, você vê aquela flauta maravilhosa, aquela cor, pronto! Desconstruir é ver cada um produzir arranjos diferentes de cores. A inteligência lógica da combinação de cor se desenvolve ali. Ai estão os exemplos.*

Como é possível ver na figura 46, os jogos inspirados na Série Ripas e nos Bambus, oferecidos aos visitantes, permitiram-lhes brincar com as cores, recombina-las, observar o ritmo e o equilíbrio, chamando a atenção para as variações possíveis.

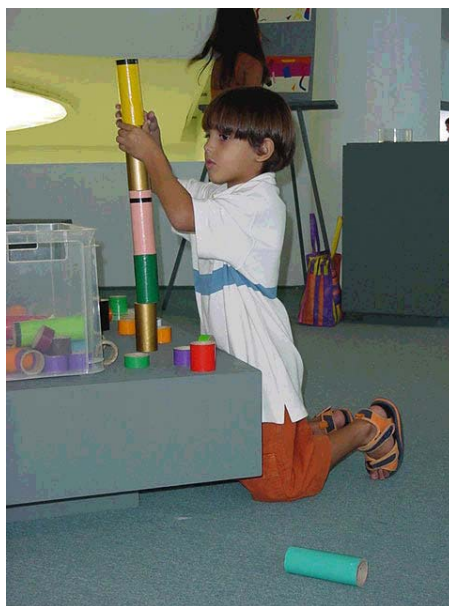


Figura 47 – Atividade educativa com jogos a partir da exposição de Ione Saldanha

Fonte: [www.mac.nit.com.br](http://www.mac.nit.com.br)

A partir das obras desses dois artistas, a Divisão de Arte Educação estabeleceu alguns pontos de abordagem para sistematizar desafios comunicativos e questionamentos para a visita mediada, envolvendo os processos pictóricos: abstrato, geométrico e fluência criativa abrangendo desde as pinturas em telas aos bambus, ripas e bobinas de Ione; as qualidades formais apresentadas do desenho, da utilização da linha, da cor, da geometria, dos planos, das formas, do espaço, dos movimentos, das transparências, como também dos volumes na tridimensionalidade. Também pontuaram os componentes simbólicos: o lúdico, o caos/ a ordem, a cor/ a luz, forma (espaço), geometrismo sensível e rigor construtivo, para a obra de Alúisio; e o tempo, a duração, a cor, a música, a tribo, totem, a verticalidade como energia e a horizontalidade como repouso, o espelhamento como reflexo e a ordem para a obra de Ione Saldanha.

#### 4.7.8. Cada Viajante uma História

O programa *Cada Viajante uma História* envolveu a exposição *Landscape – Uma Visão Contemporânea*, realizada no período de 26 de agosto a 07 de outubro de 2001, com curadoria de Ann Gallagher, oferecendo aos visitantes diferentes atividades denominadas *atividades para um público participativo*, conforme os impressos: *Cada Viajante uma história*, *Revisitando lugares da Infância* e *Viagem por um mapa inventado*.

Entre as atividades impressas, é possível observar a transcrição do material *Cada Viajante uma história*, e parte do material de *Viagem por um mapa inventado* as figuras nas figuras 47 e 48, respectivamente.

A atividade denominada *Viagem por um mapa inventado* é apresentada ao visitante em uma folha A4, impressa nos dois lados. De um lado, encontram-se as questões relacionadas à obra de David Shrigley, que apresenta um detalhe reproduzido. Do outro lado, encontra-se a planta da exposição dentro do MAC, desenhada em círculo, com os seguintes escritos ao redor da circunferência: *cidade 2001. paisagem –sinais -*

*viagem por um mapa inventado – desenhe – crie – brinque – encontre as legendas – Faça um percurso – mapa – caminho – círculo – landscape – Viagem por um mapa desconhecido - tesouro – arte. No lado esquerdo da folha, um quadrinho sugerindo que seja inventada uma legenda e no lado direito, há uma listagem de palavras com o seguinte cabeçalho: *crie sua legenda*. Entre as palavras, estão: *navio, avião, cruz, pessoas, marcas, árvores, folhas, casa, ponte, seta, sinais, estradas, pedra, montanha, linha do horizonte, canoa*. Veja detalhes do impresso em anexo.*

*Exposição: LANDSCAPE*  
Paisagem – uma visão contemporânea

**CADA VIAJANTE UMA HISTÓRIA**  
*Imagine você sendo um viajante percorrendo todas essas diferentes paisagens. Escolha cinco obras da exposição e desenhando, conte uma história dessa sua viagem imaginária.*

*Título:*

*Autor:*

*Idade:*

<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>

fim

Figura 48 – Material Impresso – *Cada Viajante uma História – Landscape*

*VIAGEM POR UM MAPA INVENTADO*

*O artista David Shrigley registra situações e ocorrências estranhas e bizarras neste mapa de orientação do projeto de esculturas de 1997 em Munster na Alemanha.*

*Shrigley se apropria do mapa de Munster e com seus desenhos espalha outras surpresas e mensagens pelas ruas e quarteirões da cidade. Esta é uma maneira diferente que este artista interfere na paisagem*

*(abaixo do detalhe da obra – mapa de David Shrigley)*

*Se você gostou do mapa de Shrigley, utilize a planta da exposição no verso desta folha e faça um mapa comentando a sua visita através de desenhos e mensagens ao longo do seu percurso.*

*Você também pode criar uma legenda para identificar os elementos encontrados na obras.*

Figura 49 – Material Impresso – *Viagem por um Mapa Inventado - Landscape*

#### 4.7.9. Cada olhar uma História – Jornal Ficção X Realidade

Nas exposições *Tempo - Rubens Gerchman*, realizada no período de 02 de setembro a 02 de dezembro de 2001, e *Os Redundantes e as Elites das Cavernas – Carlos Mielle*, realizada no período de 18 de outubro a 19 de novembro do mesmo ano, a equipe da Divisão de Arte-Educação tem, como questão provocadora e conceito da ação, a reflexão sobre *a vida imita a arte ou a arte imita a vida?*

Assim, a Divisão elaborou um impresso com imagens reproduzidas de obras das exposições e ao lado de reproduções de fotos jornalísticas de assuntos de manchetes, com o seguinte cabeçalho – *Cada olhar uma História – Jornal Ficção X Realidade*. Neste instrumento, as folhas são tamanho A3 e possuem demarcações de colunas de um jornal, intercaladas com as imagens selecionadas.

O desafio apresenta, ao lado da manchete, uma foto jornalística apelativa. Por exemplo: de um lado, a manchete *Vulnerável ao antraz – governo deve fiscalizar centros que têm a bactéria*, de outro, a reprodução da obra *Roupa de Fuga II*. Outro exemplo é o

da notícia *Manifestação de estudantes e professores em Brasília mobilizam 1000 políticos*. Ao lado, a reprodução da obra *dois mundos* e *A cidade*. Ou então, *Luciana Souza, a namorada do seqüestrador da filha do Silvio Santos, depois de se entregar à polícia. 2001* e *Darlene a seqüestrada*, ao lado a obra *Mona Lou – Transferência 1 (a Caçadora de cabeças)*. Então, o visitante era convidado a escrever um jornal.

No espaço interativo do MAC-Niterói (mezanino), foram disponibilizadas máquinas velhas de escrever, papel carbono, materiais diversos de escritório, além de jornais do dia e catálogos das exposições. O convite dizia: *Faça uso deste espaço de criação e expressão pública. Utilizando-se de imagens de jornais e fotos das obras de arte expostas, comente a arte.* (MAC-Niterói, 2002)

#### 4.7.10. Curto Circuitos – *Diálogos, Antagonismos e Replicações* na Coleção

Para a exposição *Diálogos, Antagonismos e Replicações na Coleção João Sattamini*, um recorte na obra de João Sattamini, com curadoria de Guilherme Bueno, realizada no período de 11 de maio a 28 de julho de 2002, foi elaborada a atividade intitulada *Curto Circuitos*, tendo sido alteradas apenas algumas informações do cabeçalho, em relação às demais já apresentadas, conforme figura 49.

A proposta é apresentada em folha branca A4, no sentido vertical. Primeiramente, define, brevemente, curadoria e sugere, na seqüência, a opção de escolher quatro obras da exposição e comentá-las, a partir de um critério inventado.

**CURTO CIRCUITO**  
**Curadorias Criativas**

*O curador é o profissional responsável pela escolha das obras de arte que irão compor uma exposição. Guilherme Bueno, curador da mostra, fez um recorte na coleção de João Sattamini/MAC escolhendo uma amostragem das mais significativas passagens da arte contemporânea brasileira os anos 50 até os dias atuais. **Seja você um curador criativo.** Escolha três obras da exposição segundo seus critérios e conceitos, desenhe e comente.*


Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Figura 50 – Material Impresso *Curto Circuito – Curadoria Criativa – Diálogos, Antagonismos e Replicações*

#### 4.7.11. *O Sobrevôo de Iole de Freitas*

A exposição *O Sobrevôo de Iole de Freitas* realizou-se de 07 de dezembro de 2002 a 09 de março de 2003, reunindo 12 esculturas de policarbonato com tinta industrial, apresentando a pesquisa de transparência, translucidez e opacidade que a artista vem realizando.

A Divisão propõe aos visitantes um exercício poético inspirado nos elementos da obra, em um exercício de liberdade de criação, chamando-os de *Espaços de Respostas Poéticas: Exercícios Poéticos no Espaço*. Os materiais oferecidos são lâminas transparentes nas quais o visitante experimenta as qualidades poéticas aliadas às suas qualidades poéticas de diversas maneiras: vôo, leveza, música, estrutura, equilíbrio, movimento,

família, transparência, espaço, transparência, família de formas, harmonia, contraste, construção, liberdade.

Comenta Luiz Guilherme Vergara:

*A partir dos materiais plásticos e transparentes, relacionados com os conceitos que ela traz, como a questão da leveza, a questão dos arranjos das formas suspensas, a gente estudou e transformou em materiais pequenos para as pessoas remontarem. São miniaturas da Iole vendo como se articula a fluência criativa da Iole. Esse é um exemplo de uma interpretação não-verbal, não historicista. A gente não falou nem de construtivismo russo para essa criança, mas ela pode brincar com esse conceito. De acordo com o público, ou com a faixa etária, você vai estabelecer a esfera de interpretações ou de relação. Antes de mais nada, tem que envolver processível pelo interativo.*

#### 4.8. O MAC e a Comunidade

O MAC-Niterói desenvolve, além das atividades educativas no interior do Museu, projetos extramuros com a comunidade próxima ao Museu, chamando este de *O MAC e a Comunidade*. No *MAC e a Comunidade* existe uma subdivisão em dois programas diferentes: *Arte Ação Ambiental* e *Morro do Céu – Uma experiência de Elite para todos*.

##### 4.8.1. Arte Ação Ambiental

O Projeto de *Arte Ação Ambiental* foi criado em 1999 e patrocinado pelo BNDES, com o objetivo de possibilitar, aos jovens da comunidade Morro do Palácio,



*profissionalização, educação artística e educação ambiental* (MAC-Niterói, 2003). O projeto nasceu da preocupação do Museu em ampliar sua atuação na esfera social, sendo que o Morro do Palácio foi escolhido pela proximidade com próprio MAC-Niterói. A partir deste projeto foi criada uma ONG.

No projeto, são desenvolvidas diferentes oficinas, entre elas: Oficina de Papel Artesanal, Oficina da Terra (que produz sabão fitoterápico), ver figura 50, Oficina de Jogos Neoconcretos, Oficina de Música, Oficina de Educação Ambiental, Oficina de Texto, Oficina de Integração e Oficina de Comunicação Visual. Abaixo citam-se alguns exemplos:

*Oficina de Papel Artesanal*

*Esta oficina se dedica à criação e produção de papéis, objetivos artísticos e utilitários, a partir da reciclagem de materiais diversos. A massa básica que compõem nossos papéis recebe um tratamento especial criando assim matéria prima para o desenvolvimento de produtos exclusivos e valorizados pelo mercado.*

*Oficina da Terra*

*Norteia suas ações para propostas que envolvam o meio ambiente, sua valorização e preservação. Atualmente, utiliza o conhecimento popular das espécies vegetais que têm seus efeitos comprovados cientificamente para a produção de fitoterápicos com a finalidade de profissionalização e comercialização.*

*Oficina de Jogos Neoconcretos*

*Procura estimular a criatividade através da educação e da criação artística, possibilitando ainda o desenvolvimento e a produção de objetos lúdicos e decorativos que gerem renda própria para o projeto e para os participantes.*

*Oficina de Educação Ambiental*

*Lança um olhar crítico sobre a qualidade de vida na comunidade, estimulando a observação e a análise da relação entre os participantes e o espaço físico e social que constitui sua realidade.*



Figura 51 – Oficina Projeto Arte Ação Ambiental

Fonte: site: [www.mac.nit.com.br](http://www.mac.nit.com.br)

#### 4.8.2. Morro do Céu - Uma experiência de Elite para todos

O *Projeto Morro do Céu – Uma experiência de elite para todos*, em parceria com o Projeto Médicos de Família, foi um projeto piloto que com o objetivo de estabelecer um contato amplo com a comunidade Morro do Céu e oferecer situações potenciais de aprendizado e contato com a arte contemporânea gerou novos projetos com outras comunidades próximas.

#### 4.9. Produção Acadêmica

Este não é um Museu vinculado a nenhuma instituição acadêmica, porém existem pesquisas relacionadas ao próprio Museu produzidas pelos integrantes da equipe da

Divisão de Arte Educação. Verificamos que existem duas pesquisas, uma já está finalizada, a outra, em processo.

A pesquisa de Márcia Martins Campos, um dos membros da equipe da Divisão, desenvolveu, em 2003, sua pesquisa de Mestrado, intitulada: *MAC de Niterói: Práticas Relatos e Impressões de um Espaço Vivenciado*, pela UFRJ/EBA/PPGVA.

O Diretor Luiz Guilherme Vergara está fazendo Doutorado em Nova York, sobre *Os Desafios Comunicativos da Arte Contemporânea nos Museus – Estudo de caso: MAC-Niterói e Centro de Arte Hélio Oiticica*.

#### 4.10. Site

O MAC-Niterói possui site disponível em [www.macniteroi.com.br](http://www.macniteroi.com.br) oferecendo vários itens desde o histórico do Museu, até o detalhamento dos projetos e dos desafios comunicativos desenvolvidos pela Divisão de Arte Educação, com textos de Luiz Guilherme Vergara. Também são oferecidas informações sobre as obras do acervo e das exposições realizadas desde a inauguração do Museu, textos de curadores e fotos.

## Museu de Arte Contemporânea do Rio Grande do Sul (MAC-RS)

### 1. Apresentação



Figura 52 – Casa de Cultura Mário Quintana – vista externa

Fonte: Arquivo Alice Bemvenuti



Figura 53 – MAC-RS – 6º andar da Casa de Cultura Mário Quintana

Fonte: Arquivo Alice Bemvenuti

## 2. Histórico do MAC-RS

Em 12 de agosto de 1991, o Instituto Estadual de Artes Visuais – IEAVI - encaminha à Secretaria de Estado da Cultura o projeto para a criação de um Museu de Arte Contemporânea do Rio Grande do Sul – MAC-RS, tem sido este logo aprovado, em 21 de agosto do mesmo ano. A rapidez de sua aprovação está relacionada ao baixo custo apresentado para sua instalação, já que a proposta incluía o envolvimento da mesma diretoria e ocupação do espaço administrativo utilizado para o IEAVI, com o MAC-RS.

O Instituto Estadual de Arte Visuais, IEAVI, foi constituído em 1990<sup>1</sup>, por ocasião de uma proposta da Secretaria da Cultura de transformar as coordenações de Artes Cênicas, de Artes Visuais, de Música e do Patrimônio Histórico e Artístico, em Institutos, de modo a integrarem a Coordenação Geral da Secretaria, seguindo as seguintes competências, gerais e específicas:

*a) assessorar o Secretário na elaboração da coordenação da política geral no âmbito Estadual;*

*b) coordenar o planejamento e a execução de atividades específicas das instituições e fundações ligadas à Secretaria de Cultura, em consonância com o seu planejamento.*

Ao IEAVI ficou o encargo de coordenar os trabalhos que estivessem relacionados às artes visuais, incluindo não só as atividades em âmbito estadual, mas também, como aparelhos do Estado, o Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS), o Museu de Arte Contemporânea do Rio Grande do Sul (MAC-RS) e os Centros de Expressão do Desenvolvimento (CDE) das cidades de Bagé, Porto Alegre e Passo Fundo. Destes relacionados, apenas o MAC-RS não possui uma administração e uma sede própria.

O Museu de Arte Contemporânea do Rio Grande do Sul, MAC-RS, foi fundado no ano seguinte à sua aprovação, em 04 de março de 1992, através do Decreto nº 34.205, e inaugurado em 18 de março do mesmo ano, no 6º andar da Casa de Cultura Mário Quintana, como local provisório. O primeiro diretor, Gaudêncio Fidelis, então diretor do IEAVI, foi também idealizador e autor do projeto de criação do Museu. Em entrevista à autora, Gaudêncio revela que

*a constatação de que havia de fato a necessidade de uma instituição museológica para a guarda e promoção da produção contemporânea. Na minha opinião, compartilhada por um grupo de artistas, o MARGS não poderia em nenhum momento, dar conta, com a eficiência e o grau de especialização necessários, da promoção e salvaguarda desta produção.*

A instalação da CCMQ, no antigo Hotel Majestic, ocorreu em 1980, quando o Governador Amaral de Souza e o Banco do Estado do RGS adquiriram o prédio do hotel. A partir de 83, o espaço cultural do Hotel Majestic passa a denominar-se Casa de Cultura Mário Quintana, sofrendo uma série de reformas para a adequação do mesmo.

O MAC-RS iniciou seu acervo com doações de artistas locais e regionais, tendo exposto, na inauguração, o acervo de 32 obras entre objetos, gravuras, instalações, esculturas, desenhos, pinturas, cerâmicas e fotografias. Entre os artistas, estavam Daniel Acosta, Eleonora Fabre, Gelson Radaelli, Heloísa Crocco, Jailton Moreira, José Francisco Alves, Lenir Miranda, Leopoldo Plentz, Liana Timm, Maria Lúcia Cattani, Paula Mastroberti, Romanita Disconzi, Ruth Scheneider, Udo Kunert e outros. A exposição de inauguração, com apresentação do acervo inicial, foi acompanhada de uma exposição de obras do MARGS, *Arte Brasileira no Acervo do MARGS – Décadas de Consolidação*, com curadoria de Paulo Gomes. Ambas permaneceram abertas ao público apenas no período de 18 a 25 de março daquele ano.

---

<sup>1</sup> Criado pela portaria nº11/90, datado de datado de 14 de novembro de 1990.

O Catálogo Geral - Ano Um – do IEAVI apresenta um resumo de todas as exposições realizadas durante os dois primeiros anos e o planejamento das atividades para os dois anos seguintes. O Catálogo inicia com a apresentação dos Objetivos Fundamentais da Política Cultural, do Projeto Político-Administrativo e do Plano de Ação desenvolvidos pelo Instituto.

O IEAVI, através do MAC-RS, nos dois primeiros anos, realiza projetos de exposições envolvendo, primeiramente, um mapeamento da produção Estadual, além de exposições individuais e exposições diversas organizadas através de um projeto de curadorias.

O *Projeto João Fahrion* é uma das programações paralelas, inaugurada em 1989, organizada e promovida pelo IEAVI para artistas emergentes *visando dar oportunidade à produção jovem de ser veiculada* (Gaudêncio, 1992:8). O *Projeto* ocorre anualmente, abrindo espaço para inscrições entre outubro e dezembro de cada ano, quando uma comissão selecionava os projetos que deveriam ser expostos no ano seguinte. Primeiramente, os trabalhos selecionados eram expostos no MARGS; posteriormente, com a fundação do novo Museu, passaram a ser apresentados em um espaço da CCMQ, onde está instalado o IEAVI e o MAC-RS.

Em 1992, foi aberto o edital para exposições individuais e iniciado o ciclo de exposição com artistas nacionais. Os primeiros artistas que participaram foram Carlos Fajardo e Nuno Ramos. Entre outros artistas convidados, estiveram Carlos Vergara e Iole de Freitas.

No ano seguinte além de trazer os artistas de fora do estado, o IEAVI, através do MAC-RS e em parceria com as Universidades Federais do interior do Estado, organiza um Sistema de Curadorias Regionais envolvendo as cidades de Pelotas, Caxias do Sul e Santa Maria. O objetivo do Sistema era descentralizar a administração e difundir um programa de inovação de políticas públicas para as Artes Visuais, sendo que as exposições, após itinerarem pelas três cidades, fixar-se-iam no MAC-RS, em Porto Alegre.

Os projetos desenvolvidos pelo IEAVI têm continuidade com a fundação do Museu, como o *Ciclo Arte Brasileira Contemporânea*, mas outros projetos do próprio MAC passam a envolver artistas regionais e nacionais. Também foram abertos editais para a ocupação dos espaços em alguns projetos do Museu. A Divisão de Cursos é extinta e é criada a Divisão de Ação Cultural, coordenada por Susana Rangel Vieira da Cunha e Elton Manganelli.

As exposições organizadas pelo IEAVI e as exposições organizadas pelo MAC-RS muitas vezes se confundem, sendo que algumas foram realizadas paralelamente; outras, em conjunto.

*Funcionavam ao mesmo tempo, eram duas instituições que tinham as mesmas pessoas trabalhando. No IEAVI fazíamos cursos e atividades para o interior e o MAC eram coisas que aconteciam aqui em POA. Na verdade era quase tudo uma coisa só. (Cunha, 2004)*

O IEAVI organizou um plano de ação com três eixos norteadores: projetos de caráter implementador; projetos de caráter formativo-implementador e projetos de caráter formativo-público. Cito os projetos referentes a cada eixo a seguir:

1) *Projetos de caráter Implementador:*

- a) *Projeto nº1 Ciclo de Exposições*
- b) *Projeto nº2 Ciclo de Documentação e Pesquisa*
- c) *Projeto nº3 Projeto João Fahrion*

2) *Projetos de caráter Formativo-Implementador:*

- a) *Projeto nº4 Publicações*
- b) *Projeto nº5 Revista do Instituto*
- c) *Projeto nº6 Programa de cursos I*



- d) *Projeto nº7 Programa de curso II*
  
- 3) *Projetos de caráter Formativo-Público:*
  - a) *Projeto nº8 Ciclo Arte Brasileira Contemporânea*
  - b) *Projeto nº9 Bienal Latino-Americana*
  - c) *Projeto nº10 Panorama de Arte Gaúcha Atual*
  - d) *Projeto nº11 Programa de cursos III*
  - e) *Projeto nº12 Projeto Convênio*

Dos projetos mencionados, apenas a Bienal Latino-Americana não foi implantada, a revista do Instituto, os programas de cursos, bem como a documentação e pesquisa iniciaram a movimentação para efetivamente existirem, não chegando a se consolidar.

Conforme observa-se, o MAC-RS, além dos projetos iniciais como o *Ciclo Brasileiro de Arte Contemporânea* e o *Ciclo de Arte Gaúcha Contemporânea*, que constam no Catálogo Geral do IEAVI, ano dois, organizou muitas exposições em Porto Alegre envolvendo não só o espaço das galerias do sexto andar da Casa de Cultura, mas também em parceria com outras instituições, exemplo, as exposições: *O pensamento e a Obra – Uma ante-sala para Joseph Beuys* realizada em parceria com o Instituto Goethe e com a Edel Trade Center, em 1993; a exposição dos artistas gaúchos escultores e uma sala especial para artistas brasileiros, instalada no Espaço Cultural Edel Trade Center, em 1994; ou como as exposições *Georg Baselitz – Obras dos anos 1965 a 1992*, em 2001; *Otto Dix – Trabalhos Gráficos Críticos 1920-1924*, em 2002 e *Wols: Fotografias, Aquarelas, Gravuras*, no Instituto Goethe, em 2003.

Ao longo das diferentes gestões, o IEAVI realiza projetos no interior, com atividades envolvendo artistas da capital, artistas locais, bem como convidados. No período de 1994 a 1995, o MAC-RS sofreu investigações quanto ao sumiço de obras do acervo. Foi anunciado que um terço do acervo talvez tivesse sido roubado. Conforme relatos de diferentes entrevistados, foi uma situação delicada e tensa.

Entre os anos, de 1995 a 1998, o MAC-RS teve suas ações neutralizadas, sem espaço para apresentar seus projetos de visibilidade da produção contemporânea, por vários motivos, entre eles a reforma da CCMQ. Em entrevista à pesquisadora, o funcionário Vinício Giacomelli, revela o seguinte:

*Tinha goteira, vazamentos, problemas na iluminação, problemas de segurança. Então, tecnicamente, não era mais possível fazer uma exposição qualificada dentro da Casa de Cultura.*

Na gestão da Bianca Knaak, entre os anos 2000 e 2001, iniciou-se um projeto que planejava selecionar 12 obras que necessitavam de restauro, porém apenas duas obras foram restauradas, entre as muitas que estavam alteradas, devido às verbas. Para o restauro das obras, os artistas Nuno Ramos e Marco Gianotti vieram a Porto Alegre. O restauro realizado por Nuno Ramos foi documentado fotograficamente e sobre esse processo de restauro foi desenvolvido um estudo, que contou com a participação do próprio artista e com a ajuda de estudantes de arte. A documentação foi realizada por Gaudêncio Fidelis, gerando uma pesquisa e um livro intitulado *Dilemas da Matéria – Procedimentos, Permanência e Conservação em arte Contemporânea*. O livro apresenta a

*questão da conservação e dos problemas dos materiais contemporâneos que os artistas usam, (...) fala sobre conservação e toca em alguns pontos interessantes a respeito de materiais, de procedimentos, de conceitos. Como é que aquele material tem a ver com aquele conceito inicialmente do artista,*

relata Vinício, em depoimento à pesquisadora.

Existem muitas questões polêmicas em torno da existência do Museu, da sua estrutura, da sua permanência, além da própria forma de realização dos projetos e

exposições. Para Bianca Knaak, o MAC-RS não ter conquistado seu espaço estratégico está relacionado a muitas questões, entre elas o fato de o MARGS ser *o capitalizador das artes plásticas*. Explica que o Museu de Arte Contemporânea não se consolidou como instituição museológica, porque também está relacionado ao fato da não existência de uma sede, ou seja, *é uma instituição dentro de outra instituição*. Assim, permanece realizando ações isoladas de exposições que não aconteceriam no MARGS, quase que como uma extensão do MARGS. Chega a mencionar que o MAC-RS ainda é um projeto de Museu, considerando sua atuação muito fraca.

Hoje, o MAC-RS continua a luta para ter uma sede própria, com salas adequadas com controle de temperatura e umidade conforme necessário para a conservação do acervo. Muitas tentativas foram realizadas para ocupação dos armazéns do Cais do Porto, porém aguardam uma movimentação do poder público para gerenciar a reforma necessária para a adequação do espaço a fim de torná-lo um museu. Em fevereiro de 2004, na gestão de Marli Amado, o MAC-RS ocupou o armazém A4 com a exposição *Mostra de Lançamento do MAC no Cais do Porto*, da qual participaram 139 artistas, com o intuito de chamar a atenção da comunidade e dos políticos para a situação prioritária de existência do museu. Em artigo à Zero Hora, Paulo Gomes, ex-Diretor do MAC-RS, reflete sobre a demora da instalação da Sede definitiva do Museu, dizendo:

*O MAC precisa de uma sede com condições de atender a demanda de espaços de amostragem, de pesquisa e de documentação. Mais do que um espaço físico, a sede do MAC confirma-se como espaço simbólico. Necessário à comunidade, esse espaço acentuará a maturidade da produção plástica e permitirá o diálogo da criação local, nacional e internacional. (...) (Gomes, 2004)*

Durante os quatorze anos de existência do MAC-RS, conduziram-no, juntamente com a administração IEAVI, os seguintes Diretores: Gaudêncio Fidellis (1991-1994); José Francisco Alves (novembro de 1993 a junho de 1994); Fábio Coutinho (1994-1995); José

C. Brasil do Amaral (1996-1998); Paulo Gomes (janeira de 1999 a agosto de 1999); Bianca Knaak (1999-2001); Décio Presser (2002-2003); Marli Amado (2003 até hoje).

### 3. Estrutura Organizacional

O MAC-RS está vinculado à Secretaria de Estado da Cultura, através do Instituto Estadual de Artes Visuais (IEAVI). Assim, a mesma diretoria e corpo de funcionários que desenvolvem as atividades do Museu, também são responsáveis pelas atividades do Instituto.

Conforme o Regimento Interno, o Museu é estruturado da seguinte maneira: Direção, Conselho Consultivo e Assessoria de Comunicação Social e Marketing, além das Divisões de Ação Cultural com um Núcleo de Arte-Educação; de Museologia com subdivisões em três Núcleos: Documentação, Pesquisa, Projetos; de Exposições e de Conservação; e Administrativa.

O funcionamento do Museu é de terça a sexta-feira das 9h às 21h e sábados, domingos e feriados das 12h às 21h, conforme a Casa de Cultura Mário Quintana. O MAC-RS não cobra ingresso do público.

#### 3.1. Regimento Interno

Analisando a estrutura do documento de criação do MAC-RS, que estabelece as diretrizes, a forma e o conteúdo do Museu, verificamos que, ainda hoje, com algumas alterações, aproxima-se da mesma estrutura apresentada. Assim, o texto foi utilizado para

identificar a preocupação com as ações educativas na estrutura do Museu, sendo que, através da presença de palavras e termos como educação, ensino, pesquisa, cursos, oficinas, entre outros que apontam para essa questão, reconhece-se uma intenção inicial relacionada ao ensino, porém, não há trabalho contínuo por não constituir uma Divisão atuante, nem mesmo funcionários.

No Capítulo I – da natureza e finalidade – como artigo único, subdividido em duas questões, identifica-se, no parágrafo “b”, o seguinte texto: *desenvolver propostas educativas que visem a compreensão da arte contemporânea em suas várias modalidades.*

No quarto item consta a Divisão de Museologia, em cujo cabeçalho está o esclarecimento de que a mesma deverá *exercer a coordenação técnica de Museologia nas áreas de Documentação, Pesquisa, Projetos, Exposições e Conservação.*

O Núcleo de Documentação, Pesquisa e Projeto, deve *orientar em consonância com o Sistema Estadual de Museus as atividades de museologia do MAC.* Em seqüência, deve desenvolver projetos e linhas de pesquisa em Arte Contemporânea, Museologia, Conservação e Preservação de Materiais e outras áreas afins. E, por final, o Núcleo então deve *organizar, a partir de pesquisa em consonância com o Núcleo de Exposição e de Arte-Educação, exposições de arte contemporânea.*

### 3.1.1. Núcleo de Arte-Educação

Primeiramente, cabe apresentar que o texto referente à Portaria nº 11/90, de criação dos Institutos da Secretaria de Estado da Cultura, entre eles o IEAVI, inclui termos que também definem atividades relacionadas a educação, o que, talvez, deva-se considerar um fator importante, pois algumas atividades eram sobrepostas, não ficando totalmente claro quem estava atuando: a coordenação da Divisão de Cursos, setor do IEAVI, que por sua vez possuía uma coordenação e existia efetivamente, ou o Núcleo de

Arte-Educação, setor do MAC-RS, que realizou algumas tentativas não chegando a se estruturar definitivamente. Eis o artigo:

*A realização de cursos, oficinas, atividades de documentação e pesquisa, encontros, congressos, seminários, festivais, apresentações em geral e outros eventos similares, serão promovidos pelos Institutos, no âmbito de suas competências.*

No Capítulo II, do Regimento, referente às competências e atribuições, consta, no terceiro item, a Divisão de Ação Cultural, à qual o Núcleo de Arte-Educação está vinculado. O cabeçalho desta Divisão apresenta-se com o seguinte objetivo:

*Estabelecer e coordenar a programação educativa nas dependências do MAC, assim como em outras instituições e entidades públicas ou privadas, visando a compreensão da arte contemporânea.*

Na seqüência, vem o texto sobre o Núcleo de Arte-Educação cujos objetivos são estes:

- *Planejar e executar programas de pesquisa na área de arte-educação e áreas afins;*
- *Desenvolver propostas educativas na área de Artes Visuais, abrangendo as suas várias modalidades;*
- *Elaborar estratégias de captação de público junto a Divisão de Museologia, Assessoria de Marketing e de Imprensa;*
- *Contatar artistas, pesquisadores, arte-educadores e instituições para desenvolver programas culturais e atividades junto ao MAC;*
- *Analisar propostas de atividades, a serem realizadas no MAC, de outras instituições, de pesquisadores, artistas, arte-educadores;*
- *Apoiar tecnicamente as atividades*

- *Avaliar as atividades e programas desenvolvidos pelo MAC;*
- *Coordenar o planejamento e desenvolvimento da Oficina Sapato Florido, do Laboratório de Fotografia e das Oficinas de Artes Visuais, enquanto estiver sediado na Casa de Cultura Mário Quintana;*
- *Manter contato com profissionais nas várias modalidades de arte visuais, bem como de instituições e entidades que veiculem artes visuais, buscando troca de informações e experiências;*
- *Controlar a presença e público nas atividades do Núcleo de Arte-Educação.*

### 3.2. Espaço Físico

O MAC-RS está instalado, desde a sua fundação, no sexto andar da Casa de Cultura Mário Quintana(CCMQ), na Travessa dos Cataventos, entre a Rua Andradas e a Rua Sete de Setembro, no centro de Porto Alegre.



Figura 54 – Galeria Branca – 6º andar Casa de Cultura Mário Quintana

Fonte: Arquivo Alice Bemvenuti

No sexto andar, utiliza duas galerias, sendo que uma delas, denominada como Galeria Sotero Cosme, foi concedida como espaço provisório, mas de total responsabilidade do próprio Museu. A outra sala, denominada Galeria Xico Stockinger, ou Galeria Branca, divide a programação com o Museu, conforme a agenda da CCMQ, que continua administrando o espaço, inclusive com exposições temporárias.

No terceiro andar há um espaço menor, chamado de sala de exposição Augusto Meyer, para exposições de jovens artistas, que geralmente ainda não realizaram sua primeira individual.



Figura 55 – Setor Administrativo – 2º andar Casa de Cultura Mário Quintana  
Fonte: Arquivo Alice Bemvenuti



No segundo andar, a administração do MAC-RS está instalada em salas interligadas. Nestas salas estão o administrativo, com três salas, a reserva técnica, um arquivo morto e algumas obras espalhadas pelas diversas salas. As salas estão equipadas apenas com mesas, cadeiras, armários, arquivos e um computador, além de algumas obras.

Muitos são os problemas relacionados ao espaço físico. A equipe do Museu revela grande preocupação em relação à conservação do acervo, pois o Museu não possui espaço adequado para a reserva técnica, enfrentando, assim sérios problemas com obras que foram deslocadas de um lado ao outro, de *um porão ao outro*, sem proteção, o que estragou e danificou muitas delas doadas por artistas, inclusive nacionais. Este é o desabafo de Vinício Giacomelli, funcionário do MAC-RS.

A soma aproximada do espaço físico utilizado pelo MAC-RS é 300m<sup>2</sup>.

#### 4. Ação Educativa

##### 4.1. Histórico

Nos primeiros *projetos e perspectivas* das ações do Museu, há vários itens planejados referindo-se a um convênio com o MARGS; exposições temporárias de arte contemporânea; exposições de acervo; projetos de extensão; publicações e projeto MAC e as escolas. O último é um pequeno texto com apenas um parágrafo, que anuncia o primeiro movimento em direção a outras ações que irão se caracterizar ao longo da história do MAC-RS, como ações isoladas. Diz o texto:

*O MAC-RS fechará um convênio com as escolas da rede estadual de ensino para promover a visitação permanente às suas exposições. Este será um dos projetos prioritários.*

NA primeira definição da estrutura do Museu com as divisões não consta nenhum outro texto ou referência às atividades educativas, sendo que, na primeira fase do MAC-RS, entre 1992 e 1994, foi acionada uma *Divisão de Ação Cultural*, coordenada pela funcionária do Museu, concursada pela Secretaria de Cultura, Susana Rangel Vieira da Cunha, que recém havia defendido seu mestrado sobre o ensino da arte. Susana, em entrevista à autora, explica:

*Era assim: O IEAVI e o MAC eram praticamente a mesma coisa. Todos que trabalhavam em um trabalhavam no outro, com exceção da Ivone que era museóloga e trabalhava só no MAC. Eu inventei uma divisão de extensão (que não lembro o nome) para o IEAVI que tinha, por objetivo, promover cursos, palestras e outras atividades para a comunidade do RGS. A sapato Florido, eu puxei para o IEAVI, para que a gente pudesse desenvolver um trabalho naquele espaço ocioso que ninguém se responsabilizava por ele. Para o MAC, eu inventei a "divisão de ação cultural" que tinha a função de programar atividades que acompanhavam as exposições de arte contemporânea, como ciclo de vídeos, palestras, workshops, cursos, etc. (Susana Vieira da Cunha, 2004)*

As ações desenvolvidas no MAC-RS, conforme depoimento de Susana, não privilegiavam as escolas, principalmente por falta de pessoal e pelo desinteresse da Direção do Museu por um trabalho didático. Outro aspecto importante apontado por Susana Vieira da Cunha, o qual dificultava o trabalho educativo no Museu, era o fato de ele não possuir uma sala para exposições permanentes de seu acervo.

Considerando os diferentes depoimentos coletados de diretores e estagiários que trabalhavam no mesmo período que Susana, observa-se que o trabalho desenvolvido não era visto nem mesmo como o início de um trabalho educativo, para muitos não houve sequer uma ação educativa.

*No meu período não havia setor ou pessoa trabalhando na Ação Educativa (trabalho com escolas, monitoria, etc.). Ação "Cultural" eu entendo que é toda a atividade do próprio museu. (José Francisco Alves, 2004)*

*Não havia por parte do IEAVI/MAC, até porque, naquela época, ainda não existiam monitores/mediadores em Porto Alegre. As salas de exposições só tinham a presença de guardas, e olhe lá!. As escolas visitavam a Casa de Cultura e não somente o 6º andar, por exemplo. Na Casa, lembro que tinham estagiários que funcionavam como guias pelos espaços, enfatizando mais o prédio e a questão Mário Quintana. (Laura Fróes, 2004)*

Com o intuito de garantir um espaço, mesmo que a longo prazo, Susana solicitou ao MAC-USP e ao Museu Lasar Segall os regimentos, a fim de escrever o regimento do MAC-RS, solicitado pela SEDAC<sup>2</sup>. Susana menciona ter escrito sozinha o texto que se referia às questões educativas, não tomando conhecimento dos responsáveis pela escrita do restante do documento. Assim reflete sobre o processo de elaboração do regimento:

*sabia que aquilo só seria possível se o MAC tivesse perfil de um museu, com atividades museológicas e pessoas com funções específicas para trabalhar nele. O regimento foi uma espécie de estratégia política para assegurar, no futuro, uma estrutura de museu. (Cunha, 2004).*

---

<sup>2</sup> Conforme depoimento de Susana Rangel Vieira da Cunha, a SEDAC solicitou a todos os órgãos vinculadas a Secretaria a elaboração de um Regimento, isto na gestão do Governo Alceu Colares.

Foram identificadas, ao longo das investigações desta pesquisa, algumas tentativas isoladas de realização de atividades educativas<sup>3</sup> dentro do museu. Uma delas está na correspondência assinada pelo Diretor do MAC-RS, José Francisco Alves, datada de 22 de abril de 1994, para o Sr. Nelson Aguilar, Curador Geral da Bienal Brasil Século XX, bem como uma segunda correspondência datada no mês seguinte, para o Diretor-Presidente da Edel Trade Center, Sr. Hélio Fernandes Costa, comprometendo-se com a organização de alguns aspectos referentes à exposição Bienal Brasil Século XX, como a monitoria para ao público em geral e às escolas, mas nenhum documento foi encontrado sobre a organização e preparação dos monitores, ou mesmo da efetivação desta parceria. Em depoimento à pesquisadora, José Francisco Alves revela que as negociações não foram adiante após sua saída, sendo que a realização da exposição em Porto Alegre, em 1994, foi totalmente assumida pela Edel Trade Center.

Outra evidência de aproximação envolvendo escolas e atividades de ensino foram as exposições dos trabalhos desenvolvidos pelos Centros do Desenvolvimento da Expressão, CDEs, em 1993. Foram encontrados, nos arquivos do MAC-RS, três convites revelando que duas exposições do CDE Odessa Macedo, que se realizaram no espaço Novos Meios, no terceiro andar, e uma, do CENARTE Arte Infantil, da Universidade da Região da Campanha, que se realizou no espaço da Biblioteca Lucília Minssen, no sexto andar.

Em 1993, Susana aproximou a Oficina Sapato Florido<sup>4</sup>, do IEAVI, reestruturou-a tentando integrar as atividades relacionadas às oficinas de arte com crianças e adolescentes.

No ano de 1994, a Oficina Sapato Florido contou com a coordenação de Susana Rangel Vieira da Cunha e Elton Manganelli, quando, juntamente com os arte-educadores e artistas oficinairos, publicam o *CADERNO 1*, com relatos e reflexões do trabalho realizado com as crianças. Entre os arte-educadores deste período estavam Alexandra Eckert, Alice Bemvenuti, Celso Vitelli, Fabiana Leitão Rossarola, Flávia Duzzo, Jovita Peña Sommer,

---

<sup>3</sup> Cabe chamar a atenção que, neste caso, a monitoria era vista apenas como um serviço que deveria ser disponibilizado.

<sup>4</sup> A Oficina Sapato Florido é criada em 1985, por Laura Castilhos e Vera Beatriz Kriminich, funcionando até 1989, vinculada à Secretaria de Estado da Cultura, conforme informa Laura Castilhos em depoimento à pesquisadora.

Luciano Tomasi, Maria Luíza Assis Brasil, Maria Margarita Kremer, Márcia Specht, Marilice Corona, Moacir Chotguis, Paola Menna Barreto e Têti Waldraf.

Ao final de cada semestre, a Oficina Sapato Florido organizava exposições dos trabalhos realizados com os alunos nas dependências da própria oficina, no 5º andar da Casa de Cultura Mário Quintana. Não foram encontrados documentos sobre exposições da Oficina Sapato Florido nas Galerias gerenciadas pelo MAC-RS. Mais tarde, Susana se afastou do Museu e permaneceu, apenas, coordenando a Oficina Sapato Florido, que retorna para a responsabilidade da Secretaria de Estado da Cultura, através da Casa de Cultura Mário Quintana.

Também em 1994, o IEAVI, através da Divisão de Ação Cultural, organizou o 1º Seminário Estadual de Administração em Artes Visuais, de 03 a 05 de maio, publicando os textos das palestras e relatos em anais. E de 20 a 23 de junho de 1995, a Sapato Florido realiza o 1º Simpósio Estadual de Arte-Educação, publicando também um registro do evento em anais. Ambos os eventos foram coordenados por Susana Rangel Vieira da Cunha.

A funcionária Vera Lúcia Machado da Rosa, licenciada em Educação Artística, trabalhou no MAC-RS de maio de 1996 a dez 1997; depois retornou em março de 2000 e permaneceu até março de 2001, assim atuando em duas gestões: a primeira dirigida por Paulo Amaral, e a segunda, por Bianca Knaak, respectivamente.

Ainda na gestão do Paulo Amaral, trabalhou no MAC-RS Nara Machado Nunes, bióloga, que desenvolveu atividades na recepção às escolas, entre outras diferentes atividades.

Em 1996, juntamente com a Petrobrás, a Associação Cândido Portinari/Projeto Portinari, o MAC abre a exposição *O Brasil de Portinari*, no 6º andar da Casa de Cultura Mário Quintana, entre os dias 14 de maio e 8 de junho. A exposição apresentava 50 réplicas digitais envolvendo diferentes temáticas e períodos do artista.

A exposição oferecia, além das obras, um vídeo para as escolas e uma oficina de arte. A proposta inicial do Projeto Portinari consistia na preparação dos monitores em dois momentos: seleção e treinamento; guia-roteiro para orientação dos monitores/professores. Todo o projeto desta exposição veio pronto do Projeto Portinari. Assim contava para que fosse seguido:

*II) A visitação:*

*1. Quem foi Cândido Portinari?*

- *Um pouco da história de Cândido Portinari, através do vídeo “O Menino de Brodosqui” (15 minutos).*

*2. Observação da exposição: (40 minutos)*

- *as técnicas e materiais usados pelo artista, o processo de trabalho;*
- *os temas/aproveitamento para uso dos conteúdos programáticos das aulas.*

*3. Oficina: (30 minutos)*

- *distribuição do material e estimulação para que o grupo crie, de acordo com o que foi mostrado.*

A Divisão de Ação Cultural organizou, através de muitas conversas com o Projeto Portinari, a monitoria que recebeu escolas agendadas a partir das diretrizes determinadas pelo próprio *Projeto Portinari*. O MAC-RS também ficou responsável pela organização da itinerância deste Projeto por várias cidades do interior, desde a montagem e treinamento de pessoal para desenvolver a monitoria na recepção das escolas, entre elas: Novo Hamburgo, Gramado, Caxias do Sul, Santa Maria, Bagé, Rio Grande e Pelotas, mas, conforme investigou-se, essa itinerância não ocorreu efetivamente.

Suzane da Rosa Wonghon, artista plástica e professora, no período de março de 1999 a dezembro de 2000, trabalhou na coordenadoria de extensão do IEAVI e recebia as escolas nas exposições itinerantes e nas exposições do MAC-RS, conforme ela mesma relata:

*Nossa atividade junto às escolas era receber os alunos quando as visitas eram agendadas. A gente tinha material com fotos e breve histórico dos artistas que era distribuído. Outra coisa, quando da itinerância de alguma exposição em local perto, como Estância Velha, por exemplo, participamos da abertura da mostra, que era dirigida às escolas. (Wonghon, 2004)*

A partir de 2001, quando, então, as educadoras não se encontravam mais na equipe do MAC-RS, pouco ou quase nada se fez em relação à recepção das escolas.

Paulo Gomes, em depoimento à pesquisadora, concorda que pouco ou quase nada foi feito em relação as ações educativas do MAC, entretanto aponta para a ação educativa como uma possibilidade de minimizadas algumas acusações que o Museu sofre de inutilidade.

*Nunca houve uma real articulação entre o Ieavi e o resto. O MAC deveria cumprir o importante papel de dar visibilidade e proporcionar o debate sobre a produção contemporânea. Uma ação educativa no MAC evitaria as absurdas declarações sobre a inutilidade e a ineficiência da arte contemporânea..*

Vinício Giacomelli, funcionário do MAC-RS, que trabalhou no período de março de 1992 a março de 1993, retornou em novembro de 1999, e permanece até hoje, relata-nos que, quando há verbas previstas nas exposições realizadas em parceria com outras instituições, ele mesmo contratava estudantes de arte ou mesmo formados para desenvolverem as atividades de monitorias no período da exposição.

*O que a gente conseguiu, no máximo, e ainda assim com muito esforço, foi a contratação de mediadores para algumas exposições que o MAC teve. Então, eram mediadores que recebiam material impresso, catálogos, enfim, material*

*didático para eles estudarem e depois fazerem as mediações. Sempre foram mediadores, alunos do Instituto de Artes da UFRGS, confirmados como estudantes da UFRGS de semestres já avançados. Foi sempre esse o critério que a gente usou pra contratar, pra que também não fosse uma coisa informal demais. Também, pra recepcionar visitantes, a gente não precisa. Precisa de alguém que informe sobre aquilo que está sendo exposto. Então a gente trabalhava dessa forma, sempre com muita dificuldade na hora de pagar cachê, muito restrito tudo assim: - Ah! Queremos contratar três mediadores. – Não. Três não dá. Dá pra contratar dois! Só temos dinheiro pra dois! Então se contratavam dois e, nem sempre para todas as exposições. Geralmente para as exposições maiores que demandavam um investimento maior, porque essas exposições maiores, geralmente, são parcerias com alguma outra instituição de fora. Vou citar, como exemplo, a exposição do Instituto Goethe.*

Observa-se que, na entrevista, Vinício utiliza a expressão *mediadores* para os que foram contratados, porém eles assim o foram para desenvolverem atividades de monitoria. A expressão *mediadores* difundiu-se ,em Porto Alegre, a partir do trabalho do Santander Cultural e da 4ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul, que ocorreu posteriormente às exposições citadas por Vinício. Por isso, opto por permanecer utilizando a expressão *monitores*, uma vez que não há nenhum estudo aprofundado de estudo, nem fundamentação de mudança de postura da atitude desta função dentro do MAC-RS.

#### 4.2. Equipe

A equipe do Museu, em seus primeiros anos, trabalhou com um número aproximado de 20 pessoas, entre funcionários, encarregados de confiança do governo, estagiários, museóloga assessores de imprensa.

Conforme comenta, em depoimento, o primeiro Diretor, Gaudêncio Fidelis:



*Havia funcionários capacitados em todas as funções mínimas necessárias. O museu, por outro lado, obedecia a todos os critérios exigidos pela ICOM para a constituição de uma instituição museológica, tais como: museólogo responsável, conselho consultivo composto de oito membros que se reunia regularmente, e ainda as divisões mínimas (Fidelis, 2004)*

Nos anos seguintes, a equipe variou muito, conservando, mesmo assim, um número médio de cinco pessoas, às vezes até menos. Entre elas, um ou dois funcionários, dois ou três cargos de confiança e dois estagiários, o que prejudicou muito as atividades desenvolvidas ao longo destes anos pelo Museu. Além disso, a equipe respondia por duas instituições, o IEAVI e o MAC, ao mesmo tempo, de acordo com Susana Rangel Vieira da Cunha.

*Funcionavam ao mesmo tempo, eram duas instituições que tinham as mesmas pessoas trabalhando. No IEAVI, fazíamos cursos e atividades para o interior e o Mac eram coisas que aconteciam aqui em POA. Na verdade, era quase tudo uma coisa só. (Susana Vieira da Cunha, 2004)*

O MAC-RS não constitui equipe oficial de educadores com a finalidade de desenvolver atividades de recepção ao público. Alguns funcionários, ora artistas, ora educadores, ora estagiários, desenvolviam atividades variadas referentes aos diferentes setores do Museu. É possível, então, afirma-se que uma pessoa assumia várias funções, realizando desde a montagem de exposições até a emissão de ofícios e correspondências; fazendo a divulgação; contatando artistas; recepcionando público agendado ou não, entre outras atividades.

Nos depoimentos dos artistas, Laura Fróes e René Rudit, contratados para trabalharem no Museu, como estagiários, no período de abril de 1992 a junho de 1994, e

de 1998 a 2000, respectivamente, confirma-se o fato de que as funções eram desenvolvidas sem uma definição clara da função a ser realizada, e sim pelas necessidades apresentadas emergencialmente pelo Museu, assim desabafam:

*Fazíamos trabalho de administração e montagem das exposições programadas através de edital anual e de convites. Então, participávamos, a partir das diretrizes solicitadas pela direção, do contato com os artistas que iriam montar e expor, agendando esta montagem, enviando correspondências, supervisionando confecção de convites e material gráfico, prevendo o material e a disponibilidade de montadores – que, na verdade, éramos nós mesmos, com algum suporte de manutenção fornecido por funcionários da CCMQ, sede do MAC na época. Quando vinham artistas de fora, também fazíamos esta produção que envolvia transportadoras, estada em hotel, pagamento de cachês, etc, sempre com aquele trabalho mais burocrático, de datilografia, na época, feitura de memorandos, ofícios e textos. (Laura Fróes)*

*Naquela época (1998-2000), eu era estagiário, quase escravo, montador, carregador, pintor de parede, faxineiro, cuidava do acervo, organizava exposições, telefonista, digitador, etc. (René Ruduit)*

Paulo Gomes, em depoimento à pesquisadora, manifesta sua posição em relação as dificuldades vividas tanto pelo MAC com pelo MARGS, que vinculam-se ao mesmo órgão IEAVI.

*As principais preocupações, nas duas ocasiões, era manter as instituições abertas e funcionando. As principais dificuldades eram a falta de recursos, pessoal equipamentos e de uma efetiva política cultural da SEDAC. Funcionávamos conforme nossos desejos e condições. Não havia um projeto articulado e consciente de ação cultural, apenas um processo de assitência aos visitantes organizada pelo Núcleo de Extensão e praticada pelos voluntários da Associação de Amigos do Museu (MARGS). O MAC não tinha*

*absolutamente nada. Os vínculos do IEAVI com os equipamentos de artes plásticas do Estado sempre foram letra morta no regimento.*

Conforme investigações, foram, então, encontrados vestígios de atividades realizadas não por equipes, mas por pessoas, em ações isoladas, com um enorme esforço para realizar uma aproximação com o que seria um trabalho educativo dentro do Museu, ou de apenas organizar a recepção a escolas.

#### 4.3. Referencial Teórico

Para a escrita do Regimento Interno, Susana Vieira da Cunha utilizou-se dos referenciais do MAC-USP e do Museu Lasar Segall (São Paulo), no entanto, quando questionada sobre as influências recebidas, menciona, também, outras experiências que viveu em sua estada nos Estados Unidos e que, oportunamente, impulsionaram alguns projetos e ações. Relata Susana:

*Sim, claro que conhecia o trabalho do MAC, da Ana Mae e do Martin, da Denise, no Lasar Segall, mas a metodologia triangular em si não teve influência para fazer o regimento. A influência maior foi o meu conhecimento dos museus de NY, o Metropolitan, MOMA e do Brooklyn, e como eles trabalham os setores educativos. Na época que morei em NY, entrei em contato com estes setores, do Moma, foi a Ana Mae que me indicou a pessoa e, nos outros, eu fiz entrevistas e pedi para observar as ações.*

Susana, iniciou suas atividades no MARGS, em 1978, quando ainda era estudante, vivenciando o início de um projeto desenvolvido por aquele Museu em fábricas e escolas. Posteriormente, atuando no Movimento de Arte-Educação, através da

Associação Gaúcha de Arte-Educadores, e da rede de professores de arte que se une em busca da valorização do ensino da arte através da pesquisa, torna-se para o MAC-RS um referencial ao próprio trabalho desenvolvido.

Outras referências são trazidas por Vera Lúcia Machado da Rosa, que lembra de atividades de que participou, assim, determinando essas como importantes para o trabalho desenvolvido no MAC-RS. Exemplos mencionados durante a entrevista: ter participado de um Seminário desenvolvido pelo Itaú Cultural, e o de ter realizado a leitura de alguma produção de Ana Mae Barbosa, não especificando nenhuma em especial.

*Eu gostava muito da Ana Mae. Eu lia as coisas dela. Eu li Ana Mae, quando estava no colégio, mas como a Ana Mae ficou muito ligada ao Instituto [Fundação Iochpe], a essas coisas pra leitura e [ . . . ] a Ana Mae ainda não tinha feito o “mea culpa” dela [ . . . ] então, eu era meio assim. Lia Ana Mae ...mas em nenhum momento, enquanto MAC.*

Vera Lúcia Machado da Rosa também menciona a realização de um trabalho quase que intuitivo, sem aprofundamento teórico.

*(...) o MAC era uma coisa tão louca...., digamos assim. A questão da arte contemporânea, eu nem sabia muito bem essa história de como trabalhar de uma forma pedagógica.*

Sobre as dificuldade de manter um diálogo com a arte contemporânea, Vera reflete e avalia:

*(...) Eu me lembro. Foi uma exposição que a Eleonora Fabri fez no MAC e ela tava fazendo uma pesquisa, não sei se era mestrado ou se era doutorado, escultura ... era mesmo uma área de pedras e duas barrinhas de ferro. Eu,*

*realmente, se olhasse aquilo descontextualizado, nem era coisa pra museu mesmo. Se eu tivesse fazendo uma reforma na casa, uma limpeza na casa e encontrasse aquelas coisas encostadas na parede, provavelmente jogaria... Botaria na sucata...Porque eu acho que era bom e que a gente fazia, é que a gente tinha liberdade de dizer isso [ . . . ] contextualizar, é arte ou deixa de ser arte. Tem que contextualizar e, daí, a gente colocava tubos. O grande problema é que está acontecendo isso dentro da mesma sociedade [ . . . ] Então, tem coisas que a gente acha que está funcionando certo, em outras completamente errado, esse tipo de coisa. Isso! Mas com quem a gente podia conversar ... ? Forma de se expressar! É importante colocar pra fora o que a gente sente. O artista fez isso e a gente pode fazer também. Já pensou? Pode experimentar, pode fazer arte contemporânea chegando em casa., pode pendurar de forma diferente...são coisas assim. Olha, eu acho que até esse dia a dia de diálogo, por vezes, era mais fácil de elaborar do que criar condições pra ter uma ação sistemática. O contato direto aluno X professor, professor X funcionário de museu, quando todo mundo realmente quer e gosta do que está fazendo, parece que flui. No momento, a gente acha caminhos pra fazer a coisa.*

Os diferentes depoimentos e entrevistas apontaram caminhos pessoais na busca de informações e atualização, não revelando nenhum movimento institucional de estruturação da proposta em um eixo teórico.

#### 4.4. Recepção ao Público

O MAC-RS sempre teve público constante, considerando que o público muitas vezes vem conhecer a CCMQ e, sem um planejamento prévio, conhece o Museu que faz parte cada Casa de Cultura.

As escolas fazem visitas esporádicas, sendo que o sistema de agendamento é de responsabilidade da CCMQ, assim, o MAC-RS não toma conhecimento das Escolas previamente agendada.

*Não havia diálogo direto com as escolas. Entretanto, porque havia uma ligação bastante grande entre a Secretaria de Cultura e a de Educação por determinação política daquele governo as atividades da secretaria eram extremamente divulgadas na rede de ensino estadual e recebíamos muitas visitas de escolas, ainda que não programadas. (Gaudêncio Fidelis, 2004)*

Vera nos conta que, a fim de oferecer oportunidade as escolas de visitarem um exposição que consideravam imperdível, organizavam, enquanto MAC-RS, um sistema de divulgação por telefone a algumas escolas e professores que mencionavam estar interessados na divulgação.

Em alguns momento a recepção de público foi realizadas quase por acaso, em plantões de final de semana, como relata Vera Lúcia Machado da Rosa em entrevista a autora:

*(...) acontecia que naqueles plantões de fim de semana a gente acabava fazendo uma mediação, não era uma coisa estruturada, (...) a gente começou a se dar conta então, pela demanda das pessoas, que a gente podia fazer alguma coisa mais estruturada, mas na verdade num primeiro momento eu nem me antenei, (...)*

#### 4.5. Monitoria

Conforme consta no item anterior, o MAC-RS não possui uma equipe de atendimento ao público, ou mesmo uma sistematização de atendimento, desde sua formação. Conforme relata Gaudêncio:

*Não havia, de fato, um projeto da instituição na área de arte-educação por parte do museu. Não, foi por falta de conhecimento, na minha opinião. Ao contrário, acho que tínhamos uma opinião bem clara do que não deveria ser feito em termos de monitoria. Não tínhamos, ainda, estrutura na época, portanto nossas prioridades eram outras, como já mencionei. De qualquer forma só acredito que se possa realizar um projeto eficiente nesta área, depois de uma estrutura museológica bem montada e da instituição do setor dentro do museu com equipe fixa e voluntários, inclusive. O trabalho de monitoria por outro lado deve ser criterioso, visto que essa é para muitas pessoas o primeiro contato que elas vêm a ter com obras de arte e corre-se o risco de causar mais danos do que benefícios. Fico assustado com monitorias que vejo em alguns museus onde às pessoas dizem absurdos sobre as obras.(Gaudêncio Fidelis, 2004)*

Ocorreram alguns casos isolados com a contratação de pessoas, ou seja, ao planejar o orçamento do projeto de exposição, incluía valores para a contratação de monitores, conforme esclarece Vera Machado da Rosa:

*(...) A gente lidava e orientava os monitores a lidar da seguinte maneira: Se até o outro século [ . . . ] No século XIX, todas as coisas tinham uma razão de ser, o cinema contava uma história, a pintura contava uma história. Daí, assim, com a fotografia, a pintura não precisava mais contar história. A poesia não era mais assim, tudo rimando [ . . . ] desconexo porque tinham a cara do século XX, que era uma coisa muito louca. Tinha gente, em pleno século XX, que vivia que nem*

*o pessoal lá da Austrália, e tinha gente que vivia que nem os americanos, Nova York...E que era tudo assim que a arte contemporânea movia.*

*(...)Eu orientava os mediadores, monitores da época e, mais ou menos, funcionava...quando as pessoas chegavam e diziam: - Mas escuta! Isso aqui é duas barras de ferro entre a pedra! Isso não é uma obra de arte! E a gente dizia: - Sim, mas te lembra que ela contou quando o fotógrafo apareceu [ . . . ] Quem é que acha que um monte de trigo é arte?*

Em outras situações, Vera Lúcia conta que estagiários da CCOM, que tinham a função de guias turísticos, quando recebiam as escolas agendadas pela CASA, tentavam desenvolver uma mediação perante as obras de arte ali presentes, o que fez com que ela se aproximasse dos estagiários, a fim de oferecer-lhes alguma informação.

*(...) É, uma conversa: Quem faz? Há quanto tempo? Então começou a pintar professores e se interessar pra trazer os alunos. A Casa de Cultura tinha uma estrutura de monitores, que, geralmente, eram alunos do Turismo e eles faziam uma visita que era mais turística, propriamente. Claro! e cultural porque é uma Casa de Cultura, mas não tinha o aspecto de lidar com coisas pedagógicas, como as das Artes Visuais. Era um conhecer o prédio, conhecer o espaço, ver várias coisas que aconteciam lá dentro, em cada andar, e a gente começou, então, com o pessoal que fazia... os estagiários da Casa de Cultura, que, em geral, eram pessoas “super a fim” Sabe como é estagiário! Super interessado, super aberto ... Eles faziam aquilo pela Casa de Cultura, mostrando cada coisa. Eles e eles então se acostumaram à se perguntar: A partir de quando tem nova exposição? Quem é? O que fez? Então a gente dava essa assessoria e eles faziam uma mediação, que também não era uma coisa assim... eles iam pelas galerias. Ainda não estava... dentro de uma política de ação educativa ... Isso só foi realmente sair da nossa mesa, digamos assim, eu e a Bianca falando e depois, quando eu sai daqui do MAC, pra...*



E ainda lembra que

*(...) Toda vez que o projeto tinha sido aprovado, que a exposição que vinha tinha verba pra monitoria se contratava. (...) Eram voluntários da Associação de Amigos da Casa de Cultura que organizaram e as pessoas eram contratadas via Associação de Amigos.*

Vinício Giacomelli, funcionário, em entrevista à autora, fala da realidade de hoje, quando o MAC-RS apenas possui monitores quando as parcerias proporcionam verbas. Entre as exposições que Vinício se refere, apresentam-se: em 2001, *Georg Baselitz – Obras dos anos 1965 a 1992*, ocorrida durante os dias 06 de junho e 24 de junho do mesmo ano; em 2002, *Carlos Scliar – pinturas recentes*, ocorridas entre os dias 26 de setembro e 27 de outubro; a exposição *Otto Dix Trabalhos Gráficos Críticos 1920 – 1924 e a Guerra - Gravuras e Água fortes 1924*, entre os dias 19 de setembro e 13 de outubro; e em 2003, a exposição *Wols: Fotografias, Aquarelas, gravuras*, entre os dias 13 de março e 13 de abril.

#### 4.6. Publicações

Esta pesquisa não se aprofundou na apuração de publicações realizadas pelo Museu, porém cabe mencionar que, nas duas primeiras gestões, foi impresso um grande número de material, tais como catálogos das diversas exposições, folders e anuários. Entre os anos de 1992 e 1994, foi publicado material em preto e branco, tanto dos *Projetos Interferências*, quanto das exposições *Ciclo de Arte Brasileira Contemporânea. Produção Recente*, *Ciclo de Arte Gaúcha Contemporânea*, *Projeto Convênio*, *Arte de Três Pólos*, incluindo o *Catálogo do Acervo*.

Em 2000, na gestão da Bianca Knaak, foi publicado um anuário, com a prestação de contas e atividades desenvolvidas na gestão. E, em 2002, o livro *Dilemas da Matéria –*

*Procedimentos, Permanência e Conservação em Arte Contemporânea*, resultado da pesquisa de Gaudêncio Fidélis, a partir do projeto de conservação, iniciado com as obras do acervo do MAC-RS, aproximadamente em 2000.

# Capítulo 4

---

*Concluindo*

*Os museus não valem como depósitos de cultura ou experiência acumulada, mas como instrumentos geradores de novas experiências.*

*Carlos Drummond de Andrade*

*Somos submetidos às imagens, possuídos por elas, e sequer contamos com elementos para questionar esse intrincado processo de enredamento e submissão.*

*Anamélia Bueno Buoro, 2002:34*

## 1. *Contextos Diversos. Ação educativa visão contemporânea*

A história das ações educativas nos museus brasileiros percorre desde a realização de ações experimentais isoladas até as de intenções políticas, inicialmente desenvolvidas em museus de História, como foi apresentado no segundo capítulo desta dissertação.

Os fatos históricos não nos apresentam uma linearidade de ações que nos conduzam a uma consequência, ou a um resultado previsível, mas nos apontam inúmeras possibilidades e desencadeamentos em direção ao encontro com a obra de arte original, ou seja, com o objeto museológico em si. Não é novidade que o conhecimento desses fatos a nossa conscientização de nossa própria condição de seres fazedores de história e nosso campo de atuação.

Relembro aqui que, desde a utilização da obra de arte como recurso didático, por Lebreton, na Academia Imperial de Belas-Artes, no final do século XIX, percebe-se uma movimentação para aproximar o sujeito da obra original, mesmo que, neste caso, o objetivo consista em servir de modelo para cópia, um modelo europeu neoclássico, que continha conceitos estéticos e valores políticos de uma época determinada. Talvez esse possa ser identificado como o primeiro gesto institucionalizado de aproximação dos alunos com a arte original no Brasil. De lá para cá, observa-se, com os movimentos esparsos, detalhados no segundo capítulo, como a criação do Curso de Museu no Museu Histórico Nacional, em 1932, seguido do Movimento das Escolinhas e Clubes de Arte Infantil que, junto do incentivo à liberdade, estava a apreciação de exposições de artistas em galerias e museus. As poucas (e vitoriosas) publicações brasileiras que ofereceram subsídios sobre a educação em museus, em diferentes níveis, ao longo do século XX, apresentaram uma crescente nas investigações e nos métodos utilizados na busca da melhor alternativa de aproximar as escolas, principalmente as do ensino fundamental, dos museus do País.

Os MAMs, tanto do eixo Rio-São Paulo como de Florianópolis, e outros museus estaduais como o MARGS, RS, também voltaram os olhares para a educação em

museus, com atividades experimentais e criação de escolas e oficinas vinculadas diretamente aos projetos do museus.

Assim, nas décadas seguintes, novas transformações ocorrem, influenciadas por estudos em museus americanos e europeus, sendo que o museu passa pela experimentação de ser, inclusive, escolarizado, e, posteriormente, um novo modelo, ampliando a visão de educação em museus, com a Educação Patrimonial.

O panorama detalhado no segundo capítulo apresenta aspectos que permitem refletir ou não sobre as influências destes materiais e ações nas ações educativas realizadas ao longo dos séculos XIX e XX, desenvolvidas, hoje, nos museus de arte contemporânea. Seriam, então, estas ações educativas referências de alguma atividade e programa dos Museus de Arte Contemporânea? Hoje, talvez, o estudo sobre a educação em museus esteja mais divulgado o que facilita a investigação e o estudo de concepções, a partir da compreensão de estruturas museológicas.

Seguindo com o panorama dos MAMs e MACs brasileiros, verificou-se que é possível perceber concepções diferentes: por um lado, as ações educativas contemplam ações isoladas, como a monitoria informativa, ou um programa de ação educativa que não instigam o espectador a refletir sobre o registro realizado pelo artista; por outro lado, existem setores organizados e desenvolvendo pesquisa e atividades relacionadas à leitura de obras em que é possível pressupor o desenvolvimento de ações educativas sistematizadas.

Entre as questões que podem ser apontadas como continuação desta pesquisa, inicio mencionando algumas e seguirei apontando-as no decorrer deste texto, conforme as situações apresentadas. Neste caso, cabe perguntar de que maneira o ensino da arte se apropria da trajetória histórica desenvolvida pelos museus, em relação às ações educativas? Que contribuições a história oferece às ações educativas em arte, considerando que, hoje, adotou-se a do mediador como uma função imprescindível aos grupos visitantes? Que diálogos existem entre as ações educativas dos museus em geral e as ações educativas dos museus de arte?

O jogo de olhares, de questionamentos, de reflexões que a arte contemporânea propõe é tão próximo de nossas necessidades cotidianas, que, muitas vezes, não acreditamos ser o que vemos, pois exigimos, através de nossa reação, estar diante de monalisas e santas ceias, em que os códigos de linguagem são conhecidos, mesmo que não tenhamos domínio sobre as narrativas e temas apresentados. É possível estabelecer uma comparação, uma aproximação entre as posturas do ser contemporâneo diante da obra de arte original.

Imerso nas questões que envolvem o sujeito na relação com a obra, cabe refletir sobre como esse sujeito enfrenta as posições contemporâneas da arte e do próprio cotidiano. O ser humano se adapta a qualquer situação, desde que entre ele e a situação, à qual terá que se adaptar, persista, tornando-se familiar e, aos poucos, conhecida, deixando explícitas as características e proporcionando, assim, um acostumar-se com o novo. Essa questão nos remete à arte contemporânea, que coloca situações novas a cada momento, o que causa "arrepios" em muitos, chegando até a "tirar o tapete" dos pés daqueles que, ao compreenderem a proposição de algum artista contemporâneo, possam se assustar com outros artistas, necessitando atravessar o processo de adaptação novamente, ou seja, um processo constante de enfrentamento.

Os museus de arte contemporânea selecionados apresentaram diferentes características desde a história e constituição dos mesmos, como a pesquisa desenvolvida no setor educativo, em especial, ao trabalho em relação ao acervo de arte contemporânea. As localizações geográficas distantes possibilitaram perceber influências locais e estratégicas em relação às dificuldades vividas por cada museu em especial.

O primeiro museu, apresentado no terceiro capítulo, o MAC-USP, tem fortemente marcada sua condição pioneira em diversas situações, não só relacionadas ao trabalho com o ensino da arte, mas também à sua concepção, gestada pelo Museu de Arte Moderna de São Paulo.

Conforme o detalhado neste terceiro capítulo, o MAC-USP realiza diferentes projetos e atividades envolvendo escolas, públicos especiais e espontâneos, entre outros, sempre planejados a partir das pesquisas acadêmicas realizadas pela equipe do educativo.

As diferentes propostas realizadas, vinculadas a pesquisas ou a atividades de extensão, apresentam continuidade no desenvolvimento, caracterizando-se pelo vínculo ao pesquisador que encaminhou a proposta ou à gestão que sugere alternativas para necessidades detectadas. As escolas estão presentes em todos os projetos e a comunidade participa das atividades do museu, mesmo este estando localizado em uma cidade universitária.

Ainda é tênue a manifestação de parceria entre os projetos da curadoria e os projetos do educativo, de um modo geral. Observou-se a realização de alguns projetos e exposições, porém, em sua maioria, não há vínculos entre a Divisão de Curadoria e a Divisão de Ensino e Ação Cultural.

As pesquisas e programas educativos *Museu e Público Especial* e *Projeto MEL – Museu, Educação e Lúdico* são exemplos excelentes da parceria possível entre os diferentes setores do museu, incluindo museografia, curadoria, educativo, catalogação, programação visual, administração, sem excluir o próprio público, através das escolas e dos professores.

As pesquisas acadêmicas realizadas pelas equipes dos diversos setores do Museu, e, em especial, a equipe da Divisão de Ensino e Ação Cultural, impulsionam a produção teórica e o pioneirismo do MAC-USP em metodologias do ensino da arte, nos museus de arte contemporânea. Cabe reforçar que, além da importância das pesquisas e programas oferecidos em diferentes linhas de pesquisa à comunidade em geral e acadêmica, através não só das exposições, mas também de publicações e apresentações em congressos e seminários dos resultados obtidos, o MAC-USP possibilita, também, pelo programa de pós-graduação, o estudo com teóricos estrangeiros, beneficiando o ensino da arte no Brasil, como um todo.

O sistema de avaliação possui diferentes meios, desde aqueles relacionados com as visitas realizadas através de agendamentos, quando, então, são respondidos questionários pelos professores no término da atividade, até as avaliações relacionadas nas diferentes pesquisas coordenadas pelos integrantes da equipe do setor educativo.

O segundo museu, MAC-Niterói, apresentado também no terceiro capítulo, apesar de ser o último a ser fundado entre os três selecionados, desenvolve um projeto educativo avançado e aponta para reflexões em torno da contemporaneidade.

Primeiramente, chama-nos a atenção o texto do Projeto de Lei do Museu, que articula vários aspectos de integração entre as Divisões do Museu, evidenciando, deste modo, a importância dada pelo Museu às Divisões, como setores unificados de uma mesma instituição, e considerando que as responsabilidades de curadoria, museografia, organização e montagem das exposições, projetos educativos, catalogação, compõem o projeto do Museu. Outro aspecto que chama a atenção é o fato de o Diretor da equipe da Divisão de Arte Educação ser também um dos Diretores do Museu.

O MAC-Niterói, através das pesquisas desenvolvidas pela equipe da Divisão de Arte Educação, escreve, coletivamente, uma proposta, isto é, desenvolve e experimenta uma metodologia própria, considerando fundamentais para o encontro com a arte contemporânea os seguintes eixos: a busca do exercício de liberdade, jogos de fluência criativa e estratégias interpretativas como desafios comunicativos, ou seja, a participação do visitante como aspecto primordial para o alcance de uma consciência histórica e de uma consciência sensível, tendo o corpo e a intuição como foco.

As estratégias interpretativas como desafios comunicativos são elaboradas pela equipe, a partir da pesquisa dos elementos utilizados pelos artistas nas obras, privilegiando a percepção ao conhecimento histórico, iniciando com a fruição estética do MAC como obra de arte, relacionando a arquitetura à paisagem oferecida pela localização do Museu.



Os projetos envolvem a recepção a escolas em atividades continuadas, bem como a recepção a escolas em atividades únicas. Do mesmo modo, recebem grupos diferenciados e espontâneos em projetos de diferentes abordagens.

As avaliações são coletadas de formas diversas, desde um caderno exposto aos visitantes, que recebe qualquer tipo de comentários, elogios e críticas, reflexões e questionamentos, até instrumentos utilizados periodicamente para coletar informações relacionadas aos projetos educativos desenvolvidos pelo museu. A Divisão de Arte Educação, em reunião de equipe, também avalia os trabalhos desenvolvidos e impulsionados por suas ações.

O terceiro museu apresentado, MAC-RS, passou a integrar a pesquisa como representante do estado, apesar de não contar com um amadurecimento das ações educativas. Mesmo com um tempo de existência semelhante ao do MAC-Niterói, o MAC-RS experimentou diversas dificuldades, entre elas, a dúvida se sua constituição sustenta, exatamente, um museu de arte contemporânea. Foi necessário realizar uma investigação não só com os envolvidos em situações de recepção a escolas, pois esses momentos foram raros. A solução foi iniciar a escrita da história deste Museu, que enfrenta várias dificuldades, desde a falta de espaço físico até a de um corpo administrativo próprio, pois o mesmo alterna entre dirigir o museu e dirigir o Instituto Estadual de Artes Visuais.

O MAC-RS não desenvolve atividades sistematizadas relacionadas ao ensino da arte, apenas oferece alternativas, em algumas exposições, de monitores que recebam escolas e público em geral, quando este é ofertado ao museu, via patrocínio. Neste caso, o Museu ainda não demonstrou preocupação com a existência de um setor estruturado, salvo alguns movimentos isolados e fragmentados, de pessoas que tentaram realizar ações educativas.

O único registro de avaliação encontrado foi um registro espontâneo de uma professora, que, ao finalizar a visita de sua turma à exposição de Portinari, elogia e oferece críticas e sugestões. Neste caso, não há, porém, instrumentos de avaliação sistemática que ofereçam avanços às propostas educativas.

A apresentação das diferenças entre as ações educativas dos três museus em paralelo neste texto, não tem, por objetivo, a comparação das instituições em suas conquistas, classificando uma ou outra, mas tem a compreensão de um panorama das diferenças apresentadas, considerando fatores, tais como: o tempo de existência da instituição; os motivos que constituíram cada museu; a compreensão da complexidade da ação educativa no museu; a compreensão da arte contemporânea pelos gestores do museu; a compreensão da relação escola-museu; a inserção dentro de um contexto geográfico e específico; e a influência de um museu sobre os demais.

Os três museus enfrentam questões semelhantes, quando se trata de desenvolver aproximações com a obra de arte original, porém, devido à existência de projetos para ações educativas no MAC-USP e no MAC-Niterói, é possível verificar-se apenas nestes dois, que se interrelacionam.

Ambos possuem equipe com pessoal especializado e oferecem vários projetos para escolas e grupos de visitantes, considerando as diferenças específicas, pois, conforme foi identificado, um museu caracteriza-se por ser da universidade, envolvido em três eixos do fazer acadêmico: ensino, pesquisa e extensão; o outro museu caracteriza-se pelo vínculo com a Fundação Niteroiense de Arte - FUNIARTE. Ambos possuem, na rotina de trabalho, a oferta de alternativas e projetos educativos, além da simples exposição de informações nas visitas e nos programas. Não foi acompanhada nenhuma visita propriamente, porém as informações obtidas através de entrevistas, documentos e publicações, comprovaram a eficácia dos objetivos e busca constante de compreensão das possibilidades nas ações educativas, nos dois museus.

Verificou-se com esta pesquisa que planejar um exercício de leitura, ou um roteiro a ser vivenciado no interior do museu, não se encerra no simples ato de alcançar questões para serem respondidas, mas vai muito além, pois procura reunir um universo de fazeres que perpassem o refletir, o registrar (escrito ou gráfico), o recriar e o ressignificar, incluindo, a partir deste ponto, uma possível continuidade num fazer prático e criativo num atelier de arte ou sala de aula.

Segundo Robert Willian Ott (1997), as ações educativas possibilitam o *ensino da crítica* em museus. Ao contrário da crítica acadêmica, a crítica de arte exercitada no interior do museu, perante a obra de arte original, leva o visitante a compreender a arte como meio de comunicação na sociedade contemporânea:

*Os museus como possibilidade de ensino de crítica tornam-se essenciais para o ensino da arte e proporcionam conhecimento artístico básico que pode ser assimilado na visita ao museu e expresso na sala de aula de arte, na escola. (Ott, 1997:113)*

*A crítica é fundada em muitas concepções de arte e em muitas posturas diferentes de arte-educação, mas a relação da crítica nos museus com oficinas de arte na escola requer um sistema específico de crítica para ser ensinado. Esse sistema precisa proporcionar meios de absorver respostas e interpretações a respeito de arte. (Ott, 1997:113)*

As crianças que freqüentam o museu de arte contemporânea, exercitam modos de perceber e compreender o mundo, não se limitando apenas a relacionar fatos e objetos, sob um ponto de vista único e verdadeiro, mas tendo condições de interpretar o meio cultural em que se vive, analisar as situações e elaborar hipóteses próprias. Entre os grupos que o museu pode receber para realizar as atividades, não há limite de idade, desde que haja uma recepção adequada para os diferentes níveis de compreensão. Assim, entendo que, desde a educação infantil, deve-se freqüentar atividades em exposição nos museus de arte.

*O Museu, pelo ensino crítico da arte, é um dos melhores lugares para selecionar os conteúdos de arte que elevam ao conhecimento e ao entendimento. O museu ainda permanece como o lugar, a fonte, onde a sociedade coleciona e cuida de seus tesouros. As obras de arte nos museus são geralmente de valor estético tão alto, e contêm tantos princípios estéticos que o ensino de crítica nos museus pode ser feito imediatamente, e a arte torna-se uma das maiores fontes de inspiração*

*por meio do conteúdo e do conhecimento que ela proporciona (Ott, 1997:113)*

O mais difícil, diante da arte contemporânea, é deixar impregnar-se por ela e descobrir qual a sua natureza e quais caminhos são possíveis através do que ela aborda. Os caminhos que ela envolve em seu fazer artístico passam a ser associados, relacionados, contrapostos, pois é neste momento de jogo com a arte contemporânea, de diálogo, que o leitor necessita de coragem para transitar sobre o desconhecido. É preciso deixar levar-se pelo possível desconforto da reflexão, da revisão de conceitos até de brincar e lançar devoluções, questionamentos de investigação para a situação apresentada pelo artista, que poderá envolver desde um deboche, uma provocação ou, apenas, um estar ali, buscando a conscientização de ações e capacidades de ser sensível e transformador.

Para o grande público, chegar a esse estado de desacomodação proposto pela arte contemporânea é algo desnecessário, pois o que ocorre, na maioria das vezes, é que a desacomodação afasta o sujeito que, ao passar diante da obra, apressa o passo, sem enfrentar muito a obra ali exposta, carregando apenas aquele primeiro olhar, talvez assustado e confuso. Tudo isso, sem contar que esse mesmo sujeito, ao ser provocado, emitirá conceitos, mesmo que parciais, do que foi visto e se não discutir sobre eles não discutí-los ou ao menos aprofundá-los, conservará, apenas, a idéia parcial.

Será que, ao estar diante da obra, o visitante do museu persiste em descobrir o que levou o artista a propor as questões expostas ali? Será que, ao julgar a obra, o sujeito-leitor percebe qual é a proposta sugerida pelo artista? Será que é necessário lançar pontos de apoio para que se adentre a obra, sem subjugar-la, ou fugir da proposta que convida o olhar e, mais que isso, que convida o pensar reflexivo? A arte renascentista seria uma base de apoio para alguns leitores menos assíduos? É possível estabelecerem-se com a arte reflexões que conduzam há algum tipo de conforto sobre aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais, entre outros? Exatamente, que elementos são necessários para um envolvimento aprofundado, um enredamento como se refere Buoro?

É sabido que a permanência do visitante possibilita uma experiência desencadeadora de outras reações, idéias, pensamentos e gestos. A questão não é concordar nem mesmo gostar, parece-me que o mais importante é pensar conscientemente e chegar a novas associações, leituras e, finalmente, a interpretações. Neste caso, o sujeito que foge assustado, poderá, inclusive, através desta reação, participar da obra que talvez esteja propondo repensar as atitudes automatizadas do homem contemporâneo, ou mesmo sobre a identidade e a nacionalidade, entre outras questão tão atuais na arte contemporânea. Sabemos que a vida contemporânea não nos oferece condições para relaxar diante de uma obra, pois, ali, agimos da mesma maneira que diante de outras solicitações diárias> repetimos a pressa da rotina com a qual já nos habituamos. O ser humano está automatizado, repete as atitudes ao enfrentar as situações. Na maioria das vezes, atropelando as solicitações internas do próprio corpo. Não será diferente diante da obra, a não ser que o visitante pare e deixe-se envolver, ser "tragado" pela própria obra, alguns instantes que poderão transportá-lo a outros lugares, distanciados e reflexivos.

Como uma possibilidade de construir uma relação com o patrimônio acolhido pelo museu de arte, cabe considerar que situações organizadas facilitam a aproximação e o acesso àquilo que poderia permanecer distante. Através deste processo de mobilizar o museu como um espaço mediador de conceitos e valores, acabamos transformando o encontro com o objeto em um encontro de relações, saberes e aprendizagens.

## 2. *Museu para todos*. O papel da ação educativa como mediadora cultural

O museu, em sua história, adquiriu uma função determinante relacionada à memória e ao patrimônio cultural de uma sociedade, ou seja, a instituição museológica assume o exercício de poder das classes dominantes, na a determinação de valores e conceitos a serem evidenciados por uma sociedade na conservação e preservação de objetos e obras que contemplam, apenas, parte da sociedade contemporânea. Deste

modo, considerando o percurso histórico das ações educativas construídas dentro dos museus, é possível percebê-las no contexto social.

Para Chagas, o museu, antes de mais nada, é uma instituição de existência social, um *fenômeno sociocultural* (Chagas, 2002:21). Assim, é necessário rever fatos que apontem para o trajeto trilhado pelas instituições em tempos anteriores, evidenciados na história, inclusive das ações educativas dos museus, que esclarecem como se mantinham as relações público-museu.

Novamente é preciso considerar que o medo, o mito e a distância da obra de arte ultrapassam o cenário de classes baixas ou de grupos de excluídos, pois o crescimento deste afastamento é alvo de algumas instituições que reconhecem o papel social do museu e passam a discutir a função do museu contemporâneo e das ações políticas. Não basta que os museus estejam abertos a todos, é preciso possibilitar-lhes o acesso aos bens culturais e provocar, primeiramente, a aproximação e depois uma relação mais íntima envolvendo questionamentos e modos de interpretação dos objetos, sendo que as ações educativas estão imbricadas neste processo.

Para Leon, a questão contemporânea do Museu significa:

*El museo es como una inoperante experiencia funeraria, de acuerdo; pero ¿no cabe pensar que esse rito es producto de las deficiente exequias que le deparan los elementos que lo conforman? Porque el museo en sí no es nada; carece de esencialidad y avanza más hacia el umbral de la entelequia cuanto mas queda despojado de una razón de ser concreta que responda a un sentido profundo: vitalizar la comunicación entre la obra y el espectador. (Leon, 1995:11-12)*

Compreender que as desigualdades entre os setores dominantes e setores populares e as poucas possibilidades de converter um produto artesanal, por exemplo, em patrimônio cultural, aponta fatores como a dificuldade de *convertê-los numa base do saber objetivado (relativamente independentes dos indivíduos e da simples*

*transmissão oral*) com o intuito de inseri-los na educação institucional e submetê-los a situações de *investigação e experimentação sistemática* (Canclini, 1994:99). Para Canclini, a desigualdade impede a concretização destas ações que possibilitariam a presença deste patrimônio dentro das sociedades complexas, o que poderia garantir sua presença em universidades, nos arquivos históricos e nos museus.

*O patrimônio cultural (...) não abarca apenas os monumentos históricos, o desenho urbanístico e outros bens físicos; a experiência vivida também se condensa em linguagens, conhecimentos, tradições imateriais, modos de usar os bens e os espaços físicos.* (Canclini, 1994:99)

Canclini complementa seu pensamento esclarecendo que o patrimônio deveria ser composto também de experiências vividas, além de monumentos históricos, entre outros bens materiais citados em discursos presidenciais e políticos, nas crônicas literárias, como nas canções e na iconografia cinematográfica, reforçando conceitos que, de alguma forma, descrevem *a realidade material e simbólica*, determinando a compreensão de um *sentido nacional*, à medida que os conceitos se repetem. Ou seja, *uma coerência imaginária* é mantida entre a construção dos *textos e imagens*, divulgando, deste modo, o que entendem como *modelo ideal de nação*. O recorte, a opinião, a seleção escolhida dos textos e imagens em cada discurso promove, determina o *imaginário discursivo*, reforçando, na concepção coletiva de país, que cultura deve ser preservada, que aspectos são significativos e devem ser defendidos, e contribuem, assim, para a formação da identidade nacional, dos valores que são conservados para a definição de patrimônio cultural. Canclini defende que é preciso incluir outros aspectos, como a própria experiência diária, na qual está concentrado o uso da linguagem e do conhecimento naquela concepção de mundo. Então, para o autor é necessário diferenciarem-se as culturas, preservando percebendo as características e valores de cada uma delas, cujas peculiaridades devem sustentar uma identidade que, certamente, a diferencie de outros grupos. Isso deve ser preservado.

O documento da Mesa-Redonda de Santiago incentiva que *é necessário abrir o museu às disciplinas que não estão incluídas no seu âmbito de competência tradicional, a fim de conscientizá-lo do desenvolvimento antropológico, sócioeconômico*

*e tecnológico das nações da América Latina*, defendendo, assim, que devam ser realizadas transformações internas e progressivas nos responsáveis pelo museu, tendo em vista que o museu é

*uma instituição ao serviço da sociedade, que adquire, comunica, e notadamente expõe, para fins de estudo, conservação, educação e cultura, os testemunhos representativos da evolução da natureza e do homem.*

O museólogo Mário Chagas também reconhece a necessidade de preservar a memória com as características da cultura em questão, o que não significa a pura e simples conservação de objetos e representação material da memória, considerando que as relações de poder são fundamentais na definição de patrimônio cultural. *Não há como separar a memória e a preservação do exercício de poder*, afirma (Chagas, 2002:18). Os aspectos relacionados à memória tornam-se importantes, já que existem, segundo Chagas, grupos que são constituídos da presença e da ausência de memórias, em que é

*preciso reconhecer a inseparabilidade da entre memória e poder, entre preservação e poder, implica em aceitação de que esse é um terreno de litígio e implica também a consciência de que o poder não é apenas repressor e castrador, é também semeador e promotor de memórias e esquecimentos, de preservação e destruição.* (Chagas, 2002: 18)

É interessante comparar a necessidade de um público que torne a obra de arte viva com a afirmação de Chagas sobre a constituição do patrimônio cultural.

*(...) o importante é compreender que uma coisa ou objeto só se transforma em bem cultural quando alguém (indivíduo ou coletivo) por ato de vontade afirma, descreve e garante a sua passagem simbólica para uma*



*nova condição. A constituição do bem cultural implica um processo de atribuição voluntária e significados e valores.*

Segundo Chagas, as relações estabelecidas no espaço museológico podem reforçar a compreensão de um trabalho paternalista com o patrimônio cultural, confirmando ainda a existência de procedimentos autoritários. Para Chagas, o *patrimônio nacional (ou da Pátria) é então apresentado como um dado inquestionável, como em ente natural, despolitizado e possuidor de essência sagrada. Apenas alguns patrícios eleitos saberiam dizer e identificar o que é o patrimônio cultural e nacional*" (Chagas, 2002:19). Este ponto em questão nos faz pensar no modo como é proposta a aproximação com o museu e na forma como os indivíduos se apropriam das informações oferecidas pelo museu. No caso da obra de arte, é possível reconhecê-la como documento, sendo que não é possível discuti-la fora do contexto em que foi criada. O autor reforça esta idéia dizendo que um objeto não nasce documento, mas torna-se um a partir de sua utilização, adquirindo, assim, uma função representacional.

Cabe, aqui, lembrar que nosso objeto de estudo é a arte contemporânea, e que apresenta grande diferença na relação com o público, porém a contribuição de Chagas remete-nos à participação do visitante, principalmente quando ele diz que

*um documento só se constitui no momento que lanço o meu olhar interrogativo sobre a coisa e pergunto o seu nome, de que matéria-prima é constituída, quando e onde foi feita, qual seu autor (...)* (Chagas, 2002:24).

Chagas não se refere especificamente à obra de arte, no entanto menciona o exercício perquiridor diante do objeto como uma maneira de gerar, a partir daí, um movimento de ensinamento vinculado ao objeto. A obra de arte reserva informações e conceitos que, sob meu ponto de vista, devem ser desvelados, em parte, diante do original. Ou seja, o estar ali diante do objeto estético provoca, não só leitores com um olhar curioso e ingênuo, como também leitores com olhares específicos de estudiosos

que se relacionam com a obra como comum suporte de informações *que só podem ser conservadas se colocadas em movimento mediante a perquirição*. (Chagas, 2002:23).

Chagas explica que um documento é como um *suporte de informações* que pode ser compreendido como *aquilo que ensina*, a partir da movimentação de questões em torno do objeto (Chagas, 2002), referindo-se a este como portador de informações que o tornam um documento de sua época, ou por carregar ou omitir aspectos desvelados, anteriormente, por estudos específicos. A obra de arte não foge ao argumento de Chagas, visto que, além de pertencer a uma ou outra corrente de pensamento, é necessário não a isolarmos de um contexto de informações que podem ser desveladas, gradualmente, pelos visitantes que circulam pelo museu.

Para o sociólogo Gilberto Velho, qualquer indivíduo, no seu cotidiano, ao se deslocar, potencializa experiências individuais, como, por exemplo, uma doméstica, oriunda de camadas populares, trabalha em casas de classes média e de elite, que, no seu deslocamento *entre distintos níveis de culturas*, desenvolve e mantém um canal de comunicação entre dois mundos completamente estranhos; amplia a sua consciência e o elenco de informações diante dos dois locais; adquire formas particulares de interpretação e intermediação. Para Velho, esse movimento individual caracteriza-se por *um processo de trocas socioculturais* (Velho, 2001:22). Outro exemplo dado pelo sociólogo, é o da capoeira difundida por mestres e militantes que divulgam os valores da cultura afro-brasileira. Este exemplo, ao contrário do da empregada doméstica que é subordinada a classes média e elite, tem, no mestre, geralmente um homem pertencente às camadas populares, um instrutor de homens de classes superiores.

O autor comenta que os dois exemplos nos mostram a relação existente entre indivíduos em uma sociedade, onde há interação de sistemas cognitivos e influências de um para o outro. Podemos, então, verificar que o universo de informações, sociologicamente diferentes, a que somos expostos e o trânsito entre realidades sociais diversas, possibilita ao indivíduo tornar-se um mediador de mundos. Ou seja, o indivíduo constrói sua subjetividade e sua individualidade com aspectos externos presentes na sociedade em que transita, o que possibilita a ele ser portador de informações e subjetividades de uma realidade para outra.

Para Velho, *a possibilidade de lidar com vários códigos e viver diferentes papéis sociais, num processo de metamorfose, dá a indivíduos específicos a condição de mediadores quando implementam de modo sistemático essas práticas* (Velho, 2001:25). Diante da formação de subjetividade, práticas e valores sociais e culturais, cabe abordar a relação que a sociedade contemporânea heterogênea mantém ao não ofertar meios de aproximação com o museu para as camadas populares.

*É fundamental a possibilidade de identificar e mobilizar recursos para a realização de projetos individuais e grupais como a garantia de sobrevivência, o atendimento a necessidades de todos os tipos, a ascensão ao bem-estar e à qualidade de vida em geral* (Velho, 2001:25).

Assim, para Velho, as empregadas domésticas e os professores de capoeira, como também políticos, artistas, carnavalescos e líderes comunitários são igualmente mediadores dos contextos em que transitam, pois a sua atuação provoca alterações no meio em que vivem, assim como eles assumem um papel de canal de comunicação entre mundos e realidades diversas.

Considerando a definição de Velho, é possível entender-se o Museu como um espaço institucionalizado que projeta situações e contextos. Neste caso, também trataremos o museu como uma instituição mediadora entre mundos diversos e, para isso, é necessário refletir-se sobre a formação do patrimônio cultural e da identidade nacional.

O conceito de mediação, trazido por Velho, e a localização do museu, trazida por Chagas, ampliam a discussão do papel do museu como instituição mediadora de saberes e práticas sociais, ao qual são atribuídos valores, sendo estes determinantes de aspectos a serem relevados ou omitidos, num exercício político, social e cultural do espaço que ocupa na sociedade contemporânea.

Diante da questão trazida por Velho, como seria ver a instituição museológica como propositora de experiências individuais e mediadora de valores e conceitos,

através de seus objetos e obras? Considerando as definições de Canclini e Chagas, como intermediar um patrimônio estruturado unilateralmente? De que maneira mediar o questionamento de objetos e obras apresentados nos acervos, quando estes pressupõem, apenas aspectos históricos relacionados às camadas dominantes? Como, diante do patrimônio exposto, questionar as possibilidades e investigar os aspectos não evidentes nos objetos? Isto é, a ausência de fatos como um aspecto a ser considerado tanto em relação ao objeto como em relação aos aspectos culturais da vivência do visitante.

Para Maurício Segall,

*(...) o museu não é uma instituição neutra, mas inserida nas contradições das sociedades, e que sua pretensa neutralidade apenas encobre uma tomada de posição passiva, pois na sociedade de classe, em que cultura é reserva de caça dos incluídos, não tomar posição explícita é tomar posição implícita contra os excluídos. (Segall, 2001:110)*

De acordo com o entendimento de que o museu, hoje, adquire uma função social mediadora de conceitos e tendências, que conhecimentos exatamente são possibilitados e intermediados pela instituição? Cabe refletir sobre que papel o museu assume na contemporaneidade?

Talvez, um ponto chave seja a tensão criada a partir da desmitificação do museu como templo das musas. Um espaço sagrado que reserva a história de épocas e culturas, abrangendo formas de pensar e estar no mundo. Um aspecto fundamental diante das peças, das obras reunidas no acervo, é como elas serão apresentadas ao público? Retorno à questão de Canclini e Chagas: os objetos eleitos, em sua maioria, não incluem objetos e manifestações artísticas das camadas populares. Então, rever a não-identificação e a não-assiduidade deste indivíduos dentro do museu, demonstra não só a não-identificação, mas também a exclusão direta de setores que passam despercebidos por gerações inteiras.

Como a possibilidade de construir uma relação com o patrimônio acolhido pelo museu de arte, cabe considerar que situações organizadas facilitam a aproximação e o acesso daquilo que poderia permanecer distante. Através deste grande processo de mobilizar o museu como um espaço mediador de conceitos e valores, acabamos transformando o encontro com o objeto em um encontro de relações, saberes e aprendizagens.

Em palestra promovida pelo MARGS e pela UFRGS, em 2003, o professor e comendador Ulpiano Bezerra de Meneses reflete sobre as relações envolvidas entre o museu e o mercado econômico, e as transformações do usuário do museu em consumidor. Esclarece vários aspectos que compõem as questões relacionadas à identidade nacional e aos aspectos da composição de um patrimônio cultural, entre elas o fato de a cultura, hoje, ser um foco do desenvolvimento econômico capaz de gerar fluxos e empregos, ampliar o mercado de trabalho, gerar arte, empresas, relações comerciais competitivas, e outros mais. As relações de mercado geram a transformação dos usuários em consumidores, em uma parcela ativa do mercado, pois transforma em moda o que poderia ser um local de produção de conhecimento, o que significa que o visitante passa a ser visto como consumidor dos produtos gerados pelo museu, ao contrário de um produtor de conhecimento...

Neste cenário, existem vários exemplos, ou melhor, a maioria dos museus, ao organizar uma exposição, não inclui a população em torno, não estabelece relações com a população local, seja através de programas educativos que envolvam o acervo ali tão bem guardado, seja com exposições de fora, que possibilitam o contato com obras raras de artistas mundialmente reconhecidos. Diante deste quadro, Ulpiano lança uma questão importante para repensarmos os programas educativos: quem tem benefícios com as exposições?

Considero importante reforçar este aspecto, visto que a instituição é coberta de valores e paradigmas que afastam a aproximação do visitante, não só do objeto em exposição, como também do próprio prédio, que geralmente é portador de um tempo histórico recheado de conceitos estéticos. O cenário atual ainda não é o ideal, pois encontramos vários museus propondo aproximações com os documentos conservados

por eles de maneira a isolá-los dos acontecimentos externos e da relação investigativa do público, inclusive museus de arte.

Propor a mediação como um exercício de aproximação e aprendizagem diante da obra de arte e refletir sobre as possíveis formas de atuação, de intervenção pedagógica com a arte contemporânea dentro do espaço museológico é uma possibilidade de ressignificar a da função do museu de conservação e preservação de objetos, conquistando a função de instituição mediadora de conceitos e valores, tanto históricos quanto estéticos, que podem ser consumidos por diferentes camadas sociais.

Compreendo que a relação museu-escola é fundamental para a efetivação de um trabalho de aproximação e valorização da obra de arte, principalmente, quando tratamos de obras produzidas nos séculos XX e XXI. As obras destes últimos séculos provoca no sujeito-leitor certo distanciamento, seja por dificuldades relacionadas ao desconhecimento dos conceitos de arte moderna e contemporânea, como pelo medo gerado no encontro com o desconhecido através das proposta de ruptura evidenciada nas obras originais, gera por vezes o afastamento, diminuindo o tempo de permanência frente a obra original. Este conflito gerado entre o sujeito e o encontro com a obra poderá, por um lado, diminuir as possibilidades de enfrentamento, de reflexão e de fruição na experiência, e por outro provocar maior curiosidade de investigação. Neste sentido, a ação educativa assume uma função básica na ampliação de espaços para a produção de sentidos, para a elaboração de conceitos e saberes em arte.

Diante da reflexão do professor e comendador Ulpiano Bezerra de Menezes, somos provocados a pensar sobre as necessidades do homem, enquanto sujeito, e as relações possíveis deste sujeito com o mundo em que vive, sendo que, apenas através da conscientização dos limites impostos a sua movimentação, é que instrumentaliza-se para as intervenções neste universo.

*Para viver humanamente é preciso saber: como se dá a relação de sujeito neste universo? Como operar sobre esse universo e sobre a consciência que ele pode exercer? (Menezes, 2003).*

# Bibliografia

---

## Bibliografia Geral

AIDAR, Gabriela. Museus e inclusão social. **Ciências & Letras**. Porto Alegre, n.31, jan./jun. 2002.

ALMEIDA, Adriana Mortara. Desafios da relação museu-escola. **Revista Comunicação & Educação**. São Paulo, n.10: 50-56, set./dez. 1997.

ALMEIDA, Ana, at alii. Projeto para Monitoria Infanto-Juvenil para a 18ª Bienal – São Paulo. **Revista AR'TE**. São Paulo, Ano IV, n.12: 10-11, 1985.

ALPERS, Svetlana. O museu como uma forma de ver. In: ROSENFELD, Denis L. (Org.). **Ética e estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zaar Editor, 2001. p.134-141.

ARANTES, Otilia Beatriz Fiori. Os museus na cultura da imagem. In: V SIMPÓSIO DE ARTES PLÁSTICAS, Porto Alegre, 1996. **Anais**. Porto Alegre, 1996.

ASSOCIAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO ESTADO DE SÃO PAULO. **A história da arte-educação em São Paulo**. São Paulo, 1986. 101p.

ASSOCIACIÓ DE TREBALLADORS DE MUSEUS DE CATALUNYA. Comisión técnica de difusión. La investigación del educador de museus. In: CONFERENCIA ICOM/CECA'85. Barcelona, 1985. **Anais**. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1985. p.65-77.

ALMEIDA, Maria Christina Barbosa de (Coord.). **Bibliografia sobre museus e museologia**. São Paulo: USP/Comissão de Patrimônio Cultural, 1995. 269p.

ALMEIDA, Paulo Mendes. **De Anita ao museu**. São Paulo, Comissão Estadual de Literatura, 1961. 75p.

AVANCINI, José Augusto; BULHÕES Maria Amélia (Curadores). **Artistas professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**: obras do acervo da Pinacoteca Barão de Santo Ângelo do Instituto de Artes. Porto Alegre: Ed. UFRGS/Museu da UFRGS, 2002. (Catálogo de exposição).

BARATA, Maria. Proteção ao nosso patrimônio histórico e artístico no quinquênio 1937-1942. **Revista Cultura Política**. n.21.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva/Fundação Iochpe, 1991.

\_\_\_\_\_. Arte-educação. In: ZANINI, Walter (Coord.). **História geral da arte no Brasil**. São Paulo: Instituto Moreira Sales – Fundação Djalmá Guimarães, 1993, 2v. p.1077-1095.

\_\_\_\_\_(org). **Arte-educação: leituras no sub-solo**. São Paulo: Cortez, 1997.199p.

\_\_\_\_\_. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Ed. Perspectiva: 1978.132p.

\_\_\_\_\_. Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. In:\_\_\_\_\_. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998. p.30-51

\_\_\_\_\_. **Recorte-Colagem**. 2ªed. São Paulo: Ed. Cortez: 1989.136p.

BARDI, Pietro Maria. MASP, anos 30. In: MUSEU de Arte Moderna de São Paulo Assis Chateaubriand. **I – França e Escola de Paris**. São Paulo, MASP, 1979. P.3-6. (Catálogo)

BARROS, Sigrid Pôrto de. O museu e a criança. **Anais do Museu Histórico Nacional**. v.IX. p.46-73, 1958.

BERNAL, Maria Engracia Vallejo. Comunicación educativa. **Revista Gaceta de Museos**, n.26-27. 2002.

BETTELHEIM, Bruno. As crianças e os museus. In:\_\_\_\_\_. **A Viena de Freud e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1991. p.137-144.

BITTENCOURT, Doris Maria M. Novos Museus, da cultura do reconhecimento à cultura do efêmero. In: **Estudos - Ibero Americanos**. Porto Alegre: PUCRS. v.XX, n.2: 85-105, 1994.

BORNHEIM, Gerd. As dimensões da crítica. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Rumos da crítica**. São Paulo: Ed. SENAC. p.33-45.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público**. São Paulo: Zouk, 2003. 242p.

BRITO. Maria da Silva. **História do modernismo brasileiro: I – antecedentes da Semana de Arte Moderna**. 2.ed.rev. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964. 322p.

BRUNELLI, Maria Teresa. Museus de Arte em Porto Alegre. In: BULHÕES, Maria Amélia (Org.). **Artes Plásticas no Rio Grande do Sul: pesquisas recentes**. Porto Alegre: UFRGS, 1995. p.157-162.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. Museus de arqueologia: uma história de conquistadores, abandono e mudanças. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**. São Paulo, n.6: 293-313, 1996.

BUSCH, Leontina Silva. **Organização de museus escolares**. São Paulo: Empresa Editora Brasileira. 1937. p.26-42.



CAMARGO, Luiz. As crianças e as artes plásticas. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **A produção cultural para as crianças**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. p.150-155.

CHAGAS, Mário de Souza. Preservação do patrimônio cultural: educação e museu. **Cadernos Museológicos**. Rio de Janeiro, n.2: 46-53, dez./1989.

\_\_\_\_\_. A formação profissional do museólogo: 7 imagens e 7 perigos. **Cadernos Museológicos**. Rio de Janeiro, n.3: 39-44, out./1990.

CHEN, Jie-Qi. Estabelecendo conexões: uma parceria escola-museus. In: \_\_\_\_\_. **Projeto Spectrum**: a teoria das inteligências múltiplas da educação infantil. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, v.1. p.83-97.

CHIARELLI, Tadeu. Considerações sobre uso de imagens de segunda geração na arte contemporânea. In: BAUSBAUM, Ricardo (Org.). **Arte contemporânea brasileira**: texturas, dicções, ficções estratégicas. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001. 414p.

COSTA, Fabíola Cirimbelli Búrigo. **Escolinha de Arte de Florianópolis** – 25 Anos de Atividade Arte-Educativa. Florianópolis: FCC, 1999. 124p.

CUEVAS, Beatriz Escamilla; HERNÁNDEZ, Luis Maya. El museo e la educación. **Revista Gaceta de Museos**. n.26-27, 2002

CURY, Marília Xavier. Educação em Museus como produto: Quem está comprando? In: CONFERÊNCIA ANUAL DO CECA, Nairobi, 2002. **Boletim CECA-Brasil**, n.1. Nairobi, ICOM/CECA, 2002.

DUBÉ, Philippe. Exponer para ver, exponer para conocer. **Revista Museum Internacional**. Paris: UNESCO, v.47: 4-5, 1995.

DURBIN, Gail. Encouraging interaction between child and cares: family exhibitions at the Victorian and Albert Museum. In: INTERPRETING NATURAL AND CULTURAL DIVERSITY. Melbourne, 1998. **Anais**. Melbourne, ICOM/CECA, 1998.

EDUCAÇÃO em museus. Museums and Galleries Commission; tradução de Maria Luíza Pacheco Fernandes. São Paulo: EDUSP, 2001. 28p. (Série Museologia, 3).

EFLAND, Arthur D. Arte e cognição: teoria da aprendizagem para uma época pós-moderna. In: A COMPREENSÃO E O PRAZER DA ARTE. São Paulo, maio/1998. **Anais**. São Paulo, SESC, 1998.

EISNER, Elliot W. **O Papel da Arte como disciplina**. Tradução. The role of Discipline-Based Art Education in america's school. Art Education, Reston, Sep. 1987.p.6-45. (mimeo)

FAZENDO ARTES. **Boletim**. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura - FUNARTE, n.zero,1983. 8p.

FAZENDO ARTES. **Boletim**. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura - FUNARTE, n.oito,1986. 12p.

FRANÇA e Escola de Paris. São Paulo, Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 1979. (Catálogo de exposição).

FRANZ, Teresinha Sueli. Arte, educação e identidade: entrelaçamentos culturais e sociais. In: 17º CONGRESSO NACIONAL DE ARTE EDUCAÇÃO. **Anais**. Montenegro, FUNDARTE, 2003.

\_\_\_\_\_. Da avaliação das compreensões às estratégias de ensino: o caso de uma pintura histórica brasileira. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v.19, n.1: 167-197, jan./jun.2001.

\_\_\_\_\_. **Educação para a compreensão da arte**: Museu Victor Meirelles. Florianópolis: Insular, 2001. 88p.

\_\_\_\_\_. Educación para la comprensión crítica del arte. **Arte, Individuo Y Sociedad**. Madrid, v.14: 27-47. 2002.

\_\_\_\_\_. O que significa interpretar criticamente uma obra de arte? **Revista Pátio**, Porto Alegre, n.28, nov./2003

\_\_\_\_\_. Por que é importante saber como os estudantes compreendem a arte? In: IV JORNADA DA ARTE E ENSINO. Santa Maria, 2003. **Anais**. Santa Maria, Departamento de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, 2003.

FREIRE, Beatriz Muniz. **Pessoal, é udo quadro** Artigo – Jornal do MARGS: Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2002. Nº84.

FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA. Jornada Museológica: notícias sobre museus-casas. Rio de Janeiro, 2001. **Anais**. Rio de Janeiro, 2002. 67p.

FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA. Museus-casas, 2. Rio de Janeiro, 1996. **Anais**. Rio de Janeiro, 1998. 199p.

FUSARI, Maria F. de Resende, FERRAZ, Maria Heloisa C. de Toledo. **Arte na Educação Escolar**. São Paulo: Ed. Cortez, 1993. 151p.

GARCÍA, Andrea. The research work of the museum educator. In: MUSEUM EDUCATION AND RESEARCH. Barcelona, 1985. **Anais**. Barcelona, ICOM/CECA, 1985. 72p.

GARIBAY, Juan Manuel. El museo como espacio de constructivismo educativo. **Revista Gaceta de Museos**. n.26-27. 2002.

GIRAUDY E BOUILHET, 1990

GLUSBERG, Jorge. **Museus no futuro**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, 1997. 26p. (Coleção Memo).

GOMES, Paulo. **A obrigação do Agora**. Jornal do MARGS: Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2003. Nº87.

\_\_\_\_\_. Círculos inoperantes. **Zero Hora**, Porto Alegre, 13 março 2004. Segundo Caderno. p.2.

GREENHILL, Eileen Hooper. Alguns pontos básicos sobre educação em museus. Tradução Maria Lourdes Parreira Horta. **Museums Journal**. 1983. 16p.

GRINSPUM, Denise. Pensamento educação patrimonial no Museu Lasar Segall. In: **1967-1992, Museu Lasar Segall: históricos, análises, perspectivas**. São Paulo: Museu Lasar Segall, 1992. 134p.

GUASCH, Maria Teresa. Exposición "La escuela va al museo". In: CONFERENCIA ICOM/CECA'85. Barcelona, 1985. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1985. p.303-307.

\_\_\_\_\_. La investigación pedagógica del objeto museístico. In: CONFERENCIA ICOM/CECA'85. Barcelona, 1985. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1985. p.79-89.

GULLAR, Ferreira. **Etapas da Arte Contemporânea – Do Cubismo à Arte Neoconcreta**. 2ªed. Rio de Janeiro: Ed. Revan, 1998. 301p.

HERNÁNDEZ, Fernanda. A importância de aprender a interpretar a cultura visual. In: **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 261p.

\_\_\_\_\_. Ir além da visão e da satisfação: a educação para a visão crítica da cultura visual. In: FRANZ, Teresinha S. **Educação para uma compreensão crítica da arte**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

HOLANDA, Guy de. **Recursos educativos dos museus brasileiros**. Rio de Janeiro: CBPE-ONICOM, 1958. p.22-24.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. A relação cultura material e museus. **Cadernos Museológicos**. Rio de Janeiro, n.3: 51-55, out./1990.

\_\_\_\_\_. Museologia nos países em desenvolvimento: ajuda ou manipulação? **Cadernos Museológicos**. Rio de Janeiro. n.3: 60-67, out./1990.

\_\_\_\_\_. O processo de comunicação em museus. **Cadernos Museológicos**. Rio de Janeiro. n.3: 65-90, out./1990.

HORTA, Vera d'. **MAM – Museu de Arte Moderna de São Paulo**. São Paulo: DBA Artes Gráficas, 1995. 47p.

HUYSSSEN, Andréas. Escapando da amnésia. **Revista Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. n.23: 35-55, 1994.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Escolinha de Arte do Brasil**. Brasília, 1980. p. 127.

JORNAL DO MARGS. Porto Alegre. MARGS, n.91, ago./2003.

LACOMBE, Lourenço Luiz. Museus históricos brasileiros. **Revista Cultura**. Conferência Intercontinental sobre as políticas culturais na América Latina e Caribe. Brasília, Ano 7, n.27: 94-98, out./dez. 1977.

LEENHARDT, Jacques. Crítica de arte e cultura no mundo contemporâneo. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Rumos da crítica**. São Paulo: Ed. SENAC. p.19-28.

LIMA, Maria Tomaselli Cirne. O que é arte contemporânea? **Zero Hora**, Porto Alegre, 08 março 2004. Segundo Caderno. p.3.

LOOR, Lucía Astudillo. **El museo como instrumento de aprendizaje**. Cuenca, Equador. [1987?].

LOPES, Luis Carlos. **Para quem olha o museu?** Jornal do MARGS: Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2003.nº89.

LOPES, Maria Margaret. Aspectos da história dos museus. In:\_\_\_\_\_. **Museu: uma perspectiva de educação em geologia**. Campinas, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1988. p.13-37. (Dissertação de mestrado).

\_\_\_\_\_. Educação em museus. In:\_\_\_\_\_. **Museu: uma perspectiva de educação em geologia**. Campinas, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, 1988. p.38-62. (Dissertação de mestrado).

LOURENÇO, Maria Cecília França. **Museus Acolhem Moderno**. São Paulo, EDUSP, 1999.

MACSHINE, Kynaston. **The Museum as Muse**: artists reflect. New York, The Museum of Modern Art, jun./1999. (Catálogo de exposição).

MARGS: Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. CD ROM material educativo. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2001. CD ROM.

\_\_\_\_\_. Projetos: viagens para traçar – trançar redes de experiências poéticas. In: **Mostra do Redescobrimento – material educativo**. São Paulo: Associação Brasil 500 anos Artes Visuais, 2000.

MARTINS, Mirian Celeste. Ressonâncias do olhar “mediado”: marcas de histórias do passado. In: IX ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP. v.1. São Paulo, out./1997. **Anais**. São Paulo, Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 1997. p.182-186.

\_\_\_\_\_. Expedições instigantes. In: SÃO PAULO, Secretaria de Educação. **Expedições culturais**: guia educativo de museus do Estado de São Paulo. São Paulo: FDE/SSE/SP, 2003.

MARQUES, Denise Cristina P. Catunda. Museu e educação: reflexões acerca de uma metodologia. **Revista do MAE**. São Paulo, n.4: 2003-206, 1994.

MARSHALL, Francisco. **O desafio de gerir o museu contemporâneo**. Jornal do MARGS: Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2003. N°88.

MASON, Rachel. **Por uma arte-educação multicultural**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001. 216p.

MEIRA, Silva M. O museu e seu diálogo com a arte pública. **Revista Arte Brasil**. São Paulo: UNESP, n.1: 96-99, 1998.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. **A pesquisa no museu como produção de conhecimento**. Palestra e debate 14.08.2000. (mimeo) 34p.

\_\_\_\_\_. **O lugar da pergunta e do estranhamento**. Jornal do MARGS: Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000. N°58.

\_\_\_\_\_. O museu e a problemática do conhecimento. In: A PESQUISA NO MUSEU COMO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO ORIGINAL. São Paulo, 2000. **Anais**. São Paulo, Centro de Memória e Documentação/FCRB, 2000.

\_\_\_\_\_. O patrimônio cultural entre o público e o privado. In:\_\_\_\_\_. **O direito à memória** : patrimônio histórico e cidadania. São Paulo: DPH, 1992. p.189-194.

MINISTÉRIO DA CULTURA. Fundação Nacional Pró-Memória. Programa Nacional de Museus. In: Museu Educação 1: subsídios para o planejamento de atividades educativo-culturais dos museus. **Diretrizes**. Rio de Janeiro, 1985.

MINISTÉRIO DA CULTURA. Fundação Nacional Pró-Memória. Programa Nacional de Museus. In: Museu Educação 2: ação educativo-cultural nos museus, alguns aspectos teóricos e práticos. **Diretrizes**. Rio de Janeiro, 1986.

MONTANER, Josep Maria. **Museus para o século XXI**. Tradução Eliana Aguiar. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2003. p.156.

MONTPETIT, Raymond. El sentido del espacio. **Revista Museum Internacional**. Paris: UNESCO, v.47: 41, 1995.

MORAIS, Frederico. A Arte para pequeno e Grande Número. In: PEREIRA, Maria de Lourdes Mäder. (coord.) **A Arte como processo na Educação**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2ªed.1982. p.41-46.

\_\_\_\_\_. Contra a Arte Afluente: O Corpo é o Motor da "Obra". In: BASBAUM, Ricardo (org.) **Arte Contemporânea Brasileira**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001. p. 169-178.

\_\_\_\_\_. **Cronologia das Artes Plásticas no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Top-books, 1995. 560p.

MOTTA, Edson. Museus de arte do Brasil. **Revista Cultura**. Conferência Intercontinental sobre as políticas culturais na América Latina e Caribe. Brasília, ano 7, n.27: 6-17, out./dez. 1977.

MUSEU de Arte Moderna de Resende. Resende, FUNARTE – Fundação Nacional de Arte, 1980. (Catálogo)

MUSEU Internacional. França, UNESCO, n.4, out./1993.

NEIVA Jr., Eduardo. **A imagem**. São Paulo: Ática, 1986. 95p. (Série Princípios).

NOTÍCIAS del ICON. **Boletín Del Consejo Internacional de Museos**. Barcelona, v.54, n.3, 2001.

OTT, Robert Willian. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997. p.111-139.

OLIVEIRA, Ana Cláudia Mei Alves de. E Eles Transformaram o Mundo. **Arte & Educação em revista**. Ano II n.2-3. Porto Alegre: Rede Arte na Escola/UFRGS. Julho-Dezembro, 1996.

PARADINAS, Pedro J. Lavado. Etapas de la difusión cultural y educativa de los museos. In: CONFERENCIA ICOM/CECA'85. Barcelona, 1985. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1985. p.228-238.

PEDROSA, Mário. In: **Museus de arte no Brasil**. Políticas das artes: textos escolhidos I. São Paulo: EDUSP, 1995. p.285-312.

PEREIRA, Wani Fernandes. Museu imaginário, arte e complexidade. In: CASTRO, Gustavo de. **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. O ensino de arte e tecnologias contemporâneas: do subjetivo ao multicultural. In: **O visível e o invisível na arte atual**. Belo Horizonte: CEIA, 2002, p.168-177.

RAMOS, Paula. Arte e não-arte. **Revista Aplauso**. Porto Alegre, n.40: 22-28, 2002.

RIBEIRO, Renato Janine. Apresentação de Gerd Bornheim. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Rumos da crítica**. São Paulo: Ed. SENAC. p.29-32.

RIZZI, Cristina. Arte-educação e multiculturalismo: algumas questões relativas a pesquisa em andamento no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS. v.1, São Paulo, out./1996. **Anais 96**. São Paulo, Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 1996. p.108-116.

\_\_\_\_\_. Contemporaneidade (mas não onipotência) do sistema de leitura de obra de arte-image wathing. In: **Boletim Arte na Escola**. Porto Alegre, p.9-11, 1999(?).

RÚSSIO GUARNIERI, Waldisa. Museologia e identidade. **Cadernos Museológicos**. Rio de Janeiro. n.3: 39-46, out./1990.

\_\_\_\_\_. Museu, museologia, museólogos e formação. **Revista de Museologia**. São Paulo, Instituto de Museologia de São Paulo/FESP, v.1, n.1: 7-11, 1989.

\_\_\_\_\_. Os museus e a criança brasileira. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 16 dez. 1979. p.11-13.

\_\_\_\_\_. Presença dos museus no panorama político-científico-cultural. **Cadernos Museológicos**. Rio de Janeiro, n.2, p.72-78. dez./1989.

SANTOS, Fausto Henrique dos. **Metodologia aplicada em museus**. São Paulo: Mackenzie, 2000. 225p.

SANTOS, Maria Célia T. Museu e educação: conceitos e métodos. **Ciências & Letras**. Porto Alegre, n.31: 307-323, jan./jun. 2002.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Museu Histórico Nacional: do culto ao passado à história síntese. In:\_\_\_\_\_. **História, tempo e memória**: um estudo sobre museus. Rio de Janeiro, Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 1989. p.1-15. (Dissertação de Mestrado).

SANTOS, Yolanda Lhullier dos. A missão artística francesa de 1816 e o neoclassicismo no Brasil. **Revista Comunicarte**, v.7/8, n.13/14, 1989/1990.

SCHUELLER, Peter. Museums of International Contemporary Art: Cultural Diversity Guaranteed! In: INTERPRETING NATURAL AND CULTURAL DIVERSITY. Melbourne, 1998. **Anais**. Melbourne, ICOM/CECA, 1998.

SCHWARCZ, Lilia K. M. O nascimento dos museus brasileiros 1870-1910. In: MICELI, Sérgio (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo, IDESP/Vértice/FINESP, 1989. p.20-71.

SCHWARTZMAN, Simon et all. Políticas e ideologias da educação. In:\_\_\_\_\_. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984. p.51-75.

SEGALL, Maurício. Museu-cristalizadores ou geradores de cultura. **Cadernos Museológicos**. Rio de Janeiro, n.2: 84-89. dez./1989.

SOLA, Tomislav. Identidade. **Cadernos Museológicos**. Rio de Janeiro. n.3: 25-28, out./1990.

SUANO, Marlene. **O que é museu**. São Paulo: Brasiliense, 1986. 101p. (Coleção Primeiros Passos).

TAVARES, Regina Márcia Moura. Desarrollo Latinoamericano y acción cultural de los museus. **Revista Arte e Cultura**. São Paulo: CESA. n.4, 1993.

TEIXEIRA COELHO, José. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense, 1988. 96p. (Coleção Primeiros Passos).

TELLES, Augusto Silva. Proteção do patrimônio histórico e artístico, monumental, móvel e paisagístico. **Revista Cultura**. Conferência Intercontinental sobre as políticas culturais na América Latina e Caribe. Brasília, ano 7, n.27: 84-93 out./dez. 1977.

THE ART INSTITUTE OF CHICAGO. **Museums Education**. Chicago, The art Institute of Chicago, v.29. 2003.

THISTLEWOOD, David. Estudos críticos: o museu de arte contemporânea e a relevância social. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997. p.141-155.

\_\_\_\_\_. Arte contemporânea na educação. Construção, des-construção, re-construção. Reações dos estudantes britânicos e brasileiros ao contemporâneo. In: 3º SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE O ENSINO DA ARTE E SUA HISTÓRIA. São Paulo: MAC/USP, 1990. p.23-31.

TRIGUEIROS, F. dos Santos. **O Museu: órgão de documentação**. Rio de Janeiro, 1955. 141p.

VERGARA, Luiz Guilherme. Curadorias educativas a consciência do olhar: percepção imaginativa perspectivas fenomenológica aplicadas à experiência estética. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS. v.3. São Paulo, out./1996. **Anais 96**. São Paulo, Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 1996. p.240-247.

VALLADARES, José. Um estudo para museus americanos. In: \_\_\_\_\_. **Museus para o povo**. Salvador, Museu do estado da Bahia, 1946. p.3-21.

VALÉRY, Paul. O problema dos museus. **MAC Revista**. São Paulo, n.2, dez./1993.



VARELA, Noêmia de Araújo. A Formação do Arte-Educador no Brasil. In: BARBOSA, Ana Mae. **História da Arte Educação** – A Experiência de Brasília – I Simpósio Internacional de História da Arte-Educação ECA-USP. São Paulo, Max Linonad, 1986. P.11-27

VENANCIO FILHO, Francisco. **A educação e seu aparelhamento moderno**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1941. p.26-42.

\_\_\_\_\_. A função educadora dos museus. **Estudos Brasileiros**, n.6: 50-71, maio/jun. 1939.

VENANCIO FILHO, Paulo. Lugar Nenhum: O Meio da Arte no Brasil. In: BASBAUM, Ricardo (org.) **Arte Contemporânea Brasileira**. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001. p. 216-223.

VESTERGAARD, Poul. Education activities at Louisiana, a Museum of Modern Art. In: CONFERENCIA ICOM/CECA'85. Barcelona, 1985. Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1985. p.277-278.

WILDER, Gabriella. Contemporary art in young children's education: an exercise in developing perception in cultural diversity. In: INTERPRETING NATURAL AND CULTURAL DIVERSITY. Melbourne, 1998. **Anais**. Melbourne, ICOM/CECA, 1998.

WYGANT, Foster. Notas sobre a história da educação em museus de arte nos Estados Unidos. In: 3º SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE O ENSINO DA ARTE E SUA HISTÓRIA. São Paulo: MAC/USP, 1990. p.107-113.

ZANINI, Kátia Janaína; DEBASTIANI, Emerson; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Os museus espaços de aprendizagem escolar? **Coletânea do PPG em Educação**, Porto Alegre, v.4, n.11: p.68-77, maio/jun. 1997.

#### BIBLIOGRAIA E DOCUMENTOS REFERENTES ao MAC-USP

**Acervo: roteiros de visitas.** Disponível em: [www.mac.usp.br/projetos/acervo/index.html](http://www.mac.usp.br/projetos/acervo/index.html). Acesso em: 21/01/2004.

ALMEIDA, Adriana Mortara. **Museus da Universidade de São Paulo**. São Paulo. 2000. 17f. Texto para exame de qualificação para doutorado. Mimeografado.

AJZENBERG, Elza. **Interfaces Contemporâneas.** Disponível em: [www.mac.usp.br/exposicao/03/interfaces/introdu.html](http://www.mac.usp.br/exposicao/03/interfaces/introdu.html). Acesso em: 19/06/2004.

ALVARADO, Daisy V. M. Peccinini de. **Arte do século XX, visitando o MAC na web.** Disponível em: [www.mac.usp.br/projetos/seculoxx/](http://www.mac.usp.br/projetos/seculoxx/). Acesso em: 26/03/2002.

ARANHA, Carmen Sylvia Guimarães. **Alfredo Volpi**: um percurso visual. São Paulo: MAC. (Catálogo de exposição).

\_\_\_\_\_. **Exercícios do olhar**: uma fenomenologia do conhecimento visual. São Paulo. Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. 2000. (Tese de doutorado).

\_\_\_\_\_. **Percursos visuais no acervo MAC USP** - Alfredo Volpi. São Paulo: USP MAC. (Catálogo de exposição).

\_\_\_\_\_. **Percursos visuais no acervo MAC USP** - Modernistas. São Paulo: MAC. (Catálogo de exposição).

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte-educação no museu de arte contemporânea da USP: um estudo de caso. In: **A imagem no ensino da arte**. ed.4. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999. p.83-94.

\_\_\_\_\_. (org). **De olho no MAC**. São Paulo: MAC, 1992. (Catálogo de comemoração dos 70 anos da Semana de Arte Moderna).

BRASIL. Resolução USP – 4511, de 26 de novembro de 1997. Regimento Interno do Museu de Arte Contemporânea da USP. **Diário Oficial do Estado**; Poder Exec., séc.1, São Paulo, 107 (233), quinta-feira, 4 dez. 1997.

**Curso de Especialização Estudos de Museus de Arte**. Disponível em: [www.mac.usp.br/eventos/97/latusenso/index.html](http://www.mac.usp.br/eventos/97/latusenso/index.html) . Acesso em: 19/06/04.

**Curso de Especialização Estudos de Museus de Arte**. Disponível em: [www.mac.usp.br/eventos/04/estudos/conteu.html](http://www.mac.usp.br/eventos/04/estudos/conteu.html) . Acesso em: 20/06/04.

**Curso de Especialização Monitoria em Arte**. Disponível em: [www.mac.usp.br/eventos/00/mart/index.html](http://www.mac.usp.br/eventos/00/mart/index.html) . Acesso em: 20/06/04.

FRANCOIO, Maria Ângela Serri (Coord.). **Ciranda de formas**: bichos - jogos, brinquedos e brincadeiras. São Paulo: FAPESP/MAC. (Catálogo de exposição).

\_\_\_\_\_. Museu, a educação e o jogo: refletindo sobre a construção de uma metodologia lúdica em visitas. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS. São Paulo, 22 a 26 de outubro de 1996. **Anais 96**. São Paulo, Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 1996. p.141-145. 2v.

\_\_\_\_\_. **Museu de Arte e Ação Educativa**: proposta de uma metodologia lúdica. São Paulo, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2000. (Dissertação de mestrado).

\_\_\_\_\_(Coord.). **Museu, educação e o lúdico**. Disponível em: [www.mac.usp.br/projetos/mel/index.html](http://www.mac.usp.br/projetos/mel/index.html). Acesso em: 26/03/2002.

\_\_\_\_\_. **Retratos e auto-retratos:** jogos, brinquedos e brincadeiras. São Paulo: USP MAC. de 25 de outubro a 31 de maio de 2003. (Folder de exposição).

FREIRE, Cristina. Em busca do "contemporâneo" no museu. O desafio do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. In: I SEMANA DOS MUSEUS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo, 1999. **Anais:** São Paulo, Pró - Reitoria de Cultura e Extensão Universitária, 1999. p. 55-58.

GALLO, Lourdes Sollero. Mário de Andrade e a Criança. **Boletim FAZENDO ARTES.** Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura - FUNARTE, n.15,1989. 12p.

GONÇALVES, Lisbeth Robollo. **Arte brasileira:** 50 anos de História do acervo MAC USP 1920-1970. São Paulo: USP MAC, 1997. (Catálogo de exposição).

\_\_\_\_\_. Uma coleção contemporânea na USP. **Revista Arte e Cultura.** São Paulo: CESA. n.4, 1993.

MARTINS, Maria Helena Pires (Dir.). **Divisão de ensino e ação cultural:** teoria e prática da mediação em museus. São Paulo: MAC. (Folder da Divisão de Ensino e Ação Cultural do MAC USP).

\_\_\_\_\_. **Ensino e ação cultural no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo.** São Paulo, Divisão de Ensino e Ação Cultural do MAC. 2001. (Relatório).

MIRANDA, Sérgio. **MAC e FIESP, uma parceria bem sucedida.** Disponível em: [www.mac.usp.br/informacoes/macpaulista/index.html](http://www.mac.usp.br/informacoes/macpaulista/index.html). Acesso em: 19/06/2004.

MIRANDA, Sérgio. **Histórico resumido.** Disponível em: [www.mac.usp.br/informacoes/historico/index.html](http://www.mac.usp.br/informacoes/historico/index.html). Acesso em: 21/01/2004.

MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DE SÃO PAULO. **Critérios de seleção.** Disponível em: [www.mac.usp.br/gpapel/htm/selecao.htm](http://www.mac.usp.br/gpapel/htm/selecao.htm). Acesso em: 21/01/04

MUSEU e a pessoa deficiente. São Paulo: USP MAC. (Folder da Divisão de arte-educação do MAC USP).

OLIVEIRA, Margarete de; TOJAL, Amanda. **Museu de arte e público especial.** Disponível em: [www.iar.unicamp.br/anpap/anais99/ensino2.htm](http://www.iar.unicamp.br/anpap/anais99/ensino2.htm). Acesso em: 10/06/2003.

**O Brasil no século da arte a Coleção MAC-USP.** Férias Culturais na Galeria de Arte do Sesi. Disponível em: [www.mac.usp.br/eventos/99/ferias](http://www.mac.usp.br/eventos/99/ferias) . Acesso em: 19/06/04.

O MUSEU de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. São Paulo: Banco Safra. 1990. 47p.

TEIXEIRA COELHO, José. **Gabinete de papel**. Disponível em: [www.mac.usp.br/gpapel/htm/apresentacao.htm](http://www.mac.usp.br/gpapel/htm/apresentacao.htm). Acesso em: 14/04/2002.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca. A contribuição da representação gráfica tátil no ensino das artes plásticas para pessoas portadoras de deficiências visuais. In: IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE MAPAS E GRÁFICOS PARA DEFICIENTES VISUAIS. São Paulo, GEO - USP, 1994. p.32-33.

\_\_\_\_\_. **Museu e público especial**. São Paulo. Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. 1999. (Dissertação de mestrado).

\_\_\_\_\_. (Coord). **Museu e público especial**. São Paulo: MAC. (Folder da Divisão de Ensino e Ação Cultural do MAC).

\_\_\_\_\_. **O toque revelador**: retratos e auto-retratos. São Paulo: USP MAC, março/1997. (Catálogo de exposição).

\_\_\_\_\_. **O toque revelador II**: esculturas em bronze. São Paulo: USP MAC. de 30 de setembro de 1993 a 07 de maio de 1994. (Transposição do catálogo braille em tinta).

DIVISÃO DE ENSINO E AÇÃO CULTURAL DO MAC. **Relatório de atividades 2001**. São Paulo. 2001.

RIZZI, Cristina. Arte-Educação e Multiculturalismo: algumas questões relativas a pesquisa em andamento no Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. In: CONGRESSO NACIONAL EM ARTES PLÁSTICAS, 1. São Paulo, 1996. **Anais 96**. São Paulo, 1996. p. 108-115.

TOJAL, Amanda Pinto da Fonseca (Coord). **Projeto "Museu e público especial"**. Disponível em: [www.mac.usp.br/projetos/pespecial/index.html](http://www.mac.usp.br/projetos/pespecial/index.html). Acesso em: 26/03/2002.

WILDER, Gabriela Suzana. A exposição como instrumento de inclusão social. In: I ENCONTRO CENTRO-OESTE ANPAP. Goiânia, 2000. **Anais**. Goiânia, Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2000. p.241-248.

\_\_\_\_\_. Arte Contemporânea na educação infantil: o exercício da diversidade. In: IX ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP. São Paulo, 15, 16 e 17 de outubro de 1997. **Anais**. São Paulo, Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, v.1: 150-158, 1997.

\_\_\_\_\_. Formação e desenvolvimento das coleções: problemas e desafios. O caso do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. In: I SEMANA DOS MUSEUS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo, 1999. **Anais**: São Paulo, Pró - Reitoria de Cultura e Extensão Universitária, 1999. p.51-53.

\_\_\_\_\_. O museu de arte e a criança pré-escolar: uma proposta de museologização dos espaços escolares. In: IX ENCONTRO NACIONAL DA ANPAP. São Paulo, 15, 16 e 17 de outubro de 1997. **Anais**. São Paulo, Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, v.1: 255-261, 1997.

## BIBLIOGRAFIA E DOCUMENTOS REFERENTES ao MAC-NITERÓI

CAMPOS, Márcia Martins. Minha escola vai ao museu: visitas semanais. In: **MAC de Niterói**: práticas, relatos e impressões de um espaço vivenciado. Rio de Janeiro, UFRJ/EBA/PPGAV, 2003. (Dissertação de mestrado).

MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DE NITERÓI. **A visita começa lá fora!** Disponível em: [www.macniteroi.com/educacao/obradearte/visita.htm](http://www.macniteroi.com/educacao/obradearte/visita.htm). Acesso em: 28/11/2002.

\_\_\_\_\_. **Cada olhar uma história.** Disponível em: [www.macniteroi.com/educacao/memorias/oprimeiroolhar/cadaolhar.htm](http://www.macniteroi.com/educacao/memorias/oprimeiroolhar/cadaolhar.htm). Acesso em: 28/11/2002.

\_\_\_\_\_. **Coleção Sattamini.** Disponível em: [www.macniteroi.com/colecaosattamini/colecaosattamini.htm](http://www.macniteroi.com/colecaosattamini/colecaosattamini.htm). Acesso em: 28/11/2002.

\_\_\_\_\_. **Este museu é abrigo poético! Aqui você tem direito de ser poético!** Disponível em: [www.macniteroi.com/educacao/obradearte/poetico.htm](http://www.macniteroi.com/educacao/obradearte/poetico.htm). Acesso em: 28/11/2002.

\_\_\_\_\_. **História.** Disponível em: [www.macniteroi.com/historia/historia.htm](http://www.macniteroi.com/historia/historia.htm). Acesso em: 14/04/2002.

\_\_\_\_\_. **Memória das experiências educativas.** Disponível em: [www.macniteroi.com/educacao/memoria/memoria.htm](http://www.macniteroi.com/educacao/memoria/memoria.htm). Acesso em: 28/11/02.

\_\_\_\_\_. **Museus ontem e hoje.** Disponível em: [www.macniteroi.com/educacao/museusontemehoje/museus.htm](http://www.macniteroi.com/educacao/museusontemehoje/museus.htm). Acesso em: 28/11/2002.

\_\_\_\_\_. **Oficina da terra.** Disponível em: [www.macniteroi.com/educacao/omaceacomunidade/oficinas/terra.htm](http://www.macniteroi.com/educacao/omaceacomunidade/oficinas/terra.htm). Acesso em: 28/11/2002.

\_\_\_\_\_. **Oficina de educação ambiental – Cidadania.** Disponível em: [www.macniteroi.com/educacao/omaceacomunidade/oficinas/cidadania.htm](http://www.macniteroi.com/educacao/omaceacomunidade/oficinas/cidadania.htm). Acesso em: 28/11/2002.

\_\_\_\_\_. **Oficina de jogos neoconcretos.** Disponível em: [www.macniteroi.com/educacao/omaceacomunidade/oficinas/neoconcretos.htm](http://www.macniteroi.com/educacao/omaceacomunidade/oficinas/neoconcretos.htm). Acesso em: 28/11/2002.

\_\_\_\_\_. **Oficina de música.** Disponível em: [www.macniteroi.com/educacao/omaceacomunidade/oficinas/musica.htm](http://www.macniteroi.com/educacao/omaceacomunidade/oficinas/musica.htm). Acesso em: 28/11/2002.

\_\_\_\_\_. **Oficina de papel reciclado.** Disponível em: [www.macniteroi.com/educacao/omaceacomunidade/oficinas/papelreciclado.htm](http://www.macniteroi.com/educacao/omaceacomunidade/oficinas/papelreciclado.htm). Acesso em: 28/11/2002.

\_\_\_\_\_. **Oficina de produção de texto.** Disponível em: [www.macniteroi.com/educacao/omaceacomunidade/oficinas/producaodetexto.htm](http://www.macniteroi.com/educacao/omaceacomunidade/oficinas/producaodetexto.htm). Acesso em: 28/11/2002.

\_\_\_\_\_. **O MAC como obra de arte – o ritual da rampa vermelha.** Disponível em: [www.macniteroi.com/educacao/obradearte/obradearte.htm](http://www.macniteroi.com/educacao/obradearte/obradearte.htm). Acesso em: 28/11/2002.

\_\_\_\_\_. **O MAC e a comunidade - Projeto arte e ação ambiental.** Disponível em: [www.macniteroi.com/educacao/omaceacomunidade/omaceacomunidade.htm](http://www.macniteroi.com/educacao/omaceacomunidade/omaceacomunidade.htm). Acesso em: 28/11/2002.

\_\_\_\_\_. **O primeiro olhar – Coleção João Sattamini – Jogos neoconcretos.** Disponível em: [www.macniteroi.com/educacao/memorias/oprimeiroolhar/oprimeiroolhar.htm](http://www.macniteroi.com/educacao/memorias/oprimeiroolhar/oprimeiroolhar.htm). Acesso em: 28/11/2002.

\_\_\_\_\_. **O que você espera ver em um museu de arte do mundo contemporâneo?** Disponível em: [www.macniteroi.com/educacao/memorias//oprimeiroolhar/oquevcespera.htm](http://www.macniteroi.com/educacao/memorias//oprimeiroolhar/oquevcespera.htm). Acesso em: 28/11/2002.

\_\_\_\_\_. **Relatório.** [2002 ou 2003].

\_\_\_\_\_. **Relatório de atividades MAC-Niterói 1996-2003.** [2003 ?]

\_\_\_\_\_. **Um mirante no presente.** Disponível em: [www.macniteroi.com/educacao/museuontemhoje/mirante.htm](http://www.macniteroi.com/educacao/museuontemhoje/mirante.htm). Acesso em: 28/11/2002.

NITERÓI. Decreto n. 6591, de 01 de abril de 1993. Cria, na estrutura da Funarte, o Museu de Arte Contemporânea de Niterói e dá outras providências. Niterói, 01 abr. 1993.

SILVEIRA, Dôra. **Espelho da Bienal.** XII Bienal Internacional de São Paulo. Niterói: MAC Niterói, de 14 de outubro de 1998 a 14 de março de 1999. (Catálogo de exposição).

VERGARA, Luiz Guilherme. **Arte ação ambiental.** Niterói: MAC de Niterói. (Folder de projeto).

\_\_\_\_\_. **Desafios comunicativos.** Disponível em: [www.macniteroi.com/educacao/desafios/desafios.htm](http://www.macniteroi.com/educacao/desafios/desafios.htm). Acesso em: 28/11/2002.

\_\_\_\_\_. **Visões e (sub) versões.** Disponível em: [www.macniteroi.com/expoanteriores/visoesesubversoes/visoesesubversoes.htm](http://www.macniteroi.com/expoanteriores/visoesesubversoes/visoesesubversoes.htm). Acesso em: 28/11/2002.

## BIBLIOGRAFIA E DOCUMENTOS REFERENTES AO MAC-RS

ALVES, José Francisco. Carta dirigida à Hélio Fernandes Costa, diretor-presidente da EDEL Empresa de Engenharia. Porto Alegre, 24 de maio de 1994.

AMARAL, Paulo C. Brasil do. Carta dirigida à Suelly Avellar. Porto Alegre, 18 de julho de 1997.

AVELAR, Suely. Carta dirigida à Divisão Cultural do MAC-RS. Rio de Janeiro, 05 de dezembro de 1997.

FIDELIS, Gaudêncio. Entrevista concedida à autora via correio eletrônico em 19 de fevereiro de 2004.

\_\_\_\_\_. O público: distante ainda do objeto em foco. In: **Arte gaúcha contemporânea**. Porto Alegre, Espaço de Exposições Vasco Prado e Galerias, out./nov. 1991. (Catálogo de exposição).

\_\_\_\_\_. **Projeto político-administrativo para o Museu de Arte Contemporânea do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 1991.

KNAAK, Bianca. **O MAC está de aniversário ou dez anos sem museu**. Disponível em: [www.artewebbrasil.com.br/espaco](http://www.artewebbrasil.com.br/espaco). Acesso em: 2002

PENNA, Christina Scarabótolo Gabaglia. Carta dirigida à José Luiz do Amaral, diretor do MAC-RS, com a Proposta do Projeto Portinari. Rio de Janeiro, 12 de setembro de 1996.

PORTO ALEGRE. Decreto n. 34.205, de 04 de março de 1992. Institui o "Museu de Arte Contemporânea do Rio Grande do Sul": **Diário Oficial** (do Estado do Rio Grande do Sul), Porto Alegre, n.43, 04 de mar. 1992.

\_\_\_\_\_. Portaria n.11/90, de 14 de novembro de 1990. Altera as denominações das coordenadorias de Artes Cênicas, de Artes Visuais, de Música e de Patrimônio Histórico e Artístico. Porto Alegre, 14 de nov. 1990.

RIO GRANDE DO SUL . Museu de Arte Contemporânea. **O Brasil de Portinari**: itinerância. Porto Alegre, 1997. (Projeto de exposição).

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Cultura. Instituto Estadual de Artes Visuais. **Anuário IEAVI 2000**. Porto Alegre, 2000.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Cultura. Instituto Estadual de Artes Visuais. **Catálogo Geral**. Porto Alegre, ed.1, ano 1, 1991.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Cultura. Instituto Estadual de Artes Visuais. **Catálogo Geral**. Porto Alegre, ed.2, ano 2, 1992.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Cultura. Instituto Estadual de Artes Visuais. **Museu de Arte Contemporânea do Rio Grande do Sul 1992**. Porto Alegre, 1992. (Conjunto de materiais que reúne informações acerca da abertura do MAC-RS, Arquivo do MAC-RS).

USEVICO, Cátia. Avaliação das visitas das turmas da Escola Pastor Dohms ao Projeto Portinari. Porto Alegre, [1996]. (Arquivo do MAC-RS).



## *Anexos*

---