

ANA FABIOLA CORREIA DA COSTA

**O IMAGÉTICO GERADOR:
O SETOR EDUCATIVO MUSEAL E O
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Orientadora: Márcia Karina da Silva

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2012**

ANA FABIOLA CORREIA DA COSTA

**O IMAGÉTICO GERADOR:
O SETOR EDUCATIVO MUSEAL E O
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no curso de Mestrado em Ciências da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof^a Doutora Márcia Karina da Silva
Co-Orientador: Prof^o Doutor Manuel Tavares Gomes.

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

**Lisboa
2012**

O museu fornece a todos, como se tratasse de uma herança pública, os monumentos de um esplendor passado, instrumentos da glorificação suntuária dos grandes de outrora: liberdade factícia, já que a entrada franca é também entrada facultativa, reservada àqueles que, dotados da faculdade de se apropriarem das obras, têm o privilégio de usar dessa liberdade e que, por conseguinte, se encontram legitimados em seu privilégio, ou seja, na propriedade dos meios de se apropriarem dos bens culturais ou, para falar como Max Weber, no monopólio da manipulação dos bens de cultura e dos signos institucionais da salvação cultural.

(Pierre Bourdieu e Alain Darbel)

À minha mãe, Sidnelia Pereira da Costa, que tem ofertado a mim os melhores anos de sua vida com o intuito de me fazer um alguém melhor a cada dia.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Armando Correia da Silva e Sidnelia Pereira da Costa, pelo amor e dedicação que tem por mim e por terem investido todos os seus esforços na minha educação.

Aos meus padrinhos, Ana Clara Coelho e Bráulio Coelho, pelos “socorros” financeiros prestados aos investimentos direcionados para o desenvolvimento da minha educação.

À minha irmã, Virginia Correia da Costa, por se minha companheira da vida, enviada por Deus para desfrutar comigo momentos felizes e tristes. Agradeço a esta, principalmente, por me oportunizado sempre um sorriso em meus momentos de angústia.

Em memória, agradeço a minha bisavó, Vicência Emídea de Paula, por ter sido uma das pessoas mais importantes na constituição do meu caráter, estimulando a minha autoconfiança. Também em memória, agradeço a Madrinha Aida, por ter sido um exemplo de mulher forte e generosa, a nossa eterna matriarca.

À Professora Doutora Márcia Karina da Silva, por toda gentileza e compreensão a mim direcionada no esclarecer minhas dúvidas, que não foram poucas, para a construção desta dissertação.

A Ronaldo Robson, pela paciência das leituras e os estímulos para prosseguir com a árdua atividade da escrita.

Aos meus pais intelectuais, a minha eterna professora Marlene de Alencar Araripe e o queridíssimo professor Dr. Severino Vicente da Silva, por ratificaram os esforços dos meus pais em promoverem a minha educação, dedicando a mim muito do seu tempo para me fazer entender o exercício de docência que envolve o ato de lecionar.

À minha amiga de infância Paula Tabosa de Souza Correia, por saber abrir mão do convívio comigo para que eu pudesse me dedicar à produção e escrita desta investigação.

Ao casal Luciana de Carvalho Barbalho Velez e Ribamar Vilela Velez, ela por ser minha grande amiga e companheira de diversas aventuras, desde a época da graduação em história, me fazendo acreditar na honestidade e integridade das pessoas, e ele por ter percorreu as ruas do Rio de Janeiro-RJ para encontrar e trazer para mim um livro sobre educação e museu que eu não conseguia comprar no Recife-PE.

À minha queridíssima amiga e anjo da guarda Josenilda Tabosa, por me fazer acreditar na generosidade das pessoas.

Aos coordenadores, do setor educativo do Santander Cultural e da Fundaj, Sandro Joaquim e Ana Carmen, respectivamente, por toda atenção e gentileza a mim direcionada.

Aos mediadores, pelos momentos agradáveis na pesquisa de campo.

Aos queridíssimos amigos Hildo Leal da Rosa e Taciana Mendonça, pelos risos soltos que em mim provocam, pelas conversas hilárias, pela paciência e por todo carinho que me dirigem.

Aos professores que permitiram a participação dos seus alunos nesta investigação e aos alunos participantes.

A todos os familiares e amigos que contribuíram para a formação do meu caráter e me ajudam a superar as batalhas da vida de forma consciente e tranquila, me fazendo crer que a vida é mais doce por poder conviver com todos eles.

RESUMO

Este estudo aborda a estruturação da ação educativa dentro do Museu/Espaço cultural como uma forma de tornar o mencionado ambiente em fonte de provocação, acesso e divulgação da produção cultural humana, tendo como questão norteadora: Como as atividades educacionais desenvolvidas pelos museus/espços culturais contribuem para o desenvolvimento humano dos seus visitantes? O museu/espço cultural, pela legislação brasileira que o rege, se propõe a ser um ambiente que disponibiliza, aos diversos tipos de público, o acesso à produção cultural para proporcionar, ao visitante, a obtenção de novos conhecimentos que estimulem o senso crítico. Neste contexto, estruturei este trabalho para ressaltar a importância dos museus/espços culturais, voltados para o campo das artes, especificamente de arte contemporânea, como ambientes de acesso a produção artística atual que podem instrumentalizar o visitante, através da prática de ações educativas, para a apropriação de conceitos que gerem, ao mesmo, a ampliação da visão de mundo e de si, estimulando sua capacidade de interpretação do ambiente social em que vive para o desenvolvimento humano. Foi com o intuito de procurar entender melhor a percepção educativa, inserida dentro dos espços museais, e como esta habilita para o desenvolvimento humano que construímos nosso trabalho, demonstrando por via da análise quantitativa, a partir da perspectiva da análise de conteúdo elaborada por Bardin, e da análise qualitativa que foi subsidiada por: Bourdieu & Darbel (2007), Grinspum (2000), Gouvêa, Marandino & Leal, (2002) Valente (2003), Barbosa (2008a, 2008b, 2008c, 2009 e 2011), Santos (1994), Heidegger (2010) e Benjamin (1994) e outros. Os resultados positivos obtidos, nesta pesquisa, demonstraram que a ação educativa museal/espço cultural promovida pelos setores educativos da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) e do Santander Cultural- Recife tem contribuído para fazer dos ambientes expositivos de arte, um local de acesso ao seu conteúdo de forma democrática, estruturado em bases educativas consolidadas, que geram no visitante o desejo de retorno para se apropriarem de ideias e conceitos importantes para a transformação do pensamento na habilitação do senso crítico e do desenvolvimento humano. Pelo exposto, esta investigação evidencia a relevância da pesquisa a respeito da educação no espço cultural museal.

Palavras-chave: Educação, Arte, museu/espço cultural, desenvolvimento humano.

ABSTRACT

This study is about the structuration of the educational action inside of the Museum/Cultural Space like a way to become this environment in source of the provocation, access and divulgation of the production cultural human, which has as direction the question: How the education activities developed by the museums/cultural spaces contribute for the human development of their visitors? The museum/cultural space, guided by the Brazilian legislation, proposes to be an environment to offer, for the many kind of publics, access for the cultural production, providing for the visitors news knowledge that can stimulates their critical sense. In this context, this dissertation was structured to point the importance of the museums/cultural spaces, in the art's field – specifically the contemporary art, like an environment with access for the current artistic production, which can give instruments for the visitor, through the practice of the educational actions, to make appropriation of the concepts that generate, in the same time, the vision's enlargement from the world and itself, to stimulate the interpretation's capacity of the social environment that they live, resulting in the human development. It was with the aim to try to understand better the educational perception, placed inside the museums spaces, and how this gives ability to the human development, that we have built our dissertation, by the demonstration from the quantitative analysis, through the perspective of the contents' analyzed prepared by Bardin, and of the qualitative analysis which was helped by: Bourdieu & Darbel (2007), Grinspum (2000), Gouvêa, Marandino & Leal, (2002) Valente (2003), Barbosa (2008a, 2008b, 2008c, 2009 e 2011), Santos (1994), Heidegger (2010), Benjamin (1994) and others. The positives results, in this research, show us that the museum educational action/cultural spaces promoted by the education sectors from the Joaquim Nabuco's Foundation (Fundaj) and Santander Cultural, both in Recife, contribute to do of the arts' expositives environments a place to access its contents in a democratic way, structured in educational bases consolidated, that provoke in the visitor the desire of return to appropriate itself of important ideas and concepts to the thought's transformation in the qualifications of the critical sense and the human developed. For all that was showed, this investigation evidences the relevance of the research about the education in the cultural museum space.

Keywords: Education, Art, Museum/Cultural Space, Human Development

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – Caminhos de Diálogos entre o Museu/Espaço Cultural, a Arte e o Processo Educativo	15
1.1. O lugar do museu/espço cultural: Uma visão histórica do caminhar	16
1.2. Aspectos sociológicos do museu/espço cultural para experimentação e afirmação do sujeito	25
1.3. Considerações dialógicas entre museu/espço de cultura e a educação	45
CAPÍTULO II – Metodologia da Investigação	58
2.1. Tipo de Investigação	59
2.2. Sujeitos	60
2.2.1. Lócus da Pesquisa	63
2.3. Instrumento de Recolha de Dados	68
2.4. Procedimento de Análise	74
CAPÍTULO III – Análise e Discussão	76
3.1. Discussão a partir das categorias identificadas nas entrevistas	77
3.1.1. Arte	77
3.1.2. Educação	87
3.1.3. Escola	90
3.1.4. Professor	92
3.1.5. Público	96
3.1.6. Mediador	99
3.1.7. Experiência	105
3.1.8. Conhecimento	106
3.1.9. Mundo	107
3.2. Discussão a partir dos levantados no questionário	108
3.3. O emparelhamento dos dados	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	134
APÊNDICES	i
ANEXOS	xvi

LISTA DE SIGLAS

Bandepe – Banco do estado de Pernambuco
CECA- Brasil – Comitê Internacional para Educação e Ação Cultural
Fundaj – Fundação Joaquim Nabuco
IBRAM - Instituto Brasileiro de Museus
ICOM- International Council of Museums
IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAMAM - Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães
MEC – Ministério da Educação
Minc - Ministério da Cultura
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PISC – Programa de Inclusão Sociocultural
SPHAN - Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
UNESCO - *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization*

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-	Investimento campo museal	47
Gráfico 2-	Distribuição do perfil social dos visitantes dos museu/espço cultural.	109
Gráfico 3-	Distribuição do perfil social dos visitantes dos museu/espço cultural.	109
Gráfico 4-	Distribuição do perfil social dos visitantes dos museu/espço cultural.	109
Gráfico 5-	Distribuição do perfil social dos visitantes dos museu/espço cultural.	109
Gráfico 6-	Distribuição dos alunos acerca da ação educativa do seu/espço cultural.	116
Gráfico 7-	Distribuição dos alunos acerca do desenvolvimento humano.	119
Gráfico 8-	Distribuição dos alunos acerca da visão cultura, por museu/espço cultural.	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Distribuição do perfil social dos visitantes do museu/espço cultural.	61
Tabela 2-	Distribuição dos alunos acerca da visão cultura, por museu/espço cultural.	113
Tabela 3-	Distribuição dos alunos acerca da ação educativa do museu/espço cultural.	116
Tabela 4-	Distribuição dos alunos acerca do desenvolvimento humano.	119
Tabela 5-	Distribuição do hábito de visita e de interesse durante a visita ao museu/espço cultural segundo a série de estudo dos alunos.	121
Tabela 6-	Distribuição do hábito de visita e de interesse durante a visita ao museu/espço cultural segundo a faixa etária dos alunos.	122
Tabela 7-	Distribuição da percepção do aluno acerca do serviço educativo e o estímulo ao retorno segundo as práticas de visitação ao museu/espço cultural.	123
Tabela 8-	Distribuição da percepção do aluno acerca do serviço educativo e o estímulo ao retorno segundo a faixa etária.	123
Tabela 9-	Distribuição da percepção do aluno acerca do serviço educativo e o estímulo ao retorno segundo a escolaridade.	124

LISTA DE FIGURAS/ QUADROS

Figura 1-	Prédio da Fundaj no bairro do Derby, Recife, Pernambuco	64
Figura 2-	Prédio do Santander Cultural – Recife/PE	65
Figura 3-	Prédio do Santander Cultural – Recife/PE	65
Quadro 1-	Resumo das análises a respeito da relação museu/escola	29

INTRODUÇÃO

O museu, na atualidade, seja ele público ou privado, tem por função social ser um ambiente de acesso a cultura, de forma democrática, expondo seu acervo ao público para que este possa desfrutar, concomitantemente, de momentos instrutivos e de lazer (VALENTE *et. al.*, 2003). Porém, sobre este tipo de espaço cultural, existem barreiras socialmente constituídas, referente a estímulos educativos, familiares e econômicos que impede ou aguça, no visitante, o desenvolvimento do hábito de frequentá-lo espontaneamente, como demonstram Bourdieu e Darbel (2007) na investigação que fizeram sobre o público visitante dos museus de arte na Europa.

Tentando transpor as barreiras, referidas acima, as instituições museais respaldadas pela legislação brasileira oriunda do Governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), tem procurado se instrumentalizar estruturando setores educativos que proporcionem ao público visitante dos ambientes expositivos o acesso à produção cultural, oportunizando a este a apropriação de novos conhecimentos que estimulem o desenvolvimento do senso crítico. Transformando os elementos expostos nos museus em objetos geradores, conceituados por Ramos (2004) como os grandes responsáveis por favorecer o sentido de valorização dos bens culturais ao visitante, para consolidar, neste, o hábito da visita espontânea independente de fatores ligados à classe social da qual faça parte.

Nesta perspectiva de assimilação do conhecimento gerado pelo acesso aos bens culturais, os museus/espacos culturais voltados para o campo das artes exercem um papel importante na aproximação do público com os ambientes expositivos, visto que, estes são locais ricos em conteúdos políticos, econômicos e comportamentais, entrelaçados à dimensão lúdica, o que facilita o planejamento de ações educativas com um “tom mais descontraído”, gerando no visitante uma maior abertura, para momentos de lazer cultural.

Utilizar os espaços museais do campo das artes como ferramenta educacional exige grandes esforços do setor educativo para proporcionar ao visitante momentos de lazer, os quais tragam ao mesmo uma dimensão educacional que o constitua de novos saberes e mecanismos para lidar com os desafios da contemporaneidade. Por isso, a proposta triangular de Barbosa (2009) é tão difundida e estimulada dentro dos museus/espacos culturais de arte, pois leva o visitante a ler a imagem, contextualizá-la

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

historicamente para elaborar o seu fazer artístico e o habilita para a análise crítica da produção artística do seu tempo, visto que, atualmente, a arte vai além do conceito constituído por Heidegger (2010:193), pelo qual *“o que se pensa com a palavra arte só o pode ser com base na realidade vigente entre a obra e o artista”*. À arte precisa ser acrescentada a interpretação que o espectador faz dela a partir da sua bagagem histórico-cultural.

O olhar de espectador, envolto de curiosidade, foi o que me aproximou da arte no período da graduação em história (2000-2003), onde por estímulo do curso fui me apropriando dos ambientes expositivos da cidade do Recife-PE e sua Região Metropolitana. Depois fui encorajada pela especialização em ensino da história das artes e das religiões (2004-2005) a me envolver cada vez mais com o campo da arte. Tal fato me direcionou para capacitações que ampliassem os conhecimentos obtidos na graduação e na pós.

A busca por capacitações em artes durante o ano de 2006 se tornou quase uma obsessão, pois este foi o ano da minha incorporação, via concurso público, ao quadro de professores efetivos do estado de Pernambuco, na Escola Polivalente de Abreu e Lima-PE. Por ter entrado em meados do ano letivo recebi as “sobras das disciplinas” para compor minha carga horária de 150 horas, dentre as quais, a disciplina de artes formava quase 70% das minhas aulas. Tal fato me levou a Fundação Joaquim Nabuco-Fundaj¹ pela descoberta feita através do site da instituição, do projeto “Primeiro Olhar”.

O projeto “Primeiro Olhar” tinha por finalidade desvendar a arte contemporânea para o público escolar. Para tanto, era necessária a promoção da parceria com professores dispostos a frequentarem as capacitações, as quais vinham acompanhadas de diálogos com os artistas, transporte, visitas mediadas, contando ainda com a entrega de material didático referente à exposição, tudo de forma gratuita. Caracterizando fielmente um provérbio que versa sobre “juntar a fome com a vontade de comer”, ou seja, aliou a minha necessidade de participar de capacitações com a da instituição de ter professores dispostos a se capacitar.

As ideias fomentadas a partir do projeto ‘Primeiro Olhar’ geraram de forma espontânea o desenvolvimento de atividades em sala de aula que originaram a montagem de um desenho animado produzido pelos alunos do 1º ano do ensino médio do turno da manhã da Escola Polivalente de Abreu e Lima-PE. Tal animação foi inscrita

¹ Adiante explanaremos melhor sobre esta instituição.
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

no concurso “A Tecnologia a Serviço da Educação”, promovido pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco no ano de 2007, para premiar ações educativas que estimulassem o uso da tecnologia. Com o projeto intitulado “A informática como meio de produção artística e estimuladora da aprendizagem e criatividade” fomos contemplados pela Gerência Regional Metropolitana Norte com o 2º lugar.

A vivência descrita acima oportunizou, no ano seguinte, a montagem de uma exposição fotográfica elaborada pelos alunos, com fotografias a respeito do cotidiano deles. Houve por parte da Escola Polivalente de Abreu e Lima-PE a doação de duas câmeras digitais para premiar as fotografias mais votadas pela comunidade escolar, gerando o afimco dos alunos na hora de produzir suas fotos. Neste mesmo ano de 2008, os estímulos para elaboração de aulas mais dinâmicas foram acrescidos das ideias fomentas pelas capacitações oferecidas pelo Santander Cultural – Recife-PE, em moldes muito similares ao da Fundaj.

A percepção, enquanto professora, dos aspectos positivos gerados no ambiente escolar, das ações educativas nos museus/espços culturais, instigaram o meu lado pesquisadora a investigar o planejamento e estruturação de tais ações dentro do ambiente expositivo, procurando analisar o papel social do museu como um instrumento de educação informal que oportuniza ao visitante a instrumentalização do conhecimento ampliador do desenvolvimento humano.

Mediante o objeto de investigação descrito no parágrafo anterior, para melhor estruturar este trabalho, o mesmo foi dividido em três capítulos. No primeiro, nomeado de “Caminhos de diálogos entre o museu/espço cultural, a arte e o processo educativo”, buscamos construir uma visão histórica sobre o papel social do museu para entender este espço como um lugar de experimentação e afirmação do sujeito, tornando este sujeito um cidadão crítico que consegue promover o diálogo entre a educação e a instituição museal para obter novos conhecimentos que o habilite de forma ampla para o desenvolvimento humano.

O segundo capítulo trata do percurso metodológico utilizado para dar sustentação científica a este trabalho. Para tanto estruturamos a descrição dos caminhos que geraram uma melhor apropriação dos conteúdos, de modo a estabelecer clareza no tipo de investigação, no direcionamento oferecido ao sujeito, explanando o instrumento de recolha dos dados e a forma como estes foram tratados pelos procedimentos de análise.

O terceiro capítulo demonstra a análise e discussão a partir das categorias identificadas nas entrevistas concedidas pelos coordenadores dos setores educativos das instituições investigadas, juntamente com os dados resultantes da aplicação do questionário com os alunos do ensino médio de escolas públicas da cidade do Recife-PE e sua Região Metropolitana. Depois da estruturação dos dados elaborada com o auxílio de leitura científica a respeito de temas similares ao desta dissertação, promovemos o emparelhamento dos dados que demonstraram os aspectos positivos que a ação educativa museal tem provocado no público escolar, visitante dos espaços culturais investigados.

CAPÍTULO I

CAMINHOS DE DIÁLOGOS ENTRE O MUSEU/ESPAÇO CULTURAL, A ARTE E O PROCESSO EDUCATIVO

1.1 O lugar do museu/espço cultural: Uma visão histórica do caminhar

Neste capítulo promovemos uma elucidação histórica a respeito do lugar social ocupado pelo museu, utilizando como aporte estudos científicos anteriores, que trouxeram sustentação ao objeto de estudo desta pesquisa, que tem por finalidade analisar e compreender a criação e desenvolvimento do setor educativo em duas instituições museológicas/espços culturais voltadas para o campo das artes em Pernambuco, com o intuito de abranger o papel das instituições na perspectiva sociocultural e as suas relevantes ações direcionadas para o desenvolvimento humano, sendo este, delimitado ao viés educacional. Nesse contexto percorremos a trajetória histórica e social atribuída aos museus/espços culturais na inserção e parceria com o processo educativo, compreendendo ambos como contextos distintos, porém que caminham juntos.

Esse caminhar compartilhado foi sendo possibilitado ao longo da passagem do tempo histórico. O museu/espço cultural da atualidade se constituiu por um processo museológico² de especificidades e especialidades, assim como as concepções e ações sobre a educação tida como formal. Tanto o museu como a educação foram ganhando novas atribuições mediante as necessidades sociológicas dos diferentes grupos humanos ao longo do percurso da História. Podemos utilizar como referencial de partida, para o encontro entre o museu e a educação, a Antiguidade, tornando válido salientar que existiram, também, momentos de desencontros na relação entre o museu e a educação. Para compreendermos melhor o contexto de junção inicial, buscamos fundamento no raciocínio estruturado por Maria Esther Valente (2003, pp. 22-23):

A ideia principal de museu é atribuída ao Mouseion de Alexandria, fundado por Ptolomeu Filodelfo, no início do século III a. C., com a principal finalidade de preservação e conhecimento do passado, pelo estudo de sua incalculável coleção. Embora tivesse algumas características que se assemelham às do museu atual, como a guarda de objetos (instrumentos científicos, animais estátuas etc.), era principalmente uma instituição de ensino e pesquisa. Possuía característica religiosa e tornou-se famoso, juntamente com a Biblioteca, pelo público que frequentava. Por outro lado, para os romanos, tratava-se de um estabelecimento voltado principalmente para discussões filosóficas. Na verdade, o significado originário da palavra museu distancia-se do que é usado hoje. Após o período

² Entendemos por processo museológico a forma como se constituíram os museus ao longo da passagem do tempo histórico atendendo aos diferentes conceitos culturais para as diversas sociedades.
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

clássico, o termo museu só passou a ser empregado com frequência a partir do século XV, depois de ter sofrido variações que o afastaram de sua primeira acepção e que o foram vinculando à formação de coleções.

O sentido atribuído aos museus na valorização da coleção passou a se vincular ao status social de poder. É na Idade Média, que se caracteriza a relação de poder dimensionado pelas coleções, onde, o controle das ações sociais estava baseado no dogmatismo das concepções doutrinárias da Igreja Católica, tornando esta instituição o centro de irradiação de conhecimento. Tal contexto promoveu a inexistência do espaço museal neste período histórico, pois a instituição eclesiástica era tida como a maior receptora de objetos de arte, responsável pela seleção e demonstração desses objetos. Sobre o período histórico mencionado no início do parágrafo e a estima dada as coleções, Rosana Nascimento (1998, p.23) versa que:

Na história do Museu, com relação à questão do colecionismo, verifica-se que na Idade Média, a obra de arte passa para o poder da Igreja, isto porque a Igreja Católica pregava o despojamento pessoal e o desprendimento dos bens materiais. Dessa forma, a igreja passa a ser a principal receptora de doações e produtora de bens materiais formando verdadeiros tesouros. A influência da igreja toma uma abrangência maior, devido ao fato da criação de um centro didático que tinha por objetivo sistematizar a produção artística que servia como receituário da estética aprovada pela Igreja para o público e artista.

Mesmo quando a Igreja Católica foi perdendo espaço social, por conta das ações promovidas pelo Renascimento, o sentido de valorização das coleções permaneceu quase igual, passando, contudo, para o âmbito do setor privado. Os colecionadores de arte apenas permitiam acesso às suas residências – local depositário das coleções – pessoas pertencentes à mesma estratificação social, pois, tal situação, possibilitava a demonstração de poder consolidado pelo pertencimento da coleção. Ou seja, ainda que tivessem existido modificações promovidas pelo Renascimento, o poder e a valorização do status concebido à coletânea de peças de arte continuavam equivalentes ao da Idade Média. O que mudou foi a titulação atribuída ao museu, sendo, a partir de então, apelidado como “Gabinete de Curiosidades”, ambiente propício para promoção da distinção social. Porém alguns colecionadores permitiam que seus “Gabinetes de Curiosidades” fossem abertos à visita de pessoas de ‘classes inferiores’, convidadas em dias determinados da semana e por poucas horas.

Apenas com o advento da Revolução Francesa a óptica relativa ao museu foi sendo modificada. Aos poucos, este passou a ser uma instituição legitimadora do poder político do Estado, pois o mesmo começou a promover a expansão do despertar do sentimento nacionalista. O museu serviu como um espaço de valorização e conhecimento dos aspectos culturais de cada local atribuindo, deste então, atividades voltadas para as questões educativas, sendo essas, ações simbólicas e conciliadoras dos interesses políticos, econômicos e culturais da filosofia iluminista.

A formação de uma estrutura que conciliasse a teoria – baseada na direção dada pelos filósofos iluministas às suas ideias – e a prática política dos Estados era a tônica no relacionamento científico nesse período. As ideias dirigidas à questão básica, o homem e sua felicidade em todos os níveis, deveriam ter como valor a utilidade. Para tal a educação era um instrumento supremo que funcionava como mediador entre a teoria e a prática. “Só ela, a educação, seria capaz de abrir caminho à elevação da plebe”. A educação teria, portanto, seu papel destacado nessa articulação, porque “só poderia haver espírito esclarecido se a educação obedecesse aos princípios filosóficos”. (VALENTE, 2003, p. 29).

Podemos perceber nas palavras de Valente (2003) que a educação passou a ser vista como uma forma de possibilitar a ascensão da plebe. Grosso modo, a ideia do crescimento social e cultural através da educação também é algo que vem causando grandes discussões na contemporaneidade. Para a filosofia iluminista havia uma necessidade de unir o processo educativo ao acervo museológico de propriedade do Estado, que neste momento passou a ser o depositário das coleções retiradas do âmbito privado, muitas vezes por doação. No museu, por sua vez, através do discurso simbólico montado pela disposição dos objetos dentro do espaço museal, buscava-se fazer com que a plebe pudesse visualizar e desenvolver o sentimento nacionalista tão importante na legitimação do poder estatal. Novamente retomando a contemporaneidade, podemos notar como o sentimento de consolidação do domínio de poder permanece, visto que, cada vez mais existe uma preocupação em montar uma estrutura legislativa para garantir, ao Estado, a posse do discurso simbólico pertencente ao museu.

Com o objetivo de melhor correlacionar esse discurso com as tendências da época, outro momento da história que possibilitou as modificações sociais necessárias para a compreensão do museu em seu papel educativo, mais ou menos como temos hoje, foi a Revolução Russa de 1917. Esta trouxe um valor patrimonial educativo à instituição museal, pelo qual se entende que o conhecimento deveria ser trocado entre a

instituição e o visitante, não mais existindo um conhecimento estanque, sem diálogo. Ou seja, o museu deveria ser inserido no contexto educativo atribuindo troca de informações entre visitantes e instituição. Porém, a concepção do museu relacionado às competências educativas só começa a ser efetivada a partir de meados do século XX quando a UNESCO promoveu no Rio de Janeiro, em 1958, um seminário dedicado a discutir e buscar ações para edificar o papel educativo dos museus. Segundo Denise Grinspum (2000) é a percepção pública dotada aos museus que promoverá a retomada da parceria entre a museologia e o sistema educacional, composta por uma política de legitimação:

Desde que o museu se tornou público, no séc. XVIII, sua função social tem sido motivo para justificar sua existência. O aprofundamento de reflexões sobre o pensamento museológico evidenciou-se de maneira mais visível, como fenômeno mundial, a partir da publicação de documentos produzidos entre 1958 e 1992. Quatro deles são fundamentais, pois (GRINSPUM, 2000, p.8): ‘são sínteses das expectativas e dos desafios enfrentados pelos profissionais de museus em seu cotidiano e convergem para uma grande preocupação comum: qual o papel social dos museus?’. São eles: ‘as conclusões **do Seminário Regional da UNESCO** sobre a função educativa dos Museus (Rio de Janeiro, 1958), que propunha uma reflexão sobre a função educativa dos museus na sociedade em cada uma das regiões do mundo; **a Declaração da Mesa-Redonda de Santiago do Chile** de 1972, que introduziu o conceito de museu integral, abrindo novas trilhas para as práticas museais; **a Declaração de Quebec**, de 1984, que sistematizou os princípios básicos da Nova Museologia; e **a Declaração de Caracas** de 1992, que poderia ser interpretada como uma avaliação crítica de todo esse percurso ao reafirmar o museu enquanto canal de comunicação. (ARAUJO e BRUNO, 1995, pp.5-6 *apud* GRINSPUM, 2000, p.8).

Além das quatro situações, mencionados por Grinspum, podemos acrescentar a **Declaração de Lisboa** de 03 de outubro de 1994,³ que propôs resoluções sobre a formação dos profissionais em museus. Torna-se válido salientar que o debate sobre a formação dos trabalhadores no setor museal é um assunto gerador de grandes discussões nos últimos anos, pois, após consolidado o contexto museal promovido pelas declarações, referidas na citação anterior, passou a existir uma busca em sistematizar a forma de trabalho dentro das instituições museológicas. Podemos destacar na **Declaração de Lisboa** (p. 1) os seguintes pontos:

³ As informações sobre a Declaração de Lisboa de 1994 foram obtidas no site <http://www.museologia-index.phh?view=artcle&catid=30%3adeclaraca>. Acesso em 17/05/2010.

1. Os programas de formação museológica devem procurar atingir novos processos de incorporação de material tanto tangível como intelectual de âmbito museal nas suas actividades educacional e informacional; 2. Os programas de formação museológica devem oferecer oportunidades de formação que visem o preenchimento das necessidades imediatas e das expectativas da comunidade museológica para a munir de uma programação pró-activa em vez de uma instrução reactiva; 3. Os programas de formação museológica devem fazer uma abordagem integrada e interdisciplinar ao trabalho museológico que conjugue teoria e prática, evite o processo de formação, e mantenha a prossecução de práticas profissionais perpetuadas pelas comissões do ICOM relativas às funções básicas dos museus.

As perspectivas lançadas pela soma das Declarações, descritas anteriormente, e as discussões envolvendo suas construções, vem nos demonstrar o grande debate que recai sobre os museus na atualidade, sendo este debate a busca da compreensão do papel social pertencente ao museu. Na investigação para o entendimento da percepção sociológica do museu, observamos que o setor educativo vem ganhando cada vez mais importância dentro da instituição museal. Por isso, compreender como este departamento vem sendo estruturado, torna-se a cada dia mais importante para os estudos do comportamento social, por ser o museu o reflexo do discurso e ações promovidas pelo homem ao longo do tempo histórico. Daí a relevância de ter como objeto de estudo a criação e desenvolvimento de setores educativos na instituição museológica. A inserção da perspectiva educacional no museu/espço cultural tende a efetivar uma aproximação e pareceria entre este espaço e a escola, pois existe uma similaridade de objetivos, de ambas as partes, como nos deixa claro Magaly Cabral, coordenadora do CECA - Brasil – Comitê Internacional para Educação e Ação Cultural do Conselho Internacional de Museus:

Consideramos que escola e o museu possuem objetivos comuns como educar, facilitar o acesso à cultura, socializar, favorecer a prática da cidadania, formar indivíduos críticos, criativos e autônomos. Enfim, são lugares educativos e de estratégias educativas. Consideramos ainda, concordando com Buffet, que museu e escola possuem três vontades comuns que podem fundar uma parceria educativa e cultural:

- a vontade de adaptação aos novos contextos;
- a vontade de revalorizar o recurso humano nos sistemas marcados pela tecnocracia;
- a vontade de participar da recomposição de uma sociedade fragmentada tanto de um ponto de vista econômico quanto cultural, mas com o desejo de fazer evoluir a democracia. (CABRAL, 2005, p. 8).

As situações levantadas por Cabral (2005) reforçam a necessidade e a importância em haver um aprofundamento de estudos acadêmicos que favoreçam a compreensão das atividades educativas desenvolvidas dentro da instituição museológica, pois o museu passou a exercer um papel respeitável na legitimação do poder político, econômico e cultural de um Estado. Este aprofundamento de análise deve passar pelo acervo que existe dentro da instituição museal, pois é a partir do conhecimento da reserva técnica que poderemos conhecer as possibilidades de discurso e as simbologias proferidas nas exposições, onde, geralmente os objetos são dispostos de modo a promover a montagem visual de contexto relativo a áreas do conhecimento humano.

Nesta contextualização com o conhecimento humano, a instituição museológica abrange três grandes áreas da construção intelectual do homem, que são: a da História, a das Artes e das Ciências. Para a pesquisa em questão, teremos como foco, no intuito de sistematizar melhor as análises, as instituições museológicas/espço cultural voltado para o campo das artes, por compreendemos a importância que a sociedade atual vem lançando sobre a valorização da imagem:

O museu tem o privilégio de falar a linguagem da época, a linguagem da imagem, linguagem inteligível para todos e a mesma em todos os países (...) o museu faz parte integrante de nossos costumes; em breve, será o complemento necessário, o substrato de todas as nossas atividades. (BOURDIEU & DARBEL, 2007, p. 20).

Diante do exposto, anteriormente, por Bourdieu e Darbel (2007), elegemos analisar a arte através da óptica de um espelho que reflete a imagem de como a sociedade se vê e se projeta, correlacionada aos interesses envolvidos na projeção desta imagem. Tal ação reflexiva aprofunda a investigação para além dos muros do museu de arte, pois tornasse necessária a compreensão do estímulo educativo que o cidadão obteve até chegar a um museu/espço cultural. Foi imprescindível, portanto, verificarmos o tratamento educacional ofertado à produção e valorização da arte no Brasil. No livro, John Dewey e o ensino da arte no Brasil, Barbosa (2008c) deixa claro que seu principal objetivo é procurar vestígios da estrutura filosófica constituídas por Dewey nas práticas educativas relativas à arte, no território brasileiro. Para tanto ela traçou um caminho que envolveu a relação de interesses políticos e econômicos aliados às reformas educativas em diferentes épocas e estados brasileiros. Quando isto foi feito, mesmo buscando algo específico, a autora conseguiu nos mostrar uma visão bastante

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

ampla da história do ensino de arte no Brasil. A necessidade de perceber como este ensino foi sendo desenvolvido no Brasil nos ajudou na compreensão da interpretação que os visitantes fazem sobre os objetos de arte existentes em uma exposição.

Uma demonstração da relação existente entre o estímulo educativo e a visita aos museus pode ser encontrada no livro de Bourdieu e Darbel (2007), no qual os autores atribuem, por meio de um estudo de caso com aplicação de questionários, uma relação direta com as visitas aos museus de arte ao desenvolvimento educativo, percebendo que os jovens que vivenciaram um processo de aprendizagem incentivador da relação escola e museu levaram o hábito das visitas para a vida adulta, por entenderem ser este um espaço de apropriação cultural e análises sobre o contexto sociológico ao qual pertencem. Isso nos levou à percepção de que as políticas educativas aplicadas à escola acabam por influenciar, de alguma forma, as práticas educacionais nos museus, visto que, o público escolar tem se tornado cada vez mais o alvo das ações educativas museais, visando uma aproximação que estimule o costume de vindas regulares. Por isso, faz-se necessário compreendermos as ações relativas ao ensino regular de arte, aplicadas às escolas, para verificarmos até onde vão suas influências nos setores educativos museais/espços culturais.

Nesta busca do entendimento das práticas educativas de artes, no tocante ao ensino formal, achamos por bem retomarmos Barbosa (2008c), por esta considerar, em seus estudos, as interferências políticas e econômicas na montagem de um sistema educativo situando-nos na seguinte percepção: “(...) A questão importante não é o que a política pode fazer pelos negócios, mas o que os negócios podem fazer com a nossa política.” (pp. 23 e 24). Ou seja, no sistema capitalista competitivo no qual vivemos, todos os interesses sociais passam pelo setor econômico, inclusive o da educação museal, refletindo a imagem que determinados grupos tem de si próprios, levando uns grupos a se aproximarem e se apropriarem do museu, enquanto outros grupos são repelidos por não reconhecerem sua imagem na instituição museológica, o que nos faz compreender que só as ações sociais de valorização educacional podem atribuir um novo significado a imagem que o cidadão tem de si, possibilitando um imagético gerador e estimulador do exercício da cidadania para o desenvolvimento humano.

É válido salientar que, nem sempre na história da educação e da arte, o cidadão analítico apareceu como alvo primordial dos interesses sociais. Apenas em meados do século XX, com a modificação na trajetória da perspectiva científica e, principalmente, dos estudos históricos, foi que a conjuntura cultural dos grupos sociais passou a ser o

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

foco das análises, no qual o indivíduo ganhou valor na formação do coletivo. Com isso, as questões que envolvem os caminhos percorridos para a edificação do ser humano, com habilidades para exercitar sua cidadania, acabaram tornando-se área de interesse para pesquisa científica das ciências humanas (BARBOSA, 2008a, 2008b, 2008c, 2009, 2011; GRINSPUM, 2000; VALENTE, 2003, 2008).

Com o intuito, de compreendermos a conjuntura sociológica na formação do indivíduo, e este como influenciador das práticas culturais do grupo ao qual pertence, os nossos questionamentos tiveram como ponto de partida a percepção da legislação brasileira, voltada para a valorização do patrimônio, mais especificamente o Decreto nº 5.264, de 5 de novembro de 2004,⁴ pelo qual se instituiu o Sistema Brasileiro de Museus e dá outras providências. Neste documento encontramos, claramente, as preocupações com uma educação museal voltada para o desenvolvimento humano. No artigo segundo, que versa sobre as características das instituições museológicas, no item III, nos deparamos com a seguinte função museal: “desenvolvimento de programas, projetos e ações que utilizem o patrimônio cultural como recurso educacional e de inclusão social”. Mediante o exposto, na legislação do Brasil, compreendemos que neste país o museu é visto como uma instituição patrimonial educativa voltada para o desenvolvimento humano da nação.

A cada dia, a discussão sobre o papel social do museu vem sendo ampliada, não só no tocante à legislação, mas fundamentalmente dentro da própria instituição museal. Esta vem questionando-se sobre as variedades de ações que podem ser utilizadas para aproximar o público, de modo que o sujeito consiga compreender o museu como um lugar de lazer, próprio para o acesso ao conhecimento e significação do patrimônio cultural do indivíduo visitante (BARBOSA, 2008a, 2008b, 2008c, 2009, 2011; GRINSPUM, 2000; VALENTE, 2003, 2008).

O estudo problematizado do setor educativo museal teve como primeira preocupação a captação da perspectiva que a própria instituição museológica, como um todo, lança sobre o estímulo das ações educativas, para então, percebermos a sua concepção ‘gestação’. Em seguida, conhecemos os caminhos utilizados por esta instituição para configurar a aproximação com a escola, e assim, analisamos a forma como o museu se apropria das práticas pedagógicas vigentes. Com isso, podemos

⁴ As informações a respeito do Decreto nº 5.264, de 5 de novembro de 2004 que instituiu o Sistema Brasileiro de Museus e dá outras providências foram acessadas no site, <http://www.museus.gov.br/legislacao/decreto-n-5-264-de-5-de-novembro-de-2004/> no dia 17/05/2010.

analisar, de maneira mais coesa, a relação existente entre a educação patrimonial e a educação formal. Para tanto, fundamentamos os estudos nos museus voltados para o campo da arte, buscando favorecer a percepção da educação sobre o patrimônio.

A escolha justifica-se por compreendermos que a arte foi durante muito tempo um campo de distinção social, ou seja, seu consumo estava diretamente relacionado com a posse financeira. Por isso, é o campo da área museológica que mais tem enfrentado barreiras na aproximação com o público, visto que, muitos indivíduos não se reconhecem dentro das instituições ligadas a arte. Esta constatação vem direcionando boa parte das ações atribuídas ao setor educativo museal, tendo como foco principal a busca da aproximação do público para com o museu/espço cultural, já este há algum tempo tornou-se um local de acessibilidade para apreciação e apropriação da produção cultural a que todo cidadão merece conhecer para se tornar um crítico do seu tempo (BARBOSA, 2008a, 2008b, 2008c, 2009, 2011). Todo este conjunto de análises nos ajudou no entendimento das ações museais voltadas para o desenvolvimento humano.

A percepção do desenvolvimento humano, sobre o setor educativo museal, envolve questões atuais como a da comunicação e da tecnologia dentro na instituição museológica. Ambos os processos necessitam passar por uma apropriação de sentido de valor patrimonial para o indivíduo. Quando essa assimilação não ocorre, fica caracterizada a falta de vínculo com os interesses educativos e práticas pedagógicas vigentes da multidisciplinaridade (BARBOSA, 2008a, 2008b, 2008c, 2009, 2011; VALENTE, 2003, 2008). É nesse contexto múltiplo que fizemos o estudo da metodologia educacional aplicada à instituição museal frente à concepção educativa.

Diante do quadro exposto anteriormente, estruturamos um estudo científico que analisa as práticas educacionais relativas ao campo das artes além do muro das escolas, para então, avaliarmos o processo educacional de forma mais ampla contemplando a educação formal e educação patrimonial, muitas vezes denominada de educação informal. Buscamos também compreender para analisar o discurso formador do espaço museal, valorizando os aspectos sociológicos e culturais que incidem sobre uma instituição museológica na construção de um discurso legitimador do poder de um Estado (BOURDIEU, 2007; BURKE, 1994).

Muito embora exista a interferência do poder do Estado na elaboração do projeto educativo, podemos perceber que a forma como a história passou a ver o homem – um ser que vive em sociedade e como tal contribuí para o desenvolvimento cultural do seu grupo, ou seja, um indivíduo coletivo que interfere nas representações imagéticas do Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

seu grupo social – vem trazendo novas perspectivas para o projeto educativo, mesmo que em alguns momentos exista um aparente desvio dos interesses econômicos (ALBUQUERQUE, 2006; BOURDIEU, 2007; BURKE, 1994; CERTEAU, 2006). Diante desta nova conjuntura, estruturada pelo viés da valorização cultural, percebemos que o ensino da arte possibilita estabelecer relações que favoreçam o desenvolvimento crítico do indivíduo, por facilitar a percepção da conjuntura cultural e mental de determinados grupos sociais.

1.2 Aspectos sociológicos do museu/espço cultural para experimentação e afirmação do sujeito

A perspectiva sociológica somada à análise historiográfica e científica, estruturada, em 1929, por Lucien Febvre e Marc Bloch, com a concepção acadêmica da escola dos annales, possibilitou uma maior amplitude e flexibilidade às ciências humanas. Neste contexto um autor que trouxe aspectos históricos de grande valia para esta pesquisa foi Michel de Certeau com o seu estudo a respeito da Escrita da História (2006). Este livro contempla as principais diretrizes de como os conceitos e formas de labutar a história foram se constituindo no período moderno. O mesmo apresenta como objeto de pesquisa a história religiosa pela óptica francesa. O corte serve para sistematizar melhor o trabalho, mas não empobrece em nada a magnitude de horizontes do qual é constituído, nos levando a perceber a história como uma ação em cadeia na amplitude cultural que a compõe:

A organização de cada historiografia em função de óticas particulares e diversas se refere a atos históricos, fundadores de sentidos e instauradores de ciências. Sob este aspecto, quando a história leva em consideração o “fazer” (“fazer histórico”), encontra ao mesmo tempo seu enraizamento na ação que “faz história”. Da mesma forma que o discurso, hoje, não pode ser desligado de sua produção, tampouco o pode ser a práxis política, econômica ou religiosa, que muda as sociedades e que, num momento dado, torna possível tal ou qual tipo de compreensão científica. Dos “preconceitos” históricos às situações que eles revelam. (CERTEAU, 2006, pp. 41-42).

A estruturação do pensamento, no fazer histórico composto de uma teia cultural ramificada, que abrange uma diversidade de campos intelectuais da humanidade, como versa Certeau (2006) na citação acima, trouxe para este trabalho

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

embasamento para construção das ideias, visto que, o nosso objeto de pesquisa não está solto no tempo e espaço, mais sim, entrelaçado com o contexto histórico e cultural do qual faz parte, influenciando e sendo influenciado. A apropriação dos conceitos históricos estruturados por Certeau (2006) promoveram uma melhor estruturação do recorte temático dado a esta investigação, assim como, na escolha do sujeito e da metodologia desenvolvida na mesma.

Todo este jogo de diferenças é prescrito pela função do autor, tal como a recebe de sua época ou tal como ele, por sua vez, a modifica. Pois embora possa modificar a imagem tradicional que se faz de um autor, será a partir de uma nova posição do autor que recortará, em tudo que o que poderia ser dito, em tudo o que diz todos os dias, a todo momento, o perfil ainda trêmulo de sua obra. (FOUCAULT, 2007, p. 29).

Estudando a formação e práticas o setor educativo de dois museus/espços culturais, no tocante ao desenvolvimento humano, este trabalho utilizou como fundamento metodológico para a apreciação dos dados a análise de conteúdo. Porém, o sujeito desta pesquisa demandou, de nossa parte, a assimilação dos conceitos de teóricos que seguem a corrente da análise do discurso, visto que, de modo geral, as instituições museais/espços culturais serviram e servem aos anseios das épocas e grupos nos quais se inserem e atendem, acrescentando-se, ainda, o fato da seleção das obras feitas pelo curador gerar um discurso que pode aparecer de forma implícita ou explícita para o visitante. Torna-se válido esclarecer que para não promover um conflito metodológico a análise do discurso apareceu de forma implícita.

Mesmo aparecendo de forma implícita é preciso elucidar quais teóricos nos subsidiaram e quais tipos de conjunturas levantadas pela análise do discurso foram vistas para as concepções históricas trilhadas, neste trabalho, considerando inclusive que todo discurso é provido de um conteúdo, o que acabou enriquecendo ainda mais a metodologia deste trabalho.

Neste contexto trazemos a luz Foucault (2007). O filósofo utiliza uma metodologia que abrange quatro princípios no livro ‘A Ordem do Discurso’, sendo estes: 1-o da *inversão* “(...) é preciso reconhecer, ao contrário, o jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso” (p.52); 2- o da *descontinuidade* “(...) os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (pp.52-53); 3- o da *especificidade* acontece através da imposição que fazemos as coisas, oprimindo-as até o ponto de torná-las regulares; e

por fim, 4- a regra da *exterioridade* “(...) àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras” (p.53).

Tais concepções demonstram que o discurso é cercado de relações de interesses que permitem, ou não, sua construção e desconstrução numa espécie de colcha de retalhos, onde, não podemos esquecer que no processo de seleção – dos retalhos – houve partes que foram excluídas de acordo com os interesses do “estilo” de uma época (FOUCAULT, 2007), o que nos ajudou na apropriação do contexto histórico do sujeito trabalhado e na eleição dos temas emergentes, facilitando a análise de conteúdo.

Buscando ainda a apropriação implícita de teóricos do discurso, tronou-se de grande valia trazer para esta pesquisa as ideias organizadas por Boaventura de Souza Santos (2009), no livro “Um Discurso sobre as Ciências”, no qual buscou demonstrar, através de um estudo científico aprofundado, a trajetória composta pelas certezas e incertezas atribuída à ciência, de acordo, com o interesse estabelecido pela época a qual pertence, conjecturando o discurso dominante.

Começarei por caracterizar sucintamente a ordem científica hegemônica. Analisarei depois os sinais da crise dessa hegemonia, distinguindo entre as condições teóricas e as condições sociológicas da crise. Finalmente especularei sobre o perfil de uma nova ordem científica emergente, distinguindo de novo entre as condições teóricas e as condições sociológicas da sua emergência (SANTOS, 2009, pp. 19-20).

A nova ordem científica emergente se dá, não mais pela separação entre as ciências naturais e sociais, e sim pelo enriquecimento que a avaliação da conjuntura histórica e sociológica pode exercer sobre uma pesquisa científica. E é nesta perspectiva de valorização a conjuntura cultural, envolvendo um objeto de investigação, que atribuímos valor ao entendimento que Santos (2009) nos deu sobre as ações que constituíram o discurso sobre a ciência.

Considerando o valor agregado a conjuntura cultural, faz-se preciso entender como foi sendo modificado o sentido de cultura ao longo do processo histórico, desde o significado inicial atribuído a cultura até sua forte presença nos estudos sociológicos. Esta explanação foi encontrada em Denys Cuche (2002), no livro “A Noção de Cultura nas Ciências Sociais”. O autor parte da gênese da palavra cultura – até o século XVI esta era tida como algo que se agregava a terra no sentido de cultivar/produzir – à contemporaneidade, onde, a mesma ganhou uma força além da própria palavra. Foi o Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

movimento iluminista que agregou a palavra cultura à lógica do progresso, razão, educação e evolução, daí por diante, esta vem sendo cada vez mais esmiuçada pelas ciências humanas para conjecturar as simbologias e tramas envolvidas nas relações de convívio humano. Por isso, avaliamos ser de suma importância agregar ao desenvolvimento da nossa pesquisa a perspectiva da conjuntura cultural, visto que, o museu se constitui na montagem de exposições que demonstram a produção cultural de povos diversos em contextos históricos múltiplos.

Embora os caminhos históricos sejam múltiplos, toda discussão historiográfica encaminhada até este ponto, teve por finalidade demonstrar o interesse em promover o atrelamento com as análises mais atuais a respeito das ciências humanas, possibilitando assim, credibilidade ao trabalho e aprofundamento aos aspectos culturais que nos auxiliaram no entendimento das conjunturas geradoras da mobilização para a criação das instituições museológicas e dos setores educativos. Daqui por diante, as análises envolvem reflexões sobre as linhas específicas desta investigação científica, que são: museu, arte e educação e seus aspectos culturais para o entendimento dos museus como:

Ferramentas estratégicas para compor políticas de desenvolvimento sustentável e equitativo entre os países e como representação da diversidade e pluralidade em cada país; valorizar o patrimônio cultural, a memória e os museus, compreendendo-os como práticas sociais estratégicas para o desenvolvimento dos países e como processo de representação das diversidades étnica, social, cultural, linguística, ideológica, de gênero, de credo, de orientação sexual e outras; os museus são territórios para salvaguardar e difundir os valores democráticos e a cidadania, sendo, colocados a serviço da sociedade, como o objetivo de propiciar o fortalecimento das identidades, a percepção crítica e reflexiva da realidade, a produção de conhecimentos, a promoção da dignidade humana e oportunidades de lazer; compreendendo o processo museológico como exercício de leitura do mundo que possibilita aos sujeitos sociais a capacidade de interpretar e transformar a realidade para a construção de uma cidadania democrática e cultural propiciando a participação ativa da comunidade no desenho das políticas museais e reafirmar e amplificar a capacidade educacional dos museus e do patrimônio cultural como estratégias de transformação da realidade social. (DECLARAÇÃO DA CIDADE DE SALVADOR, 2007 *apud* CHIOVATTO, 2010, p. 13).

Para compreender o contexto cultural atribuído aos museus, na atualidade, fazemos uso de estudos científicos anteriores, voltados para a temática: museu e educação. Iniciamos a nossa discussão historiográfica por Maria Célia Teixeira M. Santos, pesquisadora brasileira que contribuiu com vários artigos para os cadernos de

sociomuseologia da Universidade Lusófona. A princípio, a autora foi visitada em dois artigos, sendo o primeiro “A escola e o museu no Brasil: uma história da confirmação de interesses da classe dominante (1994)”, e o segundo “Museu: centro de educação comunitária ou contribuição ao ensino (1997)”. A escolha dos artigos justificou-se por serem análises problematizadas a respeito da educação museal, possibilitou uma ampliação do campo de visão estruturante do caminho percorrido, por esta pesquisa.

No primeiro artigo, mencionado no parágrafo anterior, Santos (1994), montou uma análise cronológica da percepção educativa museal, pela perspectiva política favorecedora de um discurso das classes dominantes no Brasil. Para a autora a montagem dos museus brasileiros está intrinsecamente relacionada ao poder político pertencente ao Estado e a legislação que lhe resguarda. No tocante a inserção das atividades educativas museais, dentro da cronologia pensada pela autora, foi sob a influência da “Escola Nova” que passou a existir uma proposta de utilização do acervo museus como recurso didático, porém não obtendo muito sucesso por conta do autoritarismo incrustado em toda a história política do Brasil demonstrado pelo quadro abaixo, estruturado por Santos (1994), no tocante a relação entre a escola e o museu:

Quadro 1: Resumo das análises a respeito da relação museu/escola⁵

AÇÕES DO MUSEU	AÇÕES DA ESCOLA
Coleta do acervo privilegiando determinados segmentos da sociedade padrões de ‘cultura importados’.	Conteúdo dissociado da realidade - currículos impostos de cima para baixo.
Exposições sem contextualização. Percepção difusa quanto aos fenômenos culturais, econômicos e políticos.	Escola dissociada dos problemas comunitários, da vida e da práxis dos seus alunos.
Culto à personalidade. Exposição de objetos de uso pessoal, sem análise crítica da atuação do indivíduo na sociedade.	Imposição do conteúdo, endeusamento do autor. Disciplinas compartimentadas. Conteúdos estanques.

A concepção montada no quadro acima só começou a ser modificada a partir da perspectiva pedagógica que valoriza os múltiplos saberes. Essa nova conjuntura apareceu no artigo de Santos (1997) que versa sobre a relação entre o museu, a escola e a comunidade. Neste, a autora defende que a junção dos três contextos constituirá uma apropriação educativa que oportuniza ao cidadão conhecer seus bens culturais de modo a obter a habilitação para o exercício da cidadania consciente. Para tanto, a autora entende que o caminho a ser seguido passa por um plano de ação voltado para a

⁵ Tabela parcialmente retirada de Maria Célia Teixeira M. Santos (1994:59-60).
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

educação patrimonial, no qual o educando deve ser estimulado a conhecer para valorizar o patrimônio a sua volta, concluindo que só quando o educando se apropria da sua cultura local é que ele consegue dar novo significado a sua história, para então, ter uma melhor prática do exercício da cidadania.

O museu como um espaço de apropriação cultural para a efetivação do exercício da cidadania só existe quando esta relação é estimulada. Quando não há esta iniciativa ocorre a problemática existente no estudo de caso feito por Margarita Nilda Barretto Angeli (1993) em sua dissertação de mestrado defendida na UNICAMP, intitulada “Museu por teimosia: Uma análise da utilidade social dos museus de Campinas”. Na dissertação a pesquisadora nos leva a perceber que as instituições museais do local não estimulavam o relacionamento com a comunidade a sua volta, sendo verificado que muitos destes moradores, não associavam a edificação instalada em sua comunidade a um museu. Por maiores que fossem os esforços dos funcionários da instituição para a manutenção e existência dos museus, a falta de conectividade com a comunidade, acarretou numa ausência de apropriação cultural dos indivíduos da comunidade, fazendo dos museus uma ilha detentora de conhecimento que não era repassado.

O estudo de caso feito por Angeli (1993) nos ajudou a compreender a apropriação que os museus/espços culturais tem feito do conceito de educação, visto que, este está intimamente ligado a sua existência e manutenção, o que vem formalizando cada dia mais a parceria entre o museu e a escola para a formação de público visitante regular e disseminador das “atrações” existentes na instituição museal.

Sobre os caminhos percorridos pela escola e o museu na formação um público que consiga se apropriar do patrimônio cultural pertencente a um acervo museológico, foi utilizado como subsídio para o desenvolvimento desta pesquisa, o estudo de caso feito por Denise Grinspum (2000) em sua tese de doutorado defendida na USP, intitulada “Educação para o patrimônio: museu de arte e escola, responsabilidade compartilhada na formação do público”. Este estudo foi realizado no museu Lasar Segall, localizado em São Paulo. A pesquisadora buscou discutir aspectos da formação do público frequentador do museu, focando-se na área das artes visuais.

Grinspum (2000) foi quem deu início, no ano de 1985, às atividades educativas do museu Lasar Segall, formando, posteriormente, uma equipe de trabalho “que participam da construção de um programa educativo e das ações de caráter interdisciplinar que se conjugam a política cultural do Museu” (p.10). Esta dimensão

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

interdisciplinar possibilitou a aproximação com as escolas, levando a um favorecimento da apropriação cultural voltada para o campo das artes visuais. A autora considerou que foi essencial a abertura das portas do museu para a comunidade a sua volta, buscando nas escolas o estímulo para a apropriação do que a instituição tinha para oferecer.

As ações pensadas pelo educativo do museu Lasar Segall foram direcionadas para as escolas próximas a referida instituição, sendo a estas ofertadas um material educativo, elaborado pela equipe educativa do museu, descrevendo quem foi o artista Lasar Segall e o valor/estima da sua obra. Para uma melhor utilização deste material existiram capacitações com os professores para, então, ocorrer a visita agendada com mediadores habilitados para estimular a produção crítica dos alunos após a visitação. Grinspum (2000) conclui que todo esse trabalho gerou visitas espontâneas dos alunos com seus familiares, onde faziam questão de repassar muito do que tinham aprendido. É esta perspectiva de apropriação cultural possibilitada pelo museu/espço cultural pelas vias da educação que construímos este estudo. Por isso, os caminhos e diálogos traçados por Grinspum (2000) foram de suma importância para a estruturação deste trabalho.

Seguindo as concepções vistas no estudo de Grinspum (2000), de aproximação do museu/espço cultural pela comunidade, pode ser encontrado no livro “Percorrer e Registrar: reflexões sobre a ação educativa extramuros da Pinacoteca de São Paulo”, de Gabriela Aider (2010), existem relatos de como a Pinacoteca se voltou para o seu entorno, lançando-se além dos seus muros.

A pinacoteca encontra-se encravada no centro de São Paulo próximo a áreas comerciais. Esta situação geográfica possibilitou a percepção, por parte dos integrantes do setor educativo da Pinacoteca, de que muitos moradores de rua cercavam a instituição mais nunca haviam entrado nela. Diante do observado, em 2002 tiveram início as atividades dos PISC – Programa de Inclusão Sociocultural “tendo como objetivo promover o acesso qualificado aos bens culturais presentes no museu a grupos em situação de vulnerabilidade social com pouco ou nenhum contato com instituições oficiais de cultura” (ARAÚJO, 2010, p. 07).

As atividades do PISC visavam à promoção de oficinas de técnicas artísticas, dentre elas a de xilogravura. Juntamente com as oficinas ocorreram visitas com mediação, o que estimulou a produção de uma exposição na Pinacoteca de São Paulo dos trabalhos produzidos nas oficinas, proporcionando as pessoas que nunca haviam entrado na instituição, não só a entrada, mais também a participação na história do lugar, fazendo com que os indivíduos em “situação de vulnerabilidade social” pudessem

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

atribuir valor de apropriação de sentido a esta instituição cultural que a inseriu no processo de inclusão social por meio da educação.

No momento que passamos a conhecer exemplificações da forma como algumas instituições museológicas/espços culturais assumem seu papel educativo, acabamos por compreender melhor o quanto o imagético pode ser gerador do desenvolvimento humano pelo viés da educação, conseguindo habilitar o ser humano para o exercício da cidadania embasado pelo senso crítico que lhe foi possibilitado pela multiplicidade de visões, ofertadas pela inserção educacional dentro da instituição museológica.

Os exemplos vistos nos estudos de Grinspum (2000) e no livro coordenado por Gabriela Aidar (2010) são demonstração práticas de ações educativas já constituídas. Porém, torna-se necessário o retorno às representações históricas e sociologias que garantiram a aplicabilidade dos modelos descritos. Essa volta se deu pela busca da percepção dos questionamentos sofridos pelo museu para a implantação de uma sistemática interdisciplinar, dentro da sua própria estrutura (BARBOSAS, 2008a, 2008b, 2008c, 2009, 2011).

Esse novo entendimento interdisciplinar pode ser analisado no livro “Educação e museu: A construção social do caráter educativo dos museus de ciências”, organizado por Guaracira Gouvêa, Martha Marandino e Maria Cristina Leal (2003). Embora no título o foco seja o museu de ciência, as organizadoras fizeram uma coletânea de textos preocupados em demonstrar o caráter multidisciplinar do museu, relatando como tal contextos foi se tornado possível, configurando o museu como um local de apropriação cultural que deve está voltado para apresentar e debater os anseios sociais do seu tempo. Para tanto, deve arrumar formas de trabalhar temas atuais como a comunicação e a intervenção das multimídias no espaço museal, o que tem buscado o público visitante de um museu, como vem acontecendo às mediações dentro de uma exposição museológica, entre outros. A ampliação, das faces museais, configura a importância que o setor educativo vem ganhando, ao longo do tempo, podendo ser visto como a “porta” de entrada para a apropriação do patrimônio cultural, demonstrando o grande papel social que tem para o exercício da cidadania.

Ainda no aprofundamento da perspectiva interdisciplinar, visto no parágrafo anterior, consideramos que o livro “A danação do objeto: o museu de história”, escrito por Francisco Régis Lopes Ramos (2004) tem muitas contribuições a serem dadas para nossos estudos. Através da ótica freiriana, pela qual “o museu educativo não vem para Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

confirmar o existente; sua tarefa consiste em refletir sobre o que somos e o que podemos ser” (p.76), o autor, considera que um objeto pode conter uma carga de informação tão múltipla que cabe ser denominado de “objeto gerador”. Este, por sua vez, possibilita “novas relações entre sujeito e objeto na sociedade de consumo” (p.134).

O caminho que Ramos (2004) percorreu constituiu-se através da pesquisa do acervo pertencente ao Museu do Ceará, do qual foi diretor, buscando compreender como a escolha da montagem de uma exposição pode, através do processo educativo, trazer um novo significado para um objeto. Durante o período em que foi diretor do Museu do Ceará procurou realizar atividades educativas que favorecessem as práticas pedagógicas proferidas por Paulo Freire, considerando que as funções educativas desenvolvidas em um museu são diferentes das exercidas na escola.

Desenvolver políticas de atendimento aos estudantes não significa transformar o museu em um apêndice da escola, nem descuidar da visita do público. Ao ter clareza sobre sua posição educativa, que passa pela pesquisa de acervo, montagem de exposições fundamentadas e atividades com as escolas, o museu torna-se mais didático, mais provocativo e lúdico criando condições para um relacionamento mais profundo e lúdico, com o variado espectro dos outros visitantes. (RAMOS, 2004, p. 13)

A posição educativa que o museu deve assumir para ser mais provocativo e didático também aparece na coletânea de textos organizados por Maria Isabel Leite e Luciana E. Ostetto (2005), intitulada “Museu, educação e cultura: encontro de crianças e professores com a arte”. Este foi dividido em duas partes, onde a primeira é constituída por estudos científicos que dimensionam o valor educativo do museu na apropriação cultural e a segunda parte são relatos das experiências obtidas por professores e alunos, após terem participado de exposições que foram pensadas sob a perspectiva do valor educacional, na qual houve estímulo a visita lúdica de troca de conhecimento da instituição para com o visitante e deste para com a instituição.

Um relato interessante para os caminhos desta pesquisa é o dado por Luciana Esmeralda Ostetto (2005) sobre uma visita que fez a Pinacoteca de São Paulo. Ao chegar se deparou com uma grande obra logo na entrada, a qual parecia um arco do triunfo só que com o esqueleto de ferro fechado por vidros, transformando-se em uma grande gaiola, onde havia pombos que eram semanalmente liberados. A instalação foi feita por dois artistas da Alemanha, Horst Hoheisel e Andréas Knitz, que “(...)

desenvolvem propostas de intervenções e construções em espaços públicos e privados a partir de referentes históricos e lugares de conflitos (...)” (MESQUITA, 2003 *apud* OSTETTO, 2005, p. 149). Neste caso da Pinacoteca de São Paulo, a referência foi o período de repressão dos governos militares no Brasil. A respeito da obra Ostetto (2005) relata:

Imagens. Informação. Não saber. Implicação. Desejo. Imaginação. Essencial foi estar lá, vendo, sentindo, pensando, estranhando, perguntando, compreendendo, sonhando, compartilhando o espanto, rompendo os limites. A arte pode levar-nos até onde nosso controle perde o domínio. Basta querer. Deixar-se tomar pelo convite da obra – a imagem está sempre nos chamando. Ouvimos a sua voz? Atendemos ao seu pedido? Imaginamos-voamos? Se não há limites para a imaginação, há, sim, no contexto da educação, muitos muros ainda... Prisões? Quando nos aproximamos da arte e nos permitimos ser tocados por ela, uma gaiola sempre se rompe, uma corrente se quebra, um vôo começa a ser ensaiado para serem vencidos aqueles limites, para que a imaginação possa correr livre, a alimentar muitas e muitas aventuras de “invenção” – da escola, do cotidiano, da pessoa, da vida. (OSTETTO, 2005, p. 149).

Além dos relatos das trocas de experiência um dos capítulos que mais demonstra a importância educativa que uma instituição museológica pode ter é o terceiro capítulo da primeira parte do livro, escrito por Gabriela Salles Argolo (2005), com o título “Olhares e saberes do encontro com a arte”. Nele a autora descreve as entrevistas feitas com os seguranças do Museu de Belas-Artes, no Rio de Janeiro, para sua dissertação de mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação na PUC-SP, em abril de 2003. A autora constatou que quando os seguranças passaram a ser integrantes da instituição, começaram a ser inquiridos pelos visitantes que não contavam com mediação agendada. Tal fato levou os seguranças a buscarem informação para repassarem aos visitantes. Os dados foram obtidos na biblioteca do museu ou com a equipe de mediação. Diante do enriquecimento cultural que obtiveram por conta do ambiente de trabalho, eles foram, aos poucos, estimulando a ida de seus familiares ao museu, demonstrando a atribuição educativa de apropriação cultural e consequentemente ampliador do desenvolvimento humano, inerente ao museu.

“Preparando-se para o entendimento das artes visuais se prepara a criança para o entendimento da imagem quer seja arte ou não” (BARBOSA, 2009, p. 35), visto que, “Mais de 25% das profissões neste país estão ligadas direta ou indiretamente às artes, e,

seu melhor desempenho depende do conhecimento de arte que o indivíduo tem” (BARBOSA, 2009, p.31). A proposta triangular é tão bem constituída que permeou todos os exemplos dados sobre a relação educativa existente na instituição museológica, relatados até este parágrafo.

Buscando uma compreensão mais ampla da relevância que a arte possui no processo educacional, fazemos uso da proposta triangular elaborada por Ana Mae Barbosa nos livros ‘Inquietação e mudanças no ensino da arte’ (2008b), “Arte/Educação Contemporânea – consonâncias internacionais” (2008a) e “John Dewey e o ensino da arte no Brasil” (2008c).

O trabalho de pesquisa de Barbosa (2008c) de buscar John Dewey no ensino de arte no Brasil foi feito de uma forma muito didática, o que nos leva a compreender rapidamente a importância de Dewey para a pós-modernidade. Os relatos de experiências nas regiões brasileiras selecionadas para o estudo enriqueceu de forma muito coesa a pesquisa de Barbosa. Quando ela traça um paralelo entre as formas como Dewey projetou seus estudos e as aplicabilidades, destes, no território brasileiro, é então, que conseguimos perceber a grande importância do filósofo para as teorias educativas, principalmente no tocante a arte, levando-nos ao conhecimento do quanto Dewey se faz presente nas salas de aula, estimulando os princípios naturais da experiência correlacionada à uma necessidade existencial e a valorização da imaginação na contextualização da experiência.

Para Barbosa (2008c), o estímulo de apropriação da arte no processo educacional, possibilita o desenvolvimento da expressão pessoal e cultural na busca da identidade de um indivíduo, estimulando-o na percepção e imaginação “para apreender a realidade do meio ambiente, levando a desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade” (p.40). Não existindo a valorização da arte no processo educativo, o sujeito acaba não se apropriando do patrimônio cultural a sua volta, levando-o a falta de plenitude no exercício da cidadania e do desenvolvimento humano.

Sobre a perspectiva de valorização da arte cabe, ainda, nesta pesquisa, compreender a arte de forma mais ampla, ou melhor, mais profunda, pois sem este entendimento existe o risco de se constituírem lacunas na percepção do contexto arte-educação, tão importante para o desenvolvimento desta investigação científica. Neste caminhar de aprofundamento da análise sobre a arte faremos uso das ideias estruturadas por Martin Heidegger (2010) – filósofo alemão do século XX – no livro “A origem da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

obra de arte”, onde, esmiuçou a obra de arte do aspecto mais “singelo” de coisa/coisidade ao de alegoria simbólica que constitui a verdade desta, “a obra é obra de arte, pois a arte é o por-se-em-obra da verdade” (HEIDEGGER, 2010, p.21). O autor estimula uma visão existencial da obra de arte, demonstrando que essência se faz para ganhar forma como produção humana de experimentação histórica.

A arte é, como fundação, essencialmente histórica. Isto quer dizer apenas: a arte tem uma história no sentido mais extremo, ou seja, que ela no transcurso do tempo também aparece ao lado de muitos outros fenômenos e nisso se transforma e passa e oferece aspectos cambiantes à historiografia. A arte é história no sentido essencial de que fundamenta história. A obra de arte deixa a verdade eclodir. A arte faz eclodir na obra a verdade do sendo como desvelo que funda. A palavra originário significa fazer eclodir algo, trazer algo ao ser num salto fundador, a partir da proveniência da essência. O originário da obra de arte, isto significa, ao mesmo tempo, dos que criam e dos que desvelam, isto diz do Entre-ser histórico de um povo, é a arte. Isto é assim porque a arte em sua essência é um originário: um modo insigne de como a verdade é sendo, quer dizer, acontece historicamente. (HEIDEGGER, 2010, pp.197-199).

O valor dado por Heidegger (2010) a obra de arte, pela ótica histórica, estimula a apreciação da produção humana, envolvendo as simbologias que caracterizam épocas diferentes, fazendo da arte uma demonstração da verdade dos anseios humanos, por via da experimentação dos que produzem, contemplam e consomem. Esta visão, que nos trouxe o autor, consolida a importância da arte para o exercício da cidadania no apropriar-se do patrimônio cultural para tornar-se um ser conhecedor, crítico e produtos de novos conhecimentos.

O conhecimento crítico nos trouxe até outro filósofo que contempla questões envolvendo a arte. Walter Benjamin (1994), no ensaio sobre a obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica, expõe a crise vivida pela arte no período da Segunda Guerra Mundial e esta, por sua vez, gerou os novos caminhos a serem construídos pelo movimento surrealista. É preciso referenciar que, ambos os contextos, são advindos do processo de industrialização que tem como característica fundamental a produção em massa. A forma massificada de fabricação é o ponto crucial das análises de Benjamin (1994), pois, tal fato, expõe a necessidade de trazer para o debate a problemática da garantia de autenticidade que “(...) é a quintessência de tudo o que foi transmitido pela tradição, a partir de sua origem, desde sua duração material até o seu testemunho histórico.” (BENJAMIN, 1994, p.168). É a aura da obra de arte frente às reproduções.

Em sua essência, a obra de arte sempre foi reprodutível. O que os homens faziam sempre podia ser imitado por outros homens. Essa imitação era praticada por discípulos, em seus exercícios, pelos mestres, para difusão das obras, e finalmente por terceiros, meramente interessados no lucro. Em contraste, a reprodução técnica da obra de arte representa um processo novo, que se vem desenvolvendo na história intermitentemente, através dos saltos separados por longos intervalos, mas com intensidade crescente. Com a xilogravura, o desenho tornou-se pela primeira vez tecnicamente reprodutível, muito antes que a imprensa prestasse o mesmo serviço com a palavra escrita. (BENJAMIN, 1994, p.166).

Através da citação, percebemos a força e o encantamento que a imagem exerce sobre os homens, ao longo da história, demonstrando características da produção cultural de distintos períodos e povos. Além disso, também foi notado que a habilidade de reprodução, de alguma forma, sempre esteve relacionada ao fazer artístico. Porém, a preocupação do autor vem com a capacidade que a fotografia e o cinema tem de se colocarem em lugares que a obra, por sua fragilidade, não conseguiria chegar. O cinema, por exemplo, é um tipo de obra elaborada para as massas, visto que, o custo para produzir um filme é tão elevado que se não fossem feitas várias cópias este tipo de obra não se viabiliza.

Para Benjamin (1994), o cinema pode ser tido como a obra que se constitui da perfeição, pois para a obtenção de duas horas de projeção, estima-se, em muitos casos, terem sido feitas mais de quarenta horas de gravações que passam pelo processo de edição e compilação até a obtenção do resultado desejado por seu criador. Para chegar ao resultado final é preciso considerar a existência de gastos com a contratação de profissionais técnicos e do ramo das artes, com o deslocamento das equipes técnica e artística, locações, cenários e outros tantos custos que podem envolver uma produção cinematográfica. Por isso, fazer cinema se torna tão caro, sendo inviável sua produção se não for pensado para ser consumido pelas massas. Já a pintura percorre um caminho diferente, ao invés das massas, prioriza a contemplação de poucos.

(...) Os pintores queriam que seus quadros fossem vistos por uma pessoa, ou poucos. A contemplação simultânea de quadros por um grande público, que se iniciou no século XIX, é um sintoma precoce da crise da pintura, que não foi determinada apenas pelo advento da fotografia, mais independente dela, através do apelo dirigido às massas pela obra de arte. Na realidade, a pintura não pode ser objeto de uma recepção coletiva, como foi sempre o caso da arquitetura, como antes foi o caso da epopéia, e como hoje é o caso do cinema. Embora esse fato em si mesmo não nos autorize a tirar uma conclusão sobre o papel social da pintura, ele não deixa de representar um grave obstáculo social, num momento em que a pintura, devido certa

circunstâncias e de algum modo contra sua natureza, se vê confrontada com as massas, de forma imediata. Nas igrejas e conventos da Idade Média ou nas cortes dos séculos XVI, XVII e XVIII, a representação coletiva dos quadros não se dava simultaneamente, mas através de inúmeras mediações. A situação mudou e essa mudança traduz o conflito específico em que se envolveu a pintura, durante o século passado, em consequência de sua reprodutibilidade técnica. Por mais que se tentasse confrontar a pintura com a massa do público, nas galerias e salões esse público não podia de modo algum, na recepção das obras, organizar-se e controlar-se. Teria de recorrer ao escândalo para manifestar abertamente o seu julgamento. Em outros termos: A manifestação aberta do seu julgamento teria constituído um escândalo. Assim, o mesmo público, que tem uma reação progressista, diante de um filme burlesco, tem uma reação retrógrada diante de um filme surrealista. (BENJAMIN, 1994, p.188).

A crise vivida pela pintura é clara no período da Segunda Guerra Mundial. Como adequar algo que foi feito para poucos às massas? O que se perde nessa adequação? Para a primeira questão a solução foi a fotografia, que pode ser reproduzida tecnicamente e através das suas lentes possibilitam a visibilidade de detalhes que fogem a ótica natural. Outro detalhe significativo sobre a reprodução técnica se encontra na legitimidade da obra, visto que, com a reprodução manual o risco de falsificação era grande. Já com reprodução técnica, pois eram mantidas as características essenciais da obra, o risco era quase nulo (BENJAMIN, 1994; CRIMP, 2005).

Porém é válido salientar que houve perdas, onde a mais marcante foi a destruição da aura. Esta pode ser entendida como o contexto que envolve ver a obra frente a frente. Exemplificando melhor, existem várias fotografias que tentam reproduzir os afrescos de Michelangelo na Capela Sistina, essas fotografias até ajudam a conhecer a obra, aproxima o público, mas nada se compara ao fato de poder ver os afrescos na própria Capela Sistina, pois lá se encontra a aura de apropriação de um lugar, um tempo e um fazer histórico de um povo. Contudo, é justamente a perda da aura, que vai estimular a aproximação com a arte, possibilitada pela acessibilidade gerada pela fotografia, pois esta consegue chegar a lugares que a obra jamais chegaria. Sendo assim, é possível compreender que a fotografia rompe com as barreiras de exclusividade imposta pela pintura.

Compreender as ideias de Benjamin (1994) sobre o recorte de um tempo histórico pelo viés da produção artística possibilitou uma amplitude de visão para o desenvolvimento desta pesquisa, pois é de suma importância perceber que a arte vai encontrando desafios e, mediante estes, traça novos caminhos para que o homem

consiga se apropriar do seu papel social, desenvolvendo o senso crítico e analítico, imprescindível para o exercício da cidadania.

Seguidor das ideias de Benjamim (1994), Douglas Crimp (2005) no livro, sobre as ruínas do museu analisa a crise existencial da pintura com o advento da fotografia, símbolo dos anseios consumistas da sociedade de massa na aproximação e apropriação da obra de arte.

No século XX, até recentemente, apenas Walter Benjamim dava crédito a tal noção, ao dizer que a fotografia inevitavelmente afetaria a arte de maneira real e profunda, até mesmo ao ponto de a arte da pintura poder vir a desaparecer, uma vez que a reprodução mecânica retirara dela sua aura essencial. (CRIMP, 2005, p.54).

Crimp (2005) aprofunda ainda mais a crise da pintura trazendo para o palco do debate o local, onde, ao longo do tempo tronou-se um templo para a contemplação da pintura, sendo este o museu e a galeria de arte. Toda análise do autor se constitui em demonstrar que só a pintura era vista como uma arte digna de pertencer e ser exposta no museu, pela aura que possuía. Quando houve a penetração da fotografia nos locais consagrados pela pintura, muitos curadores passaram a promover uma reação desejosa da valorização da pintura, montando exposições apenas com pinturas abstratas que traziam visibilidade e solidez para o seu mercado. Além disso, os críticos e historiadores da arte da década de setenta também impunham um valor pejorativo à fotografia, tratando-a como uma arte menor.

No entanto, com o advento da fotografia, na perspectiva artística, passou a existir a possibilidade de apropriação de sentido para o público, visto que a fotografia consegue exprimir, de forma clara, os contextos da contemporaneidade. Por isso, independente dos curadores, críticos e historiadores da arte, alguns intelectuais e, principalmente, o público foram prestigiando e consumindo a fotografia como obra de arte.

A grande entidade artística que para Goethe era simbolizada pela Itália, qual podemos chamar de arte *in situ* ou arte antes da invenção do museu de arte, simplesmente não existe mais para nós. E isso não se deve somente ao fato de a arte ter sido roubada dos lugares para os quais foi feita e isolada nos museus de arte, mas também ao fato de que, para nós, a entidade artística pertence a um outro tipo de museu, o tipo que André Malraux chamou de imaginado. Esse museu é constituído por todas as obras de arte que estão sujeitas à reprodução mecânica e, portanto, ao discurso que a reprodução mecânica tornou possível: a história da arte. Com a história da arte, a entidade artística a que Goethe deu o nome de Itália esta perdida para sempre. Isso quer

dizer que – e a ênfase faz-se necessária porque é sempre difícil perceber o funcionamento de um campo epistemológico a partir de dentro, mesmo que ele esteja começando a desmoronar – a arte tal como a pensamos somente passou a existir no século XIX com o nascimento do museu e da disciplina de história da arte, pois ambos trilharam o mesmo lapso de tempo do modernismo (e, não menos significativo, da fotografia). Para nós, então, o propósito natural da arte está no museu, ou, em último caso no museu imaginário, aquele espaço idealista que é a arte com A maiúsculo. A idéia da arte como algo autônomo, separada de tudo mais e destinada a ocupar seu lugar na história da arte é uma fato da era moderna. E é uma ideia de que a arte tem o apoio da pintura contemporânea, destinada que está, também, a terminar no museu. (CRIMP, 2005, pp. 90-91)

O Senso crítico de Crimp (2005) demonstra que o museu de arte e a história da arte são uma invenção da modernidade, servindo para atender aos anseios de um tempo histórico e sociológico. E neste caminhar a instituição museológica se encontrava numa situação estabilizada e confortável como um local de demonstração de poder do discurso simbólico que permeia a montagem de uma exposição para a contemplação da pintura elaborada pelos grandes artistas. Quando a fotografia “invade” o campo das artes, passa a existir uma crise existencial da pintura e do próprio museu como um altar de consagração para esta. É justamente nesta quebra da zona de conforto que as reflexões se constituem. Desta forma, as análises do autor são de suma importância para a compreensão da crise vivida pelo museu no entendimento do seu papel, o que gerou a abertura das suas portas para a sociedade, considerando os aspectos educacionais como um grande viés de aproximação como o público para garantia da sua existência.

Entender o museu como um templo da arte só afasta o público. Perceber que a fotografia é o reflexo da sociedade de massa é aproximar o cidadão da arte, pois esse acaba se enxergando dentro do espaço expositivo e, nesta atitude de ver a si mesmo, acaba por atribuir valor ao patrimônio cultural contemporâneo. É válido salientar que no período atual das multimídias, onde boa parte da população tem acesso a celulares contendo câmeras e filmadoras que possibilitam um registro e um repasse instantâneo dos acontecimentos do seu entorno, se a instituição museológica não se adaptar aos anseios da multiplicidade da comunicação e da educação, estará fadada as ruínas como expõe Douglas Crimp (2005).

Outra crítica, a respeito do papel social do museu, encontra-se, no livro escrito por Alain Darbel e Pierre Bourdieu (2007), intitulado “O amor pela arte: os museus de arte na Europa”. Nele, os autores analisam o público frequentador dos museus de arte na Europa. Por amostragem, para demonstrar que a visita e apropriação cultural Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

consistem em uma relação diretamente proporcional entre o grau de instrução escolar e o nível social, quanto maiores forem estes, mais elevados são os índices de frequência e retorno aos museus de arte, comprovando que o valor da distinção social, atribuído ao consumo de arte ao longo dos tempos, ainda persiste. O estudo dos autores nos ajudou a compreender as situações que envolvem o incremento do hábito relativo à frequência de museus, e como este, por sua vez, gera a apropriação cultural que instrumentaliza o cidadão para o desenvolvimento humano.

Retomando a ideia, já referida no parágrafo anterior, de que o consumo de arte ostenta uma distinção social, tornou-se necessário entender a simbologia de grandeza social fomentada pela arte, através da história. Para tanto, o conceito de poder simbólico estruturado por Bourdieu (2007) foi de suma importância, pois nos ajudou a compreender como o poder simbólico foi se solidificando nas estruturas sociais. O Poder Simbólico suscita a análise de um poder que permeia as relações sociais de forma implícita, utilizando a arte, a religião, assim como, a língua para penetrar as estruturas da sociedade. Bourdieu (2007, p. 8) define o poder simbólico como um “poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que os exercem”.

Essa constatação também pode ser percebida nas concepções desenvolvidas por Peter Burke (1994) no livro “A Fabricação do Rei”. Ele usou com fonte de pesquisa obras de arte e, através das iconografias deixadas por Luís XIV, montou uma narrativa que tem por objetivo compreender os efeitos da imagem sobre a opinião pública. Trabalhando a noção de imagem, em sua totalidade, o autor analisa as manipulações que estas foram sofrendo para favorecer a montagem positiva da personalidade histórica de Luís XIV, sendo estas trabalhadas para atingir três alvos “a posteridade; as classes altas francesas, tanto de Paris como das províncias; e os estrangeiros especialmente as cortes estrangeiras” (p.20).

Neste contexto de formação da opinião pública, podemos perceber que o museu/arte, ao longo do tempo, foi utilizado para consolidar e favorecer o discurso político de um Estado, quando nas exposições as peças eram dispostas de modo a demonstrar, através dos objetos, a força cultural de um Estado. Além do livro “A Fabricação do Rei”, usamos também de Peter Burke (1999) “O Renascimento Italiano: Cultura e sociedade na Itália”, no qual o autor analisa o imaginário do movimento artístico renascentista e seus reflexos no contexto político, assim como no social e vice-versa. Burke utiliza a arte, em suas várias modalidades expressivas, construindo uma

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

narrativa histórica com o intuito de compreender a mentalidade social da época, através do movimento artístico renascentista na sociedade italiana. O confronto da conjuntura sociológica e histórica com a artística contribuirá para a construção desse trabalho.

Dando continuidade e aprofundamento às ideias de Burke e para estruturarmos melhor o poder da imagem sobre a construção do imaginário social, fizemos uso do livro “Imagens e Imaginários na História”, de Michel Vovelle (1997), que utiliza as imagens como fonte documental para compreender a mentalidade social, traçando uma linha do tempo que vai da Idade Média até o século XX. Vovelle é um historiador das mentalidades que procura ampliar o campo das fontes historiográficas possibilitando uma melhor compreensão do imaginário popular. “Antes de tudo, a imagem se impõe como um testemunho. Isso acontece quando se mostra o cenário de uma sociedade, tanto em cenas de gênero como na galeria dos retratos contemporâneos” (p. 170). Interessa a esta pesquisa a forma como o autor monta a leitura das imagens contextualizada com a mentalidade da época à qual pertencem.

Essa valorização da imagem e as simbologias que ela suscita podem ser aprofundadas, com o auxílio do livro “Isso não é um cachimbo”, de Michel Foucault (1988), o qual promove a análise de um quadro do artista Magritte. O autor discute a semelhança, o real e o espaço, ou melhor, as lacunas entre tais as relações. Nessa análise o autor propõe a leitura da obra de Magritte por um caligrama. “Em sua tradição milenar, o caligrama tem uma tríplice função: compensar o alfabeto: repetir sem ajuda da retórica: prender as coisas na armadilha de uma dupla grafia” (FOUCAULT, 1998, p. 250). Magritte produziu uma obra com dois cachimbos e no rodapé de um deles o artista escreve “isto não é um cachimbo”, levando quem vê a obra a questionar o que vê. Este arguir para tentar ler além das entrelinhas tem sido uma postura cada vez mais solicitada pelos ambientes expositivos de arte contemporânea ao público visitante. Por isso o estudo de Foucault (1988) foi importante para entender as expectativas que o serviço educativo elabora quanto ao visitante.

Foucault é um dos o teórico que alimentou, de modo mais expressivo, as análises do autor Durval Muniz de Albuquerque (2006). No livro “A invenção do Nordeste e outras artes”, percebemos uma visão mais crítica com relação à ideia de formação do Nordeste, tendo como um dos suportes a análise literária, pictórica, musical e cinematográfica para demonstrar as relações de poder que foram sendo construídas no imaginário social brasileiro. Na análise pictórica, Durval Muniz utilizou artistas de grande renome nacional como Cícero Dias, Lula Cardoso Ayres, Caribé, Di Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Cavalcanti e Cândido Portinari, destrinchando cada um por tendências de produção artística. O autor vai mostrando como essas obras construíram uma imagética do Nordeste do açúcar, do cacau, das paisagens e do biótipo de acordo com os “desejos” de cada artista, consolidando a visão do homem de “cabeça chata”, “barriga d’água”, retirante, raquítico, pouco instruído e que por conta disto se sujeita a qualquer tipo de trabalho. O livro de Muniz (2006) traz, além de outros, o questionamento de como as artes conseguiram erguer e solidificar o discurso de poderio manipulador na criação de fronteiras sociais que foram se impondo ao longo de uma narrativa histórica sobre o Nordeste. O poder que a imagem artística exerce sobre as estruturas sociais ajudou na compreensão das relações de poder de convencimento e de distinção social que a arte foi ganhando ao longo da história.

Percorrer a trajetória histórica e sociológica atribuída ao campo das artes passando pelo culto à imagem favorece a percepção do poder que um museu de arte pode ter na formação de um discurso, pois somos fruto das representações fomentadas pelas práticas sociais dos grupos aos quais pertencemos, e um museu é uma síntese desse discurso. De acordo com as mudanças sociais as instituições museais foram ganhando, ao longo do tempo, um novo significado, tanto que, hoje o campo da nova museologia, ou sociomuseologia, está intimamente relacionado com o da história cultural, ou da nova história, que busca valorizar a interdisciplinaridade para obtenção da ampliação das metodologias e conceitos atribuídos às ciências humanas, para promover e valorizar o indivíduo na constituição da conjuntura social (ALBUQUERQUE, 2006; BARBOSA, 2008a, 2008b, 2008c, 2009, 2011; BOURDIEU, 2007; BOURDIEU & DARBEL, 2007).

No contexto descrito no parágrafo acima, podemos inserir ainda as práticas pedagógicas que, assim como, a história e a museologia também tem passado por quebra de paradigmas e questionamentos relativos à compreensão do seu papel social. No livro “História da História da Educação”, organizado por Demerval Saviani e Sanfe Lombard (2006), os autores relatam os problemas vivenciados na educação, em sua construção histórica, para encontrar seu lugar no espaço das práticas sociais. Ainda que a educação formal não tenha sido o objeto central desta investigação, compreender os problemas enfrentados por esta enriqueceu bastante a nossa trajetória de análise, visto que, os enfrentamentos da educação formal acabam por direcionar boa parte das ações da educação informal, esta sim, presente na construção das ideias desta dissertação.

Ainda sobre o papel da educação nas práticas sociais, cabe abrir uma breve explanação a respeito dos conflitos pelos quais tem passado a escola pública, visto que, o público do espaço museal que respondeu ao questionário desta investigação se ateuve aos estudantes de oriundos das escolas da cidade do Recife-PE e sua região metropolitana. Para entendermos melhor a crise pela qual a escola pública vem passando, na atualidade, recorreremos a Geraldo Barros (2008), que no texto “Crises da escola ou na escola? Uma análise de crise dos sistemas públicos de escolarização obrigatória”, montou uma narrativa da trajetória histórica assumida pela instituição escolar, da modernidade aos tempos atuais. Cada vez mais a instituição, apesar das crises que vivencia, tem sido percebida como necessária aos projetos sociais, ou seja, ela se incorpora os anseios de mudança da perspectiva de futuro.

Ao lermos o texto de Barros (2008) nos deparamos com a demonstração de uma conjuntura histórica obsoleta a qual a escola ainda se apegas. Porém o autor esclarece que esta precisa ser modificada. Para tanto, Barros (2008) nos levou a compreensão de que se faz necessário, antes da constituição de um projeto para escola, um projeto para a sociedade contemporânea, para que a escola possa, enfim, superar sua crise. Na busca de tornar compreensíveis as ideias formuladas ao longo do texto, o autor apresenta um quadro panorâmico sobre os contextos que pontuam a “crise da escola”, vivenciada na contemporaneidade, traçando a trajetória histórica que envolve a referida crise. O foco da análise direcionou-se aos sistemas públicos de ensino, no tocante ao Brasil e a Portugal, relacionado à “(...) escola secular, elitista, seletiva, meritocrática; constatada e desejada, rejeitada e imprescindível” (p.34). Denotando uma conexão com a modernidade e sua ‘incapacidade’ de fazer cumprir o seu plano de uma escola de qualidade a qual todos possam ter acesso, podendo ser percebida como uma das causas da crise do ensino público.

A perspectiva para o afastamento da crise vivida pela escola, na atualidade, pode encontrar uma via de saída na promoção de parcerias com instituições culturais que oportunizem ao aluno o acesso à produção artística contemporânea, para instrumentalizá-lo com conceitos que desenvolvam o senso crítico para o exercício da cidadania consciente. Por isso, a trajetória até aqui constituída por via da demonstração dos conceitos elaborados pelos autores, que deram base a esta investigação, buscou promover o diálogo entre os aspectos museológicos que estruturam a afirmação do sujeito, passando pela conceituação sociológica, histórica, artística e educacional dos espaços de cultura.

1.3. Considerações dialógicas entre museu/espço de cultura e a educação

As reflexões sobre as práticas pedagógicas dentro do museu/espço cultural fundamentaram, as discussão historiográfica estruturada ao longo desta investigação, que teve por princípio montar uma análise da importância da educação patrimonial voltada para o desenvolvimento humano. Diante da complexidade das análises pedagógicas, podemos relacionar o ensino de artes ao projeto educacional, pós-moderno, com a utilização da perspectiva histórica através da imagem, que é algo tão importante na pós-modernidade. Por estarmos a todo o momento nos deparando com leituras e percepções de imagens, podemos atribuir novas interpretações as imagens “antigas” relativas ao nosso cotidiano para poder relacionar com os valores da época a qual pertenciamos. “Não se trata mais de perguntar o que o artista quis dizer em uma obra, mas o que nos diz, aqui e agora em nosso contexto, e o que disse em outros contextos históricos a outros leitores” (BARBOSA, 2008b, pp.18-19).

Sendo a arte uma forma de expressão, coube neste trabalho tentar compreender como a conjuntura social se apresenta nela e vice-versa, ou seja, como o quadro social interfere na criação artística e como a criação da obra de arte interfere no quadro social, proporcionando uma reflexão histórica que insira a perspectiva artística e educativa dentro do espaço museal, voltado para o desenvolvimento humano. Este precisa ser compreendido não como uma linha reta numa escala de evolução entre o bárbaro e o civilizado, pelo qual foi determinado um ponto de partida e outro de chegada, considerando este último como a plenitude do saber, mas sim, como um desenvolvimento que possibilita uma diversidade de caminhos que podem ou não ser seguidos, dependendo das escolhas que o cidadão fez ou faz, de acordo com o senso crítico, gerador de uma melhor qualidade de vida, construído com os múltiplos saberes obtidos com a “abertura de portas” que um processo educativo bem estruturado pode oferecer, sendo ele formal ou informal.

Vale salientar que a informalidade na perspectiva educacional não se trata de algo casual, impensado ou até mesmo desleixado, devendo, sim, ser visto como um processo que ultrapassa os muros da escola para debater com a sociedade formas de um melhor aproveitamento dos múltiplos estímulos midiáticos que ocorrem na contemporaneidade. Tais ações podem ser verificadas nos diversos locais de produção cultural, como museus, galerias de arte, teatros, arquivos e outros tantos locais que

assumam este papel, tornando mais apropriado chamar a educação informal de educação para o patrimônio (ou patrimonial) (SANTOS, 1994, 1997; VALENTE, 2003, 2008).

Esta, por sua vez, possibilita que cada cidadão consiga usufruir de modo, mais consciente, o legado do patrimônio cultural produzido pela humanidade ao longo da história, propiciando o conhecimento da sua herança cultural, gerando assim, uma valorização embevecida pela noção de respeito às diferenças (ORTIZ, 2007). Para Renato Ortiz (2007, p. 5) “Dizer que as culturas são um ‘patrimônio da humanidade’ significa considerar a diversidade enquanto um valor, se não ‘universal’, pelo menos, extensivo a um conjunto amplo de indivíduos.” Quando o indivíduo consegue entender seu papel na coletividade ele passa a valorizar a herança cultural da qual faz parte, entendendo-se como um agente social produtor e consumidor de cultura. Atribuir valor de estima a dimensão cultural pode gerar, no ser social, uma melhor apropriação educativa imbuída de senso crítico (CUCHE, 2002; ORTIZ, 2007).

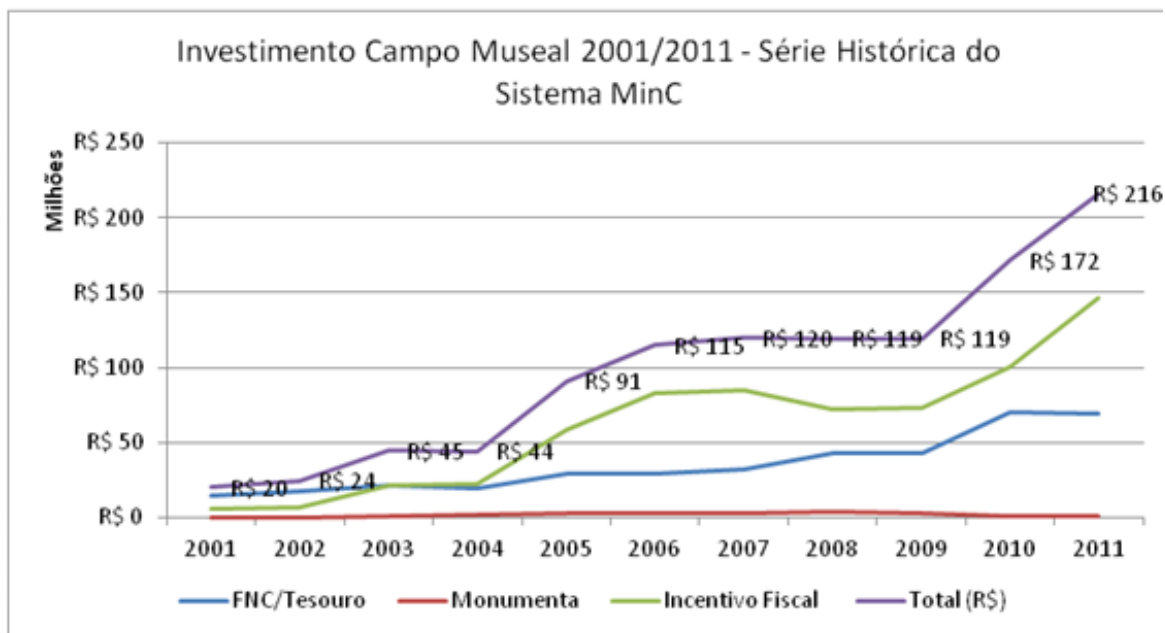
Uma das fases da dimensão de cultura passa pela perspectiva legislativa que tem por finalidade assegurar o bom convívio dos cidadãos, no grupo social do qual faz parte. Neste contexto, verificamos a necessidade de compreender o panorama legal, no Brasil, referente à valorização do patrimônio cultural. Por isso, cabe retomarmos a legislação brasileira elaborada para salvaguardar o Sistema Brasileiro de Museus, por via do Decreto nº 5.264, de 5 de novembro de 2004, que institui no seu artigo segundo as características das instituições museológicas, expondo no seu item III, que o museu deve dar acesso a seu acervo primando pelo “desenvolvimento de programas, projetos e ações que utilizem o patrimônio cultural como recurso educacional e de inclusão social”. Para demonstrarmos que a partir do Decreto nº 5.264, elaborado no Governo do presidente Lula (2003-2010) foi possível criar em 2009 o Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), que instrumentalizou a autonomia dos museus dando a estes a capacidade de consolidar a estruturação orçamentária mais apropriada a suas necessidades. Tanto que em um estudo recente divulgado pelo Ibram, referente aos investimentos realizados no campo museal entre os anos de 2001 e 2011, verificou-se que “os recursos destinados anualmente ao setor passaram de R\$ 20 milhões para R\$ 216 milhões, o que representa um aumento de 980%.”⁶

Os recursos são provenientes do sistema fomentador criado pelo Ministério da Cultura (MinC), para promover os investimentos necessários para consolidação do

⁶ Disponível em <http://www.museus.gov.br/destaque/investimento-em-museus-cresce-em-uma-decada/> acesso em 13/08/2012.

referido Decreto, como explicitados no gráfico abaixo, resultante do estudo divulgado pelo Ibram, referente os investimentos no campo museal nos anos de 2001 a 2011:

Gráfico 1 – investimento campo museal⁷



Este panorama começou a ser estruturado quando em 1934 o presidente Getúlio Vargas criou Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), hoje conhecido como Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). A partir de então, começou-se a pensar na preservação do patrimônio cultural brasileiro com os processos de tombamento e incentivo financeiro para criações de espaços culturais. Infelizmente, tempos depois o Brasil passou por um longo período de ditadura militar (1964-1985), no que não se tinha grandes preocupações com o patrimônio cultural brasileiro. Apenas quando este regime chegou ao fim e uma nova Constituição foi elaborada em 1988 apelidada por cidadã a valorização do patrimônio foi retomada (PEREGRINE & FUNARI, 2008). Sobre as questões legais que envolveram a seguridade do patrimônio, os autores Sandra C. A. Peregrine e Pedro Paulo Funari (2008, pp. 65-66), relatam que:

A importância constitucional atribuída à cultura e sua admissão no rol de direitos e deveres que compreendem o integral exercício da cidadania podem ser constatadas na Constituição Brasileira, promulgada em 1988, e nas emendas constitucionais que se seguiram. No artigo 215 dessa Carta Magna fica especificado que o 'Estado

⁷ Idem.

garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes de cultura nacional’. A ele caberá resguardar ‘as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional’. Uma das conquistas mais recentes nesse campo diz respeito à implementação da legislação responsável pelo ‘Plano Nacional de Cultura’, garantida pela Emenda Constitucional nº 48 (2005), segundo a qual deve ser privilegiada a ‘integração das ações do poder público’ em ‘defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro’; a ‘produção, promoção e difusão de bens culturais’; o respeito à ‘diversidade étnica e regional’; a ‘formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões’; enfim, a ‘democratização do acesso aos bens de cultura’.

A compreensão do acesso aos bens culturais de forma democrática nos trouxe a necessidade de um aprofundamento a respeito do conceito de cultura, pois esta é uma palavra chave para o entendimento do atributo mais forte das ações educativas museais. Vale salientar que esta pesquisa se propõe a compreender a formação e ações dos setores educativos museais/espacos culturais, mediante o respaldo legal constituído pelo Decreto nº 5.264. Embora seja um período recente, foi possível perceber os avanços ocorridos na educação museal motivados pelo amparo legal. Neste contexto entender o que é cultura, passou a ser imprescindível para elaboração deste estudo científico.

Na atualidade a palavra cultura é composta por uma carga de atributos tão densa, por conta do grande respaldo dado a esta pelas ciências humanas, que torna difícil a missão de condensá-la hermeticamente em um único conceito. Porém, para o melhor direcionamento da pesquisa, procuramos trabalhar com a ideia formulada por Claude Lévi-Strauss (1950, p.19 *apud* CUCHE, 2002, p. 95) que dimensiona as características modernas que lhe foi atribuída.

Toda cultura pode ser considerada como um conjunto de sistemas simbólicos. No primeiro plano deste sistema colocam-se a linguagem, as regras matrimoniais, as relações econômicas, a arte, a ciência, a religião. Todos esses sistemas buscam exprimir certos aspectos da realidade física e da realidade social, e mais ainda, as relações que estes dois tipos de realidade estabelecem entre si e que os próprios sistemas simbólicos estabelecem uns com os outros.

O conceito de cultura estruturado na citação acima é uma visão moderna cercada, intrinsecamente, por discussões antropológicas e filosóficas desejosas por constituírem a identidade do indivíduo. Em sua raiz a palavra cultura estava associada ao ato de cultivar a terra, porém ao longo dos séculos, a esta, foi sendo atribuído o

caráter de sintetizar em uma única palavra o legado produzido pelo homem no seu convívio social (CUCHE, 2002).

Segundo o antropólogo Roque de Barros Laraia (2001), foi o inglês Edward Tylor (1832-1917) quem conseguiu fazer a junção das palavras “kultur”, de origem germânica, e a “civilization” francesa, compactando-as na expressão inglesa “culture”, “(...) tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (LARAIA, 2001. p. 14). Esta abrangência de valores trouxe a possibilidade do ser humano ser visto e valorizado nos seus mais diversos aspectos, com o intuito de conhecer para preservar sua identidade e do grupo ao qual pertence. Porém, isso não significa o apreço ao sectarismo, muito pelo contrário. O conhecimento cultural passa pelo respeito à diferença, pois por mais que tentemos nos isolar, no mundo globalizado isto não é possível por conta da difusão cultural. Um exemplo interessante foi oferecido por Laraia (2001, pp. 54-55), no segundo anexo do seu livro “cultura: um conceito antropológico”:

O cidadão norte-americano desperta num leito construído segundo padrão originário do Oriente Próximo, mas modificado na Europa Setentrional, antes de ser transmitido à América. Sai debaixo de cobertas feitas de algodão cuja planta se tornou doméstica na Índia; ou de linho ou de lã de carneiro, um e outro domesticados no Oriente Próximo; ou de seda, cujo emprego foi descoberto na China. Todos estes materiais foram fiados e tecidos por processos inventados no Oriente Próximo. Ao levantar da cama faz uso dos ‘mocassins’ que foram inventados pelos índios das florestas do Leste dos Estados Unidos e entra no quarto de banho cujos aparelhos são uma mistura de invenções européias e norte-americanas, mias e outras recentes. Tira o pijama, que é vestuário inventado na Índia e lava-se com sabão que foi inventado pelos antigos gauleses, faz a barba que é um rito masoquístico que parece provir dos sumerianos ou do antigo Egito. Voltando ao quarto, o cidadão toma as roupas que estão sobre uma cadeira do tipo europeu meridional e veste-se. As peças de seu vestuário têm a forma das vestes de pele originais dos nômades das estepes asiáticas; seus sapatos são feitos de peles curtidas por um processo inventado no antigo Egito e cortadas segundo um padrão proveniente das civilizações clássicas do Mediterrâneo; a tira de pano de cores vivas que amarra ao pescoço é sobrevivência dos xales usados aos ombros pelos croatas do século XVII. Antes de ir tomar o seu breakfast, ele olha a rua através da vidraça feita de vidro inventado no Egito; e, se estiver chovendo, calça galochas de borracha descoberta pelos índios da América Central e toma um guarda-chuva inventado no sudoeste da Ásia. Seu chapéu é feito de feltro, material inventado nas estepes asiáticas. De caminho para o breakfast, pára para comprar um jornal, pagando-o com moedas, invenção da Líbia antiga. No restaurante, toda uma série de elementos tomados de

empréstimo o espera. O prato é feito de uma espécie de cerâmica inventada na China. A faca é de aço, liga feita pela primeira vez na Índia do Sul; o garfo é inventado na Itália medieval; a colher vem de um original romano. Começa o seu *breakfast* com uma laranja vinda do Mediterrâneo Oriental, melão da Pérsia, ou talvez uma fatia de melancia africana. Toma café, planta abissínia, com nata e açúcar. A domesticação do gado bovino e a idéia de aproveitar o seu leite são originárias do Oriente Próximo, ao passo que o açúcar foi feito pela primeira vez na Índia. Depois das frutas e do café vêm *waffles*, os quais são bolinhos fabricados segundo uma técnica escandinava, empregando como matéria-prima o trigo, que se tornou planta doméstica na Ásia Menor. Rega-se com xarope de *maple*, inventado pelos índios das florestas do Leste dos Estados Unidos. Como prato adicional talvez coma o ovo de uma espécie de ave domesticada na Indochina ou delgadas fatias de carne de um animal domesticado na Ásia Oriental, salgada e defumada por um processo desenvolvido no Norte da Europa. Acabando de comer, nosso amigo se recosta para fumar, hábito implantado pelos índios americanos e que consome uma planta originária do Brasil; fuma cachimbo, que procede dos índios da Virgínia, ou cigarro, proveniente do México. Se for fumante valente, pode ser que fume mesmo um charuto, transmitido à América do Norte pelas Antilhas, por intermédio da Espanha. Enquanto fuma, lê notícias do dia, impressas em caracteres inventados pelos antigos semitas, em material inventado na China e por um processo inventado na Alemanha. Ao inteirar-se das narrativas dos problemas estrangeiros, se for bom cidadão conservador, agradece rã a uma divindade hebraica, numa língua indo-européia, o fato de ser cem por cento americano.

O texto deixa claro que não existem culturas isoladas por conta do processo de difusão, porém este não significa a perda da identidade dos povos, tanto que foi possível perceber, ao longo do texto, o local de surgimento de certos hábitos e invenções tidas como o legado de um povo que pode ser conhecido e adquirido por meio da difusão cultural, essencialmente por ter o homem se tornado um ser globalizado. Embora para muitos estudiosos este processo signifique a massificação uniformizada de cultura, podendo levar a extinção de práticas culturais de determinados povos que não estão, supostamente, inseridos no processo de globalização, é perceptível que este foi um dos grandes responsáveis pela difusão cultural. Tal situação pode ser favorecida por exposições itinerantes ou por empréstimos de obras dos acervos museológicos de uma instituição para outra, tornando acessível o legado cultural de diferentes povos.

No segundo bimestre do ano 2000 ocorreu, na cidade do Recife-PE, mais especificamente no Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães (MAMAM), a exposição de 27 peças do artista plástico francês Auguste Rodin (1840-1917), numa iniciativa do Museu Rodin, que objetivava o desenvolvimento de uma política

ampliadora do circuito de exposições. Esta prática possibilitou a muitos pernambucanos a aproximação e o conhecimento de algumas das obras de Rodin, um artista mundialmente conhecido, pela grande contribuição que deu ao movimento artístico realista-impressionista, além de ter servido de inspiração para vários artistas até a contemporaneidade.

A exposição de Rodin, em Recife-PE no ano 2000, era rica em informações históricas e culturais da produção artística francesa. Tal fato provocou um processo de difusão cultural gerador da busca de autoconhecimento da nossa produção artística, tanto que a exposição seguinte tratava-se da coletânea de obras elaboradas, nos últimos 20 anos, para o salão de arte pernambucana, ou seja, a difusão cultural possibilita o conhecimento do outro, assim como de nós mesmos. O próprio Rodin deixou marcado o aspecto da difusão cultural na sua obra. Nascido na França, já demonstrava habilidades artísticas desde a infância, porém foi na idade adulta quando viajou a Itália e conheceu os grandes mestres que começou a definir melhor os rumos da sua produção artística.⁸

É no exercício da valorização da produção cultural dos mais diversos povos que o museu concentra suas atividades, com o exemplo visto no parágrafo anterior da política de exposição exercida pelo Museu Rodin. Vale salientar, que foi neste contexto de aquisição dos bens culturais para a preservação e difusão destes que surgiu o museu, a princípio com o caráter nacionalista, mas que, foi ganhando novas significações ao longo da história, recebendo na atualidade a forte atribuição de dar acesso ao patrimônio cultural por vias educativas (VALENTE, 2003).

O conceito de patrimônio cultural, na verdade, está imbricado com as identidades sociais e resulta, primeiro das políticas do estado nacional e, em seguida, do seu questionamento no quadro da defesa da diversidade. Patrimônio cultural associou-se, nos séculos XVIII e XIX com a nação, com a escolha daquilo que representaria a nacionalidade, na forma de monumentos, edifícios ou outras formas de expressão. Podem ser objetos antigos, como construções modernas ou, mais provavelmente, uma mescla nova de ambos. (PELEGRINI & FUNARI, 2008, p. 28)

Além do patrimônio cultural material há na atualidade uma busca por valorizar, também o patrimônio imaterial correspondente a ritos e práticas da tradição que caracteriza um povo no Brasil podemos ter como exemplo o modo de fazer uma panela de barro na qual é feita a moqueca capixaba, um prato típico do estado do Espírito Santo. Embora a panela possa ser tida como um bem material, assim como a refeição

⁸ http://pt.wikipedia.org/wiki/Auguste_Rodin acesso em 13/08/2012.
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

nela produzida, o bem mais precioso esta na relação estabelecida na sua produção, ou seja, o tipo de barro, a forma de coletar e tratar este, o formato da panela a cor e outros tantos detalhes que envolvem esta produção (PELEGRINI & FUNARI, 2008). Foi a modernidade e sua quebra de paradigmas quem possibilitou a reflexão e inserção dos vários aspectos do fazer artístico e da produção cultural percebendo-os inserido num contexto, fruto do efeito dominó (OSINSKI, 2002). Sendo assim:

Os reflexos da pós-modernidade na arte, com a valorização da história, a utilização deliberada do patrimônio cultural como subsídio da produção artística e a apropriação assumida de imagens pelos artistas também reforçam a necessidade de uma revisão da filosofia do ensino da arte. A noção de criatividade, até então entendida como um ministério espontâneo, passou, então, a admitir, em seu cerne, a carga cultural que sempre lhe foi inerente. (OSINSKI, 2002, p. 103).

O ensino de arte também ganhou na modernidade reflexões sobre a melhor forma de ser trabalhada para oportunizar um maior aproveitamento dos conteúdos que a ela pode gerar. Nas escolas brasileiras durante muito tempo ela foi uma disciplina não obrigatória deixada fora do currículo. Na atualidade, mesmo sendo uma disciplina obrigatória no currículo, respaldada pela LDB, a arte não é valorizada como uma disciplina importante, pois é muito comum que esta sirva como complemento de carga horária para professores das mais diversas áreas que não estão muito preocupados em se preparar para dar uma aula de arte, por conta da tripla jornada de trabalho decorrente dos baixos salários, levando, em muitos casos, a situação dos professores trabalharem nas aulas de artes apenas desenhos para serem pintados ou copiados, sem que isso exerça qualquer reflexão sobre o fazer artístico e o legado por este gerado.

Para compreendemos melhor o ensino de artes no Brasil é importante verificarmos quais são as estruturas legislativas que salvaguardam a referida disciplina. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, em seu Cap. II, Art. 26 § 2, estabelece que: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Porém, não explicita quais profissionais devem atuar nesta área nem a forma de trabalho. Este contexto vago da legislação é reproduzido dentro do ambiente escolar, ou seja, a matéria de artes não aparece em todas as turmas da educação básica. Por conta disto, o planejamento do currículo fica comprometido e em muitas escolas a matéria de artes aparece como complemento de carga. Deixar a disciplina de artes ser apresentada na LDB (1996) de

forma tão vaga, oportuniza a elaboração de interpretações equivocadas que desvalorizam o conteúdo curricular no ambiente escolar.

Sobre a perspectiva da inserção da arte no processo educacional, anterior a LDB (1996), é possível considerar que esta esteve durante muito tempo conectada aos interesses de desenvolvimento ligados ao setor econômico. No começo da nossa colonização as práticas de ensino atreladas as questões econômicas, já podiam ser percebidas, pois a catequese jesuítica servia aos interesses da metrópole em “civilizar” os índios e a arte era utilizada como uma forma de facilitar este processo (SANTOS, 1994).

Tempos depois, no período em que a família real se instalou no Brasil houve a criação da Escola de Belas Artes, no Rio de Janeiro – RJ. Porém ela estava vinculada aos interesses políticos e econômicos da corte. Neste contexto, os estudantes eram estimulados a copiar o estilo existente na Europa, dominado pelos padrões da moda francesa. Quando ocorreu o processo nacional de industrialização, o desenho geométrico e as habilidades manuais direcionaram o ensino de artes, pois era um “exercício” de capacitação para uma possível inserção no mercado de trabalho (SANTOS, 1994).

Na primeira metade do século XX, as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, concentrando o conhecimento na transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes. Na escola tradicional, valorizavam-se principalmente as habilidades manuais, os “dons artísticos”, os hábitos de organização e precisão, mostrando ao mesmo tempo uma visão utilitarista e imediatista da arte. Os professores trabalhavam com exercícios e modelos convencionais selecionados por eles em manuais e livros didáticos. O ensino de Arte era voltado essencialmente para o domínio técnico, mais centrado na figura do professor; competia a ele “transmitir” aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem, mas que tinham em comum, sempre, a reprodução de modelos. A disciplina Desenho, apresentada sob a forma de Desenho Geométrico, Desenho do Natural e Desenho Pedagógico, era considerada mais por seu aspecto funcional do que uma experiência em arte; ou seja, todas as orientações e conhecimentos visavam uma aplicação imediata e a qualificação para o trabalho. (LDB, 1997, p. 17).

Muito embora, as exigências do mercado de trabalho, direcionadas pelos anseios econômicos dos diferentes grupos sociais, tenham uma interferência direta na elaboração dos projetos educativos, percebemos que a forma como a história passou a ver o homem, a partir dos conceitos elaborados pela escola dos *Annales*, oportunizou Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

novas perspectivas para estes projetos. Diante desta nova conjuntura analisamos que o ensino de história da arte, dentro do projeto educativo da disciplina de artes, possibilitou estabelecer relações que favoreceram o desenvolvimento crítico do indivíduo por facilitar a percepção da conjuntura cultural e mental dos diferentes grupos sociais (LDB, 1997).

Relembrando Fanon, eu diria que a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro em seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo. (BARBOSA, 2008b, p.18)

Neste inserir-se no mundo, descrito por Barbosa (2008b), na citação acima, podemos relacionar o ensino de artes a proposta triangular montado pela mesma autora.

Dos anos 90 em diante, temos aqui no Brasil, sistematizado por Ana Mae Barbosa, uma concepção de construção de conhecimentos em artes denominada proposta triangular do ensino de arte, nela postula-se que a construção do conhecimento em arte acontece quando há interseção da experimentação com a codificação e com a informação. Considera-se como sendo objeto de conhecimento dessa concepção, a pesquisa e a compreensão das questões que envolvem o modo de inter-relacionamento entre a arte e o público, propondo-se que a composição do programa de ensino de arte seja elaborado a partir da três ações básicas que executamos quando nos relacionamos com arte: ler obras de arte, fazer arte e contextualizar. (RIZZI *apud* BARBOSA, 2008b, pp.66-67).

Na apropriação dos conceitos que envolvem a proposta triangular, quando utilizamos uma definição de arte que leve o aluno a compreender a própria mudança que foi sendo atribuída a palavra ARTE ao longo do tempo, ajudamos na aprendizagem e no desenvolvimento crítico do alunado, pois ele consegue perceber que a arte tem várias modalidades de produção para ampliar a comunicação. Ao professor definir para o aluno que a arte é uma forma de expressão, atrelando as perspectivas do ler, contextualizar para fazer. Ele está colocando em prática a ação triangular que instrumentaliza o aluno para atribuir valores do seu cotidiano e suas representações sociais e artísticas (BARBOSA, 2008a, 2008b, 2008c, 2009, 2011).

Para sistematizar o ensino de arte atrelado ao desenvolvimento intelectual do ser social e cultural, na tentativa de organizar um currículo básico, em 1997, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (não tem caráter obrigatório é apenas um norteador para a montagem de um currículo nacional que está aberto a

abranger as especificidades de cada região). No livro seis encontramos as ideias que versam sobre o ensino de arte. Na reflexão direcionada a história da arte percebemos a importância que é dada ao professor que tem noções das transformações artísticas ao longo do tempo.

O professor precisa conhecer a História da Arte para poder escolher o que ensinar, com o objetivo de que os alunos compreendam que os trabalhos de arte não existem isoladamente, mas relacionam-se com as ideias e tendências de uma determinada época e localidade. A apreensão da arte se dá como fenômeno imerso na cultura, que se desvela nas conexões e interações existentes entre o local, o nacional e o internacional (PCN, 1997, p. 67).

Ou seja, a prática educativa precisa que o profissional em arte e educação esteja preparado para enfrentar os novos desafios que cercam a sociedade contemporânea. Se uma disciplina libertadora como artes continuar sendo vista como algo menor, por questões de interesses econômicos, não conseguiremos trazer perspectivas de mudanças comportamentais para nossa sociedade. Então, concluímos que o ensino de história da arte contribui para dar acesso a conhecimentos dos passados que podem ser relativizados ao tempo presente para informar e abrir novos direcionamentos ao conhecimento humano.

(...) se a vida não é mais do que um tecido de experiências de toda sorte, se não podemos viver sem estar constantemente sofrendo e fazendo experiências, é que a vida é toda ela uma longa aprendizagem. Vida, experiência, aprendizagem – não se podem separar. Simultaneamente vivemos, experimentando e aprendemos. Nesse sentido, a experiência educativa pode ser considerada uma experiência inteligente, capaz de alargar os conhecimentos, enriquecer o nosso espírito e dar significação mais profunda à vida (DEWEY, 1978, pp. 16-17 *apud* OSINSKI, 2002, p. 66).

As palavras de Dewey (*apud* OSINSKI, 2002), sobre entender a arte como experiência pode ser conectada a real utilização do museu no seu caráter social, pois é neste local que as experiências se aprofundam, mediante o acervo e a forma da disposição deste no espaço da exposição, possibilitando uma maior aproximação com os bens culturais produzidos pela humanidade ao longo da história, tal fato ocasiona uma ampliação no campo do experimento gerador do conhecimento e do desenvolvimento humano.

(...) é importante compreender o enorme potencial dos museus de arte como condensadores culturais. Várias influências de todo o mundo têm sido sintetizadas neles, a ponto de os museus de arte hoje, considerados de uma maneira geral corporificarem igualmente princípios tais como: orgulho legado pelas primitivas repúblicas europeias, a crença russa de que a arte é um tributo aos povos e não aos indivíduos, um respeito americano pela excelência, um crença japonesa no valor regenerativo da contemplação espiritual, uma abordagem germânica da interpretação sistemática, um concepção britânica de acessibilidade e respeito universal pelo valor da preservação da cultura. Colocando de outra forma, é uma mistura de palácio, monumento popular, academia, templo, laboratório, propriedade pública e casa da moeda. Nesse sentido não é uma instituição que os estudantes (ou qualquer outro cidadão) sejam displicentemente introduzidos, porque será impossível ignorar seu conteúdo cultural. (THISTLEWOOD, 2011, p. 148).

A forma de proporcionar um aproveitamento do conteúdo cultural do museu se dá através da sua concepção educativa e das ações elaboradas a partir desta percepção, na promoção de novas experiências aos frequentadores da instituição musicológica. Muitas vezes essas ações são mais visíveis, para os visitantes, no tocante ao campo da mediação. Esta, por sua vez, se constitui pela interação e integração que um profissional do museu consegue fazer entre a obra e o expectador. Mediante a montagem da exposição o educativo promove a elaboração do plano de mediação. Esta é uma prática imprescindível na aproximação do público visitante com as obras expostas no espaço museológico (THISTLEWOOD, 2011).

É importante lembrar que quando os museus não contam com um setor educativo bem estruturado a mediação não existe. O que se oferece a grupos de visitantes é um monitor. Existe uma grande diferença entre mediador e monitor, pois alguém que monitora uma visita museal, muitas vezes, tem mais a função de vigiar as obras para que nada de mau lhe aconteça, estabelecendo uma relação de distância entre o público e a obra, atendendo apenas ao interesse que o museu tem em preservar seu acervo. Já o mediador, por sua vez, continua com a concepção de preservação, mas possibilita um diálogo que gera interesse e entendimento sobre a obra que o público está observando. Podemos verificar que a reprodutibilidade técnica da obra de arte cientificamente estudada por Benjamin (1994) é muito utilizada nas ações de mediação, pois, com as reproduções se elabora o material educativo que é ofertado ao público para “quebrar o gelo” que a aura da obra original traz, possibilitam ao expectador conhecer a obra mais de perto e com esse conhecimento poder fazer interferências e novas interpretações na obra de arte.

O ensino de arte em museus constitui um componente essencial para a arte-educação: a descoberta de que a arte é conhecimento. A arte pode assumir diversos significados em suas várias dimensões, mas como conhecimento proporciona meios para a compreensão do pensamento e das expressões de uma cultura. Por meio dessa prática educativa em museus podem ser reveladas diversas formas de expressão artística que contêm muitas das maiores ideias da cultura universal, cujos significados de arte são contribuições relevantes para a sociedade. Esses conceitos necessitam ser trabalhados por meio de um ensino sensível, ou seja, um sistema de arte-educação que possibilite, nos museus, uma atmosfera positiva para a crítica. “É através da educação que as preferências podem ser manifestadas, as línguas aprendidas, inteligências desenvolvidas, perspectivas abertas, e possibilidades reveladas” (Greene, 1988). Ensinar a crítica nos museus possibilita uma educação artística que auxilia os alunos no desenvolvimento, aprendizagem, percepção e compreensão da arte como expressão das mais profundas crenças e dos mais caros valores da civilização. (OTT, 2011, pp. 113-114).

Diante de tudo o que foi discutido ao longo deste 1º capítulo, sobre o papel social do museu, da apropriação do conceito de educação dentro deste ambiente, tendo a arte como a liga entre as partes, consideramos que o espaço de cultura é uma ferramenta fundamental para dar ao público o acesso democrático aos bens culturais que podem gerar uma ampliação da visão através do senso crítico, o qual habilita o visitante para o exercício da cidadania de forma consciente.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo detalhamos o percurso metodológico escolhido para desenvolvimento deste trabalho, objetivando demonstrar a utilização da técnica que possibilitou uma melhor apropriação dos conteúdos, de modo a existir clareza no tipo de investigação, no direcionamento oferecido ao sujeito, explanando o instrumento de recolha dos dados e a forma como estes foram tratados pelos procedimentos de análise.

2.1. Tipo de Investigação

Mediante o exposto no parágrafo anterior, o aporte metodológico deste trabalho se voltou para o campo investigativo quantitativo e qualitativo. Sendo o primeiro visto como um meio seguro de assimilação dos dados estatísticos obtidos pela aplicação do questionário objetivo. Segundo Richardson (1999, p. 70) “o método quantitativo representa, em princípio, a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretações”. Quanto ao método qualitativo, este foi escolhido por ser um método abrangente e acolhedor de técnicas variadas para a coleta dos dados, considerando fundamentalmente o contexto sociológico e suas variáveis, na busca da compreensão dos sujeitos investigados. Encontramos suporte, para apropriação do método qualitativo nas análises desenvolvidas por Chizzotti (2006), em seu livro “Pesquisa em ciências humanas e sociais”. Nele o autor descreve a amplitude e a riqueza de informações que podem ser obtidos com uma pesquisa qualitativa.

(...) A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo do conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas relações. (CHIZZOTTI, 2006, p. 79).

A opção de trabalhar com a investigação quantitativa e qualitativa tem como justificativa os objetivos geral e específicos, referentes ao sujeito deste estudo. Este objetivou analisar a criação e montagem do setor educativo em duas instituições culturais de Pernambuco, voltadas para o campo das artes, para compreender as suas

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

relevantes ações direcionadas para o desenvolvimento humano, perpassando pela transformação de significado sociocultural arrogado à instituição museológica. Mediante tal contexto, a percepção do visitante do espaço cultural/museu a respeito das práticas educativas foi constituída pelo método quantitativo. Já a abrangência sociologia que envolve o espaço museológico necessitou ser vista pelo aspecto qualitativo, através das falas proferidas pelos coordenadores dos setores educativos no momento da entrevista.

Diante da escolha do método aplicado ao longo da investigação, procuramos elaborar a análise de dois contextos, sendo o primeiro o do planejamento e implantação do setor educativo na instituição museológica e o segundo, o da contextualização da percepção institucional museal para com as práticas pedagógicas vigentes, que oportunizou a compreensão das relevantes ações nos museus, direcionadas ao desenvolvimento humano. Ao confrontarmos o aspecto sociológico e o educativo do museu/espço cultural, objetivamos elaborar uma perspectiva histórica que fortaleçam as discussões a respeito do entendimento do papel educativo e social do museu.

2.2. Sujeitos

O trabalho teve como sujeitos alunos do ensino médio oriundos de escolas públicas e os coordenadores do núcleo de atividades educativas do campo das artes da Fundaj e do Santander Cultural, ambos espaços estão localizados na cidade do Recife, capital do estado de Pernambuco, sendo estes a Fundação Joaquim Nabuco, de caráter público federal, e o Santander Cultural ligado ao setor privado. Para melhor compreender os sujeitos, esta pesquisa elegeu como fontes, para obtenção de informações e dados, as entrevistas feitas com os coordenadores dos setores educativos pesquisados e o questionário aplicado aos visitantes com as seguintes características:

Tabela 1. Distribuição do perfil social dos visitantes do museu/espço cultural.

Fator	Total		Fundaj		Santander		p-valor
	N	%	N	%	N	%	
Série*							
1 ^a	79	43,3	44	44,0	35	42,7	0,029
2 ^a	60	33,0	26	26,0	34	41,5	
3 ^a	43	23,6	30	30,0	13	15,9	
Turno*							
Manhã	43	22,6	27	27,6	16	17,4	<0,001
Tarde	86	45,3	56	57,1	30	32,6	
Noite	24	12,6	0	0,0	24	26,1	
Integral	37	19,5	15	15,3	22	23,9	
Sexo*							
Feminino	129	64,8	69	69,0	60	60,6	0,215
Masculino	70	35,2	31	31,0	39	39,4	
Idade							
Até 18 anos	157	82,6	87	90,6	70	74,5	0,003
Acima de 18 anos	33	17,4	9	9,4	24	25,5	
Média ±Desvio padrão							
Cidade							
Olinda	88	44,9	28	28,9	60	60,6	<0,001 ¹
Recife	72	36,7	34	25,1	38	38,4	
Abreu e Lima	27	13,8	27	27,8	0	0,0	
Outras	9	4,6	8	8,2	1	1,0	

* O total de observações não coincide, pois, alguns ignoraram a resposta

¹ p-valor do Teste Exato de Fisher

De acordo com a Tabela 1 maioria destes alunos era do primeiro ano do ensino médio (43,3%, n = 79), estudavam no turno da tarde (45,3%, n = 86), são do sexo feminino (64,8%, n = 129), têm idade abaixo de 18 anos (82,6%, n = 157) – a média de idade foi de 18,4 anos com desvio padrão de 6,9 anos – e residem na cidade de Olinda (44,9%, n = 88). Quando avaliados por instituição de visita, a maior frequência de visitante é também do perfil apresentado anteriormente.

A eleição do público descrito na tabela 1 se deu por conta das observações feitas em momentos anteriores, como participante das capacitações e visitas mediadas promovidas pela Fundaj e pelo Santander Cultural. Na primeira desde 2007 e na segunda a partir de 2010, quando este passou a pertencer ao Banco Real. O recorte do público para a aplicação do questionário e a escolha em entrevistar os coordenadores do educativo objetivou uma melhor apropriação a respeito dos sujeitos. Para dar viabilidade ao trabalho foi necessário um primeiro contato pessoal com as coordenadorias das instituições já referidas, buscando expor o propósito da investigação, esclarecendo a sua natureza e objetivos. Neste momento entregamos aos

coordenadores uma amostra do questionário e do roteiro da entrevista para as devidas averiguações.

Em seguida, recebemos a orientação para entregarmos nas instituições cartas dirigidas aos diretores de cada uma, onde o da Fundaj correspondia à figura do Dr. Fernando Freire e o do Santander Cultural, estava representado pela pessoa do Senhor Carlos Trevi. As cartas tinham em seu conteúdo um breve esclarecimento da pesquisadora em questão, intencionando uma maior credibilidade para obtenção da permissão da pesquisa de campo, assim como, uma descrição do objetivo da pesquisa, da escolha da instituição e a relevância do estudo para consolidação e melhoramento das ações educativas promovidas por ambas as instituições. Depois que obtivemos a permissão dos diretores enviamos uma carta de anuência dirigida aos coordenadores do educativo.

Com as devidas permissões concedidas, conseguimos obter as informações a respeito dos horários e das escolas agendas para as visitas mediadas, para elaboração do nosso roteiro de investigação. Esclarecemos que por uma política de privacidade das instituições, as informações a respeito dos professores não foram liberadas, o que inviabilizou um contato prévio com estes para explanar os objetivos do trabalho. O contato com os professores só aconteceu quando estes chegavam à instituição, no breve momento que antecedia a atividade de mediação. O diálogo junto aos professores contou com o apoio e a gentileza da equipe de mediadores, o que proporcionou de pronto à compressão de todos os professores das escolas participantes, sendo, a estes, garantido o sigilo das informações pessoais dos alunos, visto que, estes entrariam na pesquisa apenas como dados estatísticos. Tal fato proporcionou 100% de permissão dos professores para a aplicação do questionário, assim como a aceitação dos alunos em respondê-los.

O questionário foi aplicado, em todos os casos, após o desenvolvimento das atividades educativas que estavam planejadas para as visitas mediadas. Vale aqui salientar a excelente receptividade obtida em ambas às instituições, o que proporcionou o andamento de uma pesquisa de campo bastante tranquila, sem qualquer contratempo. Houve uma grande mobilização por parte de toda equipe do educativo para o estabelecimento de uma harmonia entre a visita mediada e a pesquisa de campo, sendo disponibilizado o espaço, para o momento de diálogo com os participantes, e os mediadores para ajudarem na logística da aplicação do questionário. Aliás, os mediadores foram de grande ajuda no esclarecimento de dúvidas pertinentes aos alunos, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

na entrega e no recolhimento dos questionários, visto que, cada visita correspondia a uma média de 35 a 45 questionários. Portanto, sem a ajuda dos mediadores teria sido muito difícil atender a todos, por conta do tempo estipulado para as visitas, pensado para garantir um maior conforto em todas as etapas da ação educativa, incluindo o retorno dos alunos e professores as suas respectivas escolas.

O questionário foi uma das fontes utilizadas neste trabalho para a compreensão dos sujeitos desta pesquisa. Também nos valem de entrevistas que foram feitas com os coordenadores dos educativos do núcleo de arte da Fundaj e do Santander Cultural. Na primeira instituição a entrevista feita com a coordenadora Ana Carmem que possui graduação em Administração de Empresas, com especialização em Gestão da Capacidade Humana nas Organizações e mestrado em Políticas Públicas de Desenvolvimento Social. A entrevista foi concedida na sala da coordenação de artes plásticas da instituição, próximo a galeria. Neste mesmo dia, na galeria, estava acontecendo a abertura da exposição de vídeoarte da artista portuguesa Felipa César. Este evento marcava a despedida da coordenadora do educativo, que já estava de viagem marcada para Portugal para fazer o seu Doutorado. Neste momento simbólico, por escolha própria, Ana Carmem decidiu fechar o ciclo com a entrevista, que ocorreu de forma muito tranquila com um diálogo bastante descontraído.

No Santander a entrevista foi feita na sala de atividades educativas com o Coordenador Sandro Joaquim que é formado em serviço social, teologia e filosofia, tendo, também, especialização em arte educação. A entrevista aconteceu no dia em que ocorreu a primeira aplicação do questionário com os visitantes, depois que professores e alunos já estavam no transporte, pois o coordenador supervisiona pessoalmente todas as etapas da ação educativa. Ambos os coordenadores foram muito gentis, cordiais e muito esclarecedores, promovendo diálogos que se perduraram por horas agradáveis, dando bastante subsídio para o desenvolvimento deste trabalho.

2.2.1. Lócus da Pesquisa

A Fundação Joaquim Nabuco foi idealizada e criada pelo renomado sociólogo pernambucano Gilberto Freyre, em 1949, em homenagem ao abolicionista pernambucano Joaquim Nabuco. Esta é uma Instituição Pública Federal ligada ao Ministério da Educação que tem como missão “Produzir, acumular e difundir conhecimentos; Resgatar e preservar a memória; e promover atividades científicas e Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

culturais, visando à compreensão e ao desenvolvimento da sociedade brasileira, prioritariamente a do Norte e do Nordeste do país.”⁹ Para tanto, esta instituição disponibiliza uma série de atividades culturais em três prédios, localizados nos bairros de Apipucos, Casa Forte e Derby, sendo o último numa localidade próxima ao centro do Recife e os dois primeiros, embora próximos um do outro, são longe do centro da cidade em uma região tida como nobre, nas redondezas onde morou Gilberto Freyre. Diante da imensidão da Fundaj este estudo foi direcionado ao prédio do Derby, onde se encontra a Galeria de Arte Vicente do Rego Monteiro (renomado artista plástico pernambucano) e o educativo do campo das artes.

Figura 1 – Prédio da Fundaj no bairro do Derby, Recife, Pernambuco¹⁰



No prédio do bairro do Derby, o educativo ocupa duas salas, sendo uma no primeiro andar reservado ao espaço de coordenação e a outra no térreo, próximo à galeria, para exercícios lúdicos envolvendo o tema tratado nas exposições. O primeiro recinto foi uma conquista do ano de 2006 e o segundo de 2008, porém este último espaço foi sendo preparado aos poucos no tocante a equipamentos e mobiliário atingindo o aspecto atual apenas no ano de 2010. As atividades educativas veem sendo desenvolvidas desde 2006 com a finalidade de aproximar o público. Para tanto, oferece capacitação para professores e público leigo, concedendo transporte, mediação e atividades lúdicas para grupos de visitantes que desejarem participar de tais ações.

⁹ Disponível em http://www.fundaj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=120&Itemid=128 acesso em 08/04/2012.

¹⁰ Disponível em <http://www.flickr.com/photos/13075815@N03/page94/> acesso em 19/07/2012.
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

O outro espaço pesquisado foi o Santander Cultural, que é uma Instituição privada financiada pelo Banco Santander, que ao longo da sua história já foi o Espaço Cultural Bandepe (2000 - 2006).

O prédio foi sede do Banco do Estado de Pernambuco, entre 1938 e 1970, começou a ser recuperado em 1999. Contudo, só em abril de 2000, o espaço foi reaberto ao público na exposição: *O Brasil e os Holandeses*. Um ano mais tarde, o lugar deixou de ser um simples espaço cultural e ganhou o título de instituto, o que lhe garantiu mais autonomia e uma verba anual assegurada. “Eu acho que nesse momento o espaço cultural ganhou sua maioria”, comenta Carlos Trevi, coordenador da instituição. (Revista Continente Documento, 2003, p. 06).

Em 2006 o Bandepe foi incorporado ao Banco Real, que também assumiu o espaço cultural, renomeando o mesmo para Espaço Cultural Banco Real, onde já era possível perceber algumas intervenções educativas mais ou menos na forma que encontramos hoje.

O programa busca promover a mediação pedagógica entre as exposições realizadas pelo Instituto e seus diversos públicos que o frequentam. O objetivo é ampliar, de maneira inclusiva, a capacidade de percepção crítica e apreciação estética para as artes visuais em geral e, mais especificamente, aquelas desenvolvidas no estado de Pernambuco. O programa tem como prioridades atuar em parceria como o público escolar, oferecendo atendimento a estudantes e capacitação de professores, bem como atender as famílias e o público turista. (Instituto Cultural Banco Real, 2006).

Com a venda do Banco Real para o Banco Santander, em 2008, o espaço cultural ganhou o nome de Santander Cultural e a cara atual da coordenação educativa existente neste espaço. Este espaço se encontra em um único prédio, porém numa excelente localização, no Marco Zero da cidade do Recife, um ponto turístico obrigatório para moradores da localidade e turistas, tendo como missão: “(...) atua na área da cultura formando uma rede de parcerias que promove iniciativas multidisciplinares e contemporâneas. Essa prática potencializa as diversas dimensões da cultura com foco no desenvolvimento, norteando as centenas de ações institucionais, programas e projetos (...)”.¹¹

¹¹ Disponível em <http://www.santandercultural.com.br/institucional/conceito.asp> acesso em 08/04/2012. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Figura 2 e 3 – Prédio do Santander Cultural – Recife/PE ¹²



Neste prédio de três andares e mais um mirante são promovidas uma série de eventos culturais de variadas modalidades artísticas como exposições, mostra de cinema, apresentações musicais, além de capacitações e encontros que tratam da apropriação das artes pelos mais diversificados públicos. No terceiro andar deste prédio existe uma galeria de arte, com uma biblioteca que disponibiliza ao público livros sobre artes e áreas afins. Neste mesmo espaço os visitantes tem acesso a computadores com internet para fins de pesquisa, sem qualquer custo para o mesmo. Interligado a este espaço existe uma sala toda equipada para o desenvolvimento de atividades educativas com os grupos que fazem visitas agendadas e conduzidas por mediação, as quais veem ocorrendo desde 2006.

Ambas as instituições tem um programa que oferece o serviço de transporte gratuitamente, porém direcionado apenas à escola pública, devido à dificuldade que esta tem em conseguir verba para este fim. Tal fato influenciou diretamente na aplicação do questionário, visto que, no período de aplicação dos mesmos, as visitas de grupos agendados eram referentes apenas às escolas públicas. Outra situação que influenciou no tipo de público que respondeu ao questionário foi o eixo temático das exposições na Fundaj, pois no período dos três meses de acompanhamento e da aplicação do questionário, houve na referida instituição a montagem de duas exposições que tinham por linha de orientação curatorial a política da arte, necessitando, portanto, de uma maior maturidade do público visitante para que pudesse existir uma melhor absorção do

¹² <http://chubbaccent.com.br/zona/> acessado em 19/07/2012;

<http://efestabrasil.blogspot.com.br/2011/04/centro-cultural-santander.html>_ acesso em 19/07/2012.
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

enredo das discussões promovidas pelos mediadores, frente à obra e o espectador. Isto ocasionou a indicação para as visitas escolares com alunos do ensino médio, o que nos direcionou para o mesmo recorte de público no Santander Cultural para dar credibilidade aos dados obtidos.

O número de cem questionários, aplicados em cada uma das instituições investigadas, veio das observações feitas no ano de 2010, tendo em vista que na Fundaj foram registradas no período de agosto, setembro e outubro, aproximadamente, cento e vinte visitantes oriundos de escolas do Recife-PE e Região Metropolitana. Desta forma, a aplicação de cem questionários dos referidos meses no ano de 2011, garantiram-nos uma amostra segura para a compreensão dos dados obtidos nesta investigação.

Já no Santander Cultural, no ano de 2010 (agosto, setembro e outubro), embora tenha existido a continuidade das exposições e outras atividades culturais, o serviço educativo esteve suspenso por conta da transição do Banco Real para o Banco Santander, levando a inexistência de uma amostra de público que tenha vivenciado as ações planejadas pelo educativo. Isto nos levou a repetição do número aplicado na Fundaj, para dar uniformidade ao desenvolvimento do trabalho.

A aplicação do questionário nos ajudou a alcançar de forma mais objetiva a percepção quantitativa das ações e estrutura que o setor educativo de um museu/espço cultural, tem a oferecer ao seu público visitante na consolidação de um espaço para apropriação do conhecimento e de lazer. Vale salientar que o quadro citado anteriormente é bastante recente (aproximadamente quinze anos), pois, de modo geral, no país os museus tem procurado perder a característica de depósito de objetos para incorporar cada vez mais a noção de espaços de difusão cultural, deixando para trás uma história de segregação entre os letrados e os não letrados, onde o primeiro grupo construía a sua valorização através da memória e estímulos artísticos, ficando o segundo grupo à margem da produção cultural do seu tempo. Porém com a crise das identidades, trazida pelo processo de globalização, temeu-se pela manutenção e existência dos museus/espços culturais, caso não abrissem suas portas ao público de forma democrática. Desde então, há uma propensão ao desenvolvimento do seu potencial educativo. Para tanto, tem buscado oportunizar o acesso ao conhecimento de modo profundo e prazeroso.

Procurando compreender de forma ampla o contexto da educação museal, foram utilizadas as entrevistas feitas com os coordenadores do educativo de artes da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

Fundaj e do Santander Cultural, objetivando conhecer qualitativamente como se deu a concepção dos setores, a sua montagem e que tipo de profissional está ligado a este setor, para, desta forma, entendermos os entrelaces pedagógicos estabelecidos na ação de mediação, nas capacitações das equipes e do público e no material didático dos acervos e exposições oferecidos para os multiplicadores e parceiros, que em sua maioria são os professores. Tais conjecturas possibilitaram a compreensão das atividades educacionais museológicas na relação com o desenvolvimento humano.

2.3. Instrumento de Recolha de Dados

A opção em trabalhar com o questionário, para promover uma melhor estruturação da pesquisa, apoiou-se na configuração da análise desenvolvida por Bourdieu e Darbel (2007), no livro “O amor pela arte: os museus de arte na Europa”. Nele os autores procuraram fazer um levantamento sobre os aspectos sociais e culturais que simbolicamente foram sendo estruturados para desestimular (ou estimular) a frequência espontânea do público visitante aos museus de arte na Europa. O procedimento utilizado para fundamentar o estudo foi composto por quatro etapas, sendo elas: o questionário; seguido pela amostra e a sondagem; a consolidação e a análise dos resultados; e o estudo comparativo.

A primeira etapa foi a montagem de um questionário simplificado. Porém, houve a preocupação em não privilegiar respostas de distinção de classe social, pois, ao longo do tratamento dos dados, Bourdieu e Darbel (2007) foram percebendo que a classe social do público visitante do museu e o seu nível de escolaridade estavam diretamente relacionados com a ida do público a estes espaços e a forma de apropriação intelectual/sentido que este fazia dos objetos de arte. Na segunda etapa, a da amostra e sondagem, os autores utilizaram dados pré-existentes na sua pesquisa, contando com o apoio de “um júri composto por cinco conservadores e especialistas de arte que selecionou, no território francês, cento e vinte três museus de arte (cujo acervo era constituído por pinturas e esculturas)” (BOURDIEU & DARBEL, 2007, p.25). Esta estruturação gerou o processo descrito, abaixo:

Realizada em dois planos (em primeiro lugar, os museus; em seguida as visitas) a pesquisa talvez tenha sido assimilada a uma sondagem em um só plano; nesse caso, o número de museus escolhidos foi

responsável, essencialmente, pelo erro de amostragem. Além disso, uma amostra aleatória refere-se, em geral, a uma população-mãe bem definida e de dimensão bem delimitada, enquanto o público virtual dos museus não tem limites precisos, nem espaciais, nem temporais; aliás, teoricamente, um museu pode recrutar seus visitantes na escala do universo. Daí, resultam riscos de distorção – de resto, mínimo – e uma certa limitação intrínseca da precisão de qualquer pesquisa relativa ao público dos museus. (BOURDIEU e DARBEL, 2007, p.30)

A terceira etapa, a da codificação e análise dos resultados, separou os entrevistados por grupos de sexo, idade e outros, para melhor estruturar a interpretação dos dados, sendo seguido pela última etapa, a do estudo comparativo, a qual buscou diferenças e semelhanças das visitas dos museus de arte na Espanha, França, Polônia, Holanda e Grécia. Todas essas etapas levaram a um resultado bastante significativo na compreensão do quadro cultural ocupado pelo setor museal na Europa (BOURDIEU & DARBEL, 2007).

Buscando obter uma boa estruturação desta pesquisa, optamos em seguir o raciocínio desenvolvido por Bourdieu e Darbel (2007). Contudo, para darmos uma maior exatidão nas análises da pesquisa, diante do exposto pelos autores sobre o universo de público visitante dos museus, optamos em trabalhar apenas com o público levado pelas escolas.

Seguindo a lógica estruturada por Bourdieu e Darbel (2007) elaboramos um questionário de fácil compreensão, com respostas diretas, para que não tornasse enfadonha a tarefa de respondê-lo, o que poderia comprometer a veracidade dos dados. O questionário foi inspirado no questionário utilizado e validado por Denise Grinspum em sua tese de doutorado, intitulada “Educação para o Patrimônio: Museu de Arte e Escola Responsabilidade compartilhada na formação de públicos” apresentada à Universidade de São Paulo, no ano 2000. O questionário foi estruturado, por Grinspum (2000, p. 71), da seguinte forma:

O questionário contém 10 perguntas com múltiplas escolhas de respostas, tendo, na maioria dos casos, opções para complementação de alternativas. A preferência por estruturá-lo nesse formato de “respostas de múltipla escolha” foi, por um lado, positiva por oferecer uma tarefa não muito penosa e desestimulante aos pais pelo tempo que levariam para respondê-lo; e pela minha urgência em obter as respostas tabuladas em espaço curto de tempo. No entanto, esse formato é desvantajoso por ter caráter indutivo e dar pouco espaço para a fala dos sujeitos pesquisados.

As adaptações feitas estão relacionadas à quantidade de perguntas que passaram de dez para doze, ao público alvo que passou de pais para estudantes do ensino médio e a retirada do campo “outros” e da lacuna para respostas abertas após as alternativas de múltipla. No nosso caso, como as visitas tinham o seu tempo mais ou menos cronometrado, por causa das atividades a serem desenvolvidas na instituição, num espaço de tempo que também deveria contemplar a vinda dos alunos e seu retorno à escola e o cumprimento do horário do transporte para com seus setores responsáveis, aplicar um questionário aberto provocaria interferências danosas ao desenvolvimento das atividades educativas.

Mediante tal fato, coube apenas no questionário a estruturação de perguntas de múltipla escolha. De acordo com Richardson (1999), mesmo havendo algumas desvantagens na elaboração de um questionário com perguntas fechadas, estas por sua vez podem oferecer uma fácil codificação dos dados pelo pesquisador, pois este “pode transferir as informações para o computador, sem maiores problemas” (p. 194). Esta facilidade na compilação dos dados nos oportunizou o entendimento panorâmico do público visitante, da frequência e interesses estabelecidos com o espaço, assim como, a percepção que o visitante estabelecia com as ações educativas e os estímulos proporcionados pela visita.

Como a montagem do questionário necessitou do estabelecimento de outras relações com a arte que não encontramos no questionário de Grinspum (2000), fizemos uso da pesquisa validada por Magaly Cabral (2006), Coordenadora do CECA/ICOM – Brasil, a respeito dos tipos de ações educativas compreendidas pelas intuições museais/espaços culturais e das concepções de leitura de obra de arte estruturadas por Almerinda da Silva Lopes (1995) em seu trabalho sobre o artista plástico João Câmara Filho.

Para nossa pesquisa foi imprescindível analisarmos a forma como os museus/espaços culturais dimensionavam a percepção de suas ações educativas. Tornou-se indispensável buscar suporte no estudo, já validado, elaborado por Magaly Cabral (2006) para formulação do questionário. Em sua pesquisa “Avaliação das ações educativas em museus brasileiros”, a autora fez um levantamento estatístico a respeito da compreensão que os museus brasileiros tem sobre as práticas educativas que se estabelecem com o público visitante, seja ele escolar ou espontâneo.

Dentre os vários dados levantados pela pesquisadora, apareceu um dado bastante enriquecedor para o desenvolvimento desta pesquisa, que foi o da descrição, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

por via de uma listagem, das ações compreendidas e praticadas pelos museus como educativas (oficinas, exposição itinerante, programas de inclusão sociocultural, visitas escolares, capacitação de professores, etc.). A informação obtida na investigação da autora sobre as ações que a instituição museológica considera como educativas, ajudaram-nos a trabalhar de forma mais objetiva com o tratamento dos dados, pois só quando compreendemos que a ação educativa museal/espço cultural segue a linha da apropriação do espaço através do acesso ao conhecimento gerado pelos objetos expostos nestes ambientes, foi que conseguimos constituir um questionário conciso, no tocante ao entendimento do serviço educativo ofertado pelas instituições investigadas. Com isso, fizemos um levantamento da perspectiva histórico/sociológica a respeito da dimensão educacional da instituição museal/espço cultural, privilegiando o ponto de vista das ações educativas voltadas para o desenvolvimento humano.

Ainda neste contexto de análise do desenvolvimento humano por via da educação e da apropriação cultural, o campo das instituições estudadas foi direcionado para área do conhecimento das artes. Por isso, tornou-se necessário estruturarmos análises a respeito das práticas pedagógicas relativas à arte, buscando compreender como estas práticas acabam influenciando a forma de apropriação cultural e simbólica que os visitantes escolares fazem dos objetos artísticos.

Para melhor sistematizar a aplicação da fonte pictórica como documentação, no auxílio da narrativa, para o desenvolvimento desta investigação, usamos a proposta metodológica, já validada, de Almerinda da Silva Lopes (1995) em sua dissertação de mestrado defendida no Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicação e Artes-ECA-USP, cuja temática voltou-se para a produção artística de João Câmara Filho, na qual a autora sugere a leitura e apropriação do conteúdo da obra por via de seis níveis de interpretação para as obras, consistentes em:

Correspondência expressão/fato histórico, através da identificação e reconhecimento das personalidades políticas arroladas, relacionando-as ao papel que desempenham no cenário nacional; *Constatação do caráter apócrifo ou inventado* das cenas, relacionando personagens, objetos, ambientações e situações que se articulam no decorrer das mesmas; *Construção técnico-formal* *Correspondência expressão/fato histórico*, através da identificação e reconhecimento das personalidades políticas arroladas, relacionando-as ao papel que desempenham no cenário nacional; *Constatação do caráter apócrifo ou inventado* das cenas, relacionando personagens, objetos, ambientações e situações que se articulam no decorrer das mesmas; *Construção técnico-formal*, isto é, maneira como são resolvidas as questões de linguagem na obra; *Desenvolvimento do tempo*, através da

relação passado/presente e presente/passado e da maneira como ocorrem essas transições e transposições temporais: *passagem do tempo cronológico para o factual, e deste para o tempo psíquico*. (LOPES, 1995, p. 140).

Embora percebamos, que nem sempre as situações propostas por Lopes (1995) se encaixem no trato interpretativo de todas as obras artísticas existentes em instituições museais, é possível utilizar, nas análises das obras, uma combinação dos níveis de leitura indicados. Por percebermos que as leituras e entendimento dos signos, recomendados pela pesquisadora, atendem às necessidades do projeto, a técnica foi aplicada de forma implícita no desenvolvimento do mesmo e na construção do questionário.

Sobre o questionário é importante mencionar que a sua utilização objetivou atribuir foco e valor científico aos dados obtidos na análise quantitativa desta investigação. A respeito deste, Richardson (1999) estruturou o seguinte pensamento: “Geralmente, os questionários cumprem pelo menos duas funções: descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social.” (p.189).

Muito embora, até o presente momento do texto, só tenham ficado explícitas as concepções para a elaboração do questionário, torna-se necessário mencionar que as ideias descritas anteriormente, neste capítulo, também foram fonte de inspiração para o direcionamento do roteiro de perguntas, montado para a entrevista com os coordenadores do setor educativo das instituições investigadas. A entrevista foi constituída por quatorze perguntas, estruturadas a partir dos objetivos desta pesquisa, que buscou compreender a criação do setor educativo de cada uma das instituições, os tipos de práticas educativas que se estabelecem dentro delas e como estas podem promover o desenvolvimento humano. Além dos objetivos, consideramos também, na elaboração das entrevistas, as observações que foram feitas no campo, no ano de 2009, quando começamos a elaborar as primeiras ideias para a organização desta investigação, fruto da participação em capacitações e visitas com alunos, na Fundaj e no Santander Cultural. O que trouxe para este estudo a perspectiva descrita por Minayo (2009, pp. 67 e 68) da seguinte forma:

No caso da pesquisa qualitativa, ao contrário do que muitos podem pensar, é fundamental o envolvimento do entrevistado com o entrevistador. Em lugar dessa atitude se constituir numa falha ou num risco comprometedor da objetividade, ela é condição de aprofundamento da investigação e da própria objetividade. Em geral, os melhores trabalhadores de campo são os mais simpáticos e que

melhor se relacionam com os entrevistados. A inter-relação, que contempla o afeto, o existencial, o contexto do dia a dia, as experiências e a linguagem do senso comum no ato da entrevista é condição sine qua non do êxito da pesquisa qualitativa.

Ainda seguindo o raciocínio, no tocante à entrevista como atividade de campo para uma pesquisa qualitativa Minayo (2009, p. 64) expõe:

Entrevista, tomada no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido restrito de coleta de informações sobre determinado tema científico, é a estratégia mais usada no processo de trabalho de campo. Entrevista é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo.

Em concordância com a definição do termo “entrevista”, constituída por Richardson (1999, pp. 207-208), onde este afirma:

O termo entrevista é constituído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber realizado entre duas pessoas.

Dentro das possibilidades e técnicas que podem ser trabalhadas para a estruturação de uma entrevista, fizemos uso do que Minayo (2009) denomina como entrevista aberta ou em profundidade. Esta, por sua vez, é compreendida da seguinte forma: “(...) o informante é convidado a falar livremente sobre o tema e as perguntas, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões” (p. 64).

Sobre este tipo de entrevista que é tida por Richardson (1999) como uma entrevista não estruturada ou em profundidade, a este respeito, o referido autor, explica:

A entrevista não estruturada, também chamada entrevista de profundidade, em vez de responder à pergunta por meio de diversas alternativas pré-formuladas, visa obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de determinado problema: as suas descrições de uma situação de uma situação em estudo. Por meio de uma conversa guiada, pretende-se obter informações detalhadas que possam ser utilizadas em uma análise qualitativa. A entrevista não estruturada procura saber que, como e por que algo ocorre, em lugar de determinar a frequência de certas ocorrências, nas quais o pesquisador acredita. (p. 208).

Mediante o exposto ao longo deste segundo capítulo acreditamos que a junção dos métodos quantitativo e qualitativo e a apropriação destes procedimentos por via da aplicação dos questionários e a formulação das entrevistas, teve por finalidade atribuir clareza e objetividade aos dados obtidos na pesquisa de campo desta investigação, para que esta se mantivesse focada nas elucidações dos objetivos para sustentar o seu valor científico.

2.4 Procedimento de Análise

Definida a escolha do método quantitativo e qualitativo para construção deste trabalho e, após a formulação e aplicação dos questionários e da entrevista, tornou-se necessário interpretar os dados obtidos na busca da elucidação dos objetivos delimitados pelo projeto de pesquisa. Para tanto, os questionários foram interpretados a partir de tabulações feitas através do software EPI INFO 2000 e analisados no software SPSS versão 13.0. Para análise das variáveis quantitativas foram calculadas as frequências percentuais e construídas as tabelas de contingência. Para avaliar a homogeneidade do conjunto de dados entre as instituições de visitação, foi utilizado o Teste Qui-quadrado para homogeneidade. Ainda, para avaliar a associação da opinião dos visitantes acerca do museu e o conhecimento com relação ao perfil do mesmo, foi utilizado o teste Qui-quadrado para independência. Nas tabelas de contingência em que as condições de uso do teste Qui-quadrado não foram satisfeitas, foi utilizado o testes Exato de Fisher. Todas as conclusões foram tiradas considerando o nível de significância de 5% (ARANGO, 2011, p. 222).

Ainda com o intuito de apropriação dados de uma forma cientificamente aprovada, para interpretação das entrevistas utilizamos a análise de conteúdo que segundo Laurence Bardin (1979 *apud* RICHARDSON, 1999). Esta técnica pode ser compreendida como um:

Conjunto de técnicas de análise e das comunicações visando obter, através dos procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 1979, p. 31 *apud* RICHARDSON 1999, p. 223).

Ou seja, com a análise de conteúdo, procuramos contextualizar a percepção que o entrevistado tem dos eixos temáticos que o nosso objetivo elegeu como os mais substanciais para esta investigação, para, assim, compreendermos como tais eixos estão contidos nas ações educativas da Fundaj e do Santander Cultural. Por isso, dentro da análise de conteúdo, apropriamo-nos do que Romeu Gomes (2009) denomina análise temática. Esta por sua vez é apresentada da seguinte forma:

Na análise temática, como o próprio nome indica, o conceito central é o tema. Esse comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo (GOMES, 2009, p. 86):

“O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à Teoria que serve de guia a literatura” Trabalhar com análise temática “Consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido. (BARDIN, 1979, p. 105 *apud* GOMES, 2009, p. 86 e 87)

A aplicação do software EPI INFO 2000 analisado no software SPSS versão 13.0, para a interpretação quantitativa dos dados obtidos com a aplicação dos questionários respondidos pelos visitantes escolares da Fundaj e do Santander Cultural, assim como a interpretação qualitativa das entrevistas alcançadas através da análise de conteúdo, foram estruturadas com a expectativa de demonstrar os objetivos deste trabalho de forma clara, coesa e cientificamente atestada.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste capítulo promovemos as discussões a respeito das informações obtidas com as entrevistas, com base na análise de conteúdo, seguida da análise quantitativa que apresentou os dados obtidos com a aplicação do questionário. Com a junção destes dois contextos, foi possível elaborarmos o emparelhamento dos dados, os quais demonstraram os aspectos positivos da ação educativa museal/espço cultural, oportunizando o acesso ao conhecimento para ampliar a perspectiva do desenvolvimento humano do público visitante desses espaços.

3.1. Discussão a partir das categorias identificadas nas entrevistas.

Para dar fundamentação teórica e rigidez metodológica, as entrevistas foram analisadas por via da análise de conteúdo estruturada por Bardin (1979), sendo formulada uma grelha que desse direcionamento à compreensão das entrevistas para, então, ser promovida a eleição dos temas emergentes nas mesmas. Estes temas foram tratados de modo a aproximar o conteúdo das entrevistas dos dois sujeitos desta investigação, emparelhando suas falas, de acordo com os temas.

A respeito do tema emergente “arte”, tornou-se necessário fazer uma explanação de algumas concepções filosóficas que estruturam o conceito de arte, por ser tratar do tema central das instituições pesquisadas e por ter sido palco e pano de fundo das discussões e dos objetivos estruturados nesta dissertação. Salientamos ser este um caso específico, não reproduzido nas análises dos outros temas emergentes tratados neste estudo.

3.1.1 Arte:

Dentro da discussão a respeito da categoria analítica “arte”, cabe aqui expor o ponto de vista que permeou este trabalho, no tocante à definição dos objetivos e do sujeito, de modo a proporcionar à existência de um fio condutor que tornasse possível um elo entre estes, dando coesão às percepções envolvidas nesta pesquisa. Quando no título desta dissertação nomeamos o “imagético gerador” para o trato com a arte, abrimos a possibilidade para uma breve explanação filosófica existencialista do conceito de arte, pois só com a compreensão do que vem a ser arte em sua essência é que podemos definir a sua capacidade de gerar modificações no ser social.

Este aprofundamento no conceito de arte em sua essência existencial, atrelado às suas próprias mutações, foi obtido pelas teorias estruturadas por dois filósofos do século XX, sendo estes: Martin Heidegger (2010) e Walter Benjamin (1994).

Em Heidegger (2010) encontramos, na sua obra “a origem da obra de arte”, a questão existencialista da arte em sua essência, pela qual o autor expõe que esta tem uma forte carga de coisa, impregnada em sua estrutura, visto que, esta se compõe da junção de objetos, fenômeno denominado por Heidegger (2010) como a “coisidade da coisa”. Ou seja, uma pintura é uma tela com a junção de tintas, que em muitos casos chagaram até a tela com o auxílio de um pincel. Porém, nem só da soma de coisas se forma a arte, esta também se estrutura pela ação do artista, que está impregnada dos sentimentos gerados pelos acontecimentos do seu tempo, transformando a obra na tradução de uma época.

Assim como o artista é a origem da obra de um modo necessariamente diferente daquele que a obra é a origem do artista, é também certo que a arte, ainda de um outro modo, é, ao mesmo tempo o originário para o artista e para a obra. (HEIDEGGER, 2010, p.37).

Neste contexto de simbiose, visto na citação acima, entre arte, artista e obra, a primeira passa a ganhar uma percepção abstrata que reúne em uma só palavra a junção de alegoria e símbolo que “fornecem o enquadramento representacional em cuja perspectiva, desde há muito tempo, se move a caracterização da obra de arte.” (HEIDEGGER; 2010, p. 43).

O caminho percorrido por Heidegger (2010) na discussão entre a “coisidade da coisa” e a natureza do artista e da obra chega ao seu ápice quando este aborda o termo *poiesis*. Este conceito é para o autor a tradução mais concisa para a definição de arte em sua essência.

(...) Porém, a essência das *poiesis* é a fundação da verdade. O fundar compreendemo-lo em um triplo sentido: fundar como doar, fundar como fundamentar, fundar como principiar. Contudo, a fundação é realmente vigente apenas nos desvelo. Assim, a cada modo do fundar, corresponde um do desvelo. (HEIDEGGER, 2010, p. 191).

Sobre o desvelo, o autor descreve que:

A verdade na obra é projetada muito mais para os desvelantes vindouros, isto é, para uma humanidade histórica. Contudo, o projeto nunca é algo exigido arbitrariamente. O projeto *poietizante* é verdadeiramente a inauguração daquilo em que o Entre-ser já está

projetado como histórico. Isso é a Terra e, para um povo histórico, sua Terra, o fundamento que se fecha, no qual repousa tudo que já é, embora oculto a si mesmo. (HEIDEGGER; 2010, p.193)

O ser histórico visto acima, que desvenda o seu tempo e o passado para projetar um futuro, força mudanças nas estruturas vigentes para melhor atender suas necessidades, mesmo que isso ocorra de forma inconsciente, porém não arbitrária, leva a arte a ser a tradução de um tempo histórico, ou ainda, um produto cultural que identifica a humanidade na sua trajetória histórica respeitando a diversidade entre os povos (BENJAMIN, 1994; CERTEAU, 2006; CHARTIER, 2002).

Esta perspectiva, da obra ser a tradução dos anseios humanos ao longo da história, pode ser exemplificada no pensamento fundamentado por Walter Benjamin (1994) em seu estudo a respeito da “obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica”. Nele o autor expõe a crise de identidade sofrida pelas concepções da arte, a partir do invento da fotografia e da demanda imposta pelas massas, no tocante ao consumo gerado pelo processo da industrialização.

(...) a fotografia, contemporânea do início do socialismo – levou a arte a pressentir a proximidade de uma crise, que só fez aprofundar-se nos cem anos seguintes, ela reagiu ao perigo eminente com a doutrina da arte pela arte, sob a forma de uma arte pura, que não rejeita apenas sua função social, mas também qualquer determinação objetiva. (na literatura, foi Mallarmé o primeiro a alcançar esse estágio). É indispensável levar em conta essas relações em um estudo que se propõe estudar a arte na era de sua reprodutibilidade técnica. Porque elas preparam o caminho para a descoberta decisiva: com a reprodutibilidade técnica, a obra de arte se emancipa, pela primeira vez na história, de sua existência parasitária, destacando-se do ritual. A obra de arte reproduzida é cada vez mais a reprodução de uma arte criada para ser reproduzida. (BENJAMIN, 1994, p. 171).

O pensamento estruturado por Benjamin (1994) nos trouxe a compreensão de que a emancipação proporcionada pela ruptura da arte como ritual, levou esta a uma situação de liberdade cada vez mais estimulada na contemporaneidade. A liberdade dos tempos atuais pode ser exemplificada pela expansão dos meios de comunicação e a acessibilidade às mais diversificadas formas de tecnologia, como a do celular, que a princípio deveria servir para a comunicação móvel entre pessoas, mas acabou ganhando, além de outras funções, a de câmera digital que produz fotografias e vídeos (imagens em movimento), muitas vezes postados nas redes sociais e em outros meios de comunicação. E, dependendo do interesse gerado pelo seu conteúdo, pode ser reproduzido, ganhar novas estruturas, para ser novamente reproduzido, como Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

fundamentava Benjamin (1994), possibilitando a proximidade cada vez maior do homem com o seu tempo de forma veloz, impulsionando a arte a buscar novas plataformas que assegurem a sua apropriação intelectual e fortalecimento dos laços culturais que esta institui ao desenvolvimento humano. Sobre a “mutação” da arte possibilitada pela reprodução, Benjamin (1994, p. 185) analisa que:

Toda forma de arte amadurecida está no ponto de intersecção de três linhas evolutivas. Em primeiro lugar, a técnica atua sobre uma forma de arte determinada (...). Em segundo lugar, em certos estágios do seu desenvolvimento as formas artísticas tradicionais tentam laboriosamente produzir efeitos que mais tarde serão obtidos sem qualquer esforço pelas novas gerações (...). Em terceiro lugar, transformações sociais muitas vezes imperceptíveis acarretam mudanças na estrutura da recepção, que serão mais tarde utilizadas pelas novas formas de arte.

Por mais descrições, análises e formulações de conceitos que possam ser apresentados a respeito da arte, Heidegger (2010, p.193) nos alerta o seguinte:

A arte se tornou uma palavra à qual nada mais de real corresponde. Pode ser considerada como uma ideia geral na qual colocamos o que verdadeiramente concerne à arte: as obras e o artista. Mesmo se a palavra devesse designar algo mais do que uma ideia geral, o que se pensa com a palavra arte só o pode ser com base na realidade vigente entre a obra e o artista.

É com esta concepção, da citação acima, que as instituições estudadas neste trabalho procuram promover a apropriação do conceito de arte pelo público visitante. Por isso, as atividades educativas são pensadas de modo a promover uma aproximação histórica e filosófica do público com o artista e com sua obra, objetivando que este, a partir das suas experiências, articule ideias que gerem o desenvolvimento humano, possibilitando o exercício consciente da cidadania.

Entendendo a arte como um exercício de cidadania, os dois sujeitos entrevistados acabaram demonstrando uma similaridade de pensamento a respeito do tema emergente “arte”, visto que, conseguimos elencar três pontos de congruência entre as falas dos sujeitos, sendo estes a questão pedagógica, as concepções da arte contemporânea e da arte como meio de transformação do ser social. Os três pontos levantados podem juntos resumir as concepções mais importantes para as ações educativas dos espaços estudados, sinteticamente contidos na frase do Sujeito 1 (S1) “(...) trabalhar conteúdos de arte através das exposições (...)”. Sobre o entrelace dos conteúdos de arte com a exposição, o mesmo afirma que:

[...] A Fundação sempre teve isso, então, a partir disso, já era baseado numa proposta de arte-educação, num modelo. As primeiras arte educadoras que vieram para cá já falavam da proposta de Ana Mae, aquela proposta triangular, né? (...). (Sujeito 1).

Sendo esta proposta triangular caracterizada da seguinte forma:

A Proposta Triangular permite uma interação dinâmica e multidimensional, entre as partes e o todo e vice-versa, do contexto do ensino da Arte, ou seja, entre as disciplinas básicas da área, entre as outras disciplinas, no inter-relacionamento das três ações básicas: ler, fazer e contextualizar e no inter-relacionamento das outras três ações decorrentes: decodificar/codificar, experimentar, informar e refletir. (RIZZI *apud* BARBOSA, 2008b, p.70).

Foi possível notar que o emparelhamento das ações educativas às concepções pedagógicas de arte, formuladas por Ana Mae (2008) e absorvidas pelo S1, estão intimamente ligadas à estrutura formadora da instituição em que o S1 trabalha, pois este é um estabelecimento federal ligado ao Ministério da Educação (MEC) e como tal precisa apresentar diretrizes que ratifiquem a legislação pensada e estruturada para o bem da nação.

[...] a gente é uma Fundação vinculada ao MEC, o trabalho que a gente faz, é uma trabalho vinculado aos princípios da arte-educação, ou da educação artística, da educação pela Arte. [...]. [...] a gente tem sempre esse cuidado de trabalhar com o que está contido nos PCN's . Então cada exposição que a gente recebe, cada exposição que é pensada aqui na coordenação de Artes Plásticas e que o Educativo vai trabalhar, a gente vai pensando: quais são as possibilidades? quais são as adequações? [...]. (Sujeito 1).

Este pensar as adequações tem buscado sanar um dos grandes problemas existente no campo da disciplina de arte no Brasil, que é a falta de formação adequada dos professores, pois é uma matéria utilizada como complementação de carga horária. Desta forma, isso retira a obrigatoriedade da formação em arte educação para lecionar a disciplina. E, em muitos casos, nos concursos públicos não existe a abertura de vagas para quem tem formação nesta área.

[...] Arte é uma disciplina reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases, mas que nem sempre funciona dessa forma. Nenhuma pessoa ensina matemática sem saber os preceitos, e qualquer pessoa ensina Arte sem nem conhecer a História nem os conteúdos, então, isso é uma grande falha da nossa Educação. [...]. (Sujeito 1).

No primeiro capítulo desta dissertação, quando mencionamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, esclarecemos que, em seu Cap.II, Art. 26 § 2, ficou estabelecido: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Porém, não explicita quais as turmas, qual a forma de trabalho, e quais profissionais devem atuar nesta área. Este contexto vago reflete diretamente nas escolas que, por não terem algo de concreto para se fiar, acabam reproduzindo o sentido vago ofertado pela LDB. O retrato da disciplina de artes no Brasil é desenhando com o seguinte quadro: a matéria de artes não aparece em todas as turmas da educação básica e, por conta disto, o planejamento do currículo fica comprometido tanto que, em muitas escolas, esta disciplina aparece como complemento de carga horária, ou seja, “qualquer profissional em educação” pode trabalhar com artes.

O contexto descrito acima, configura duas constatações formuladas pelo Sujeito 2 (S2) a respeito do déficit do conhecimento básico de arte, devido aos problemas curriculares existentes dentro da instituição escolar.

[...] Quando a gente amplia “pro público” escolar é que há um déficit, infelizmente, desse conhecimento, desse entendimento. Pra quê serve a Arte? [...] (Sujeito 2).

Percebendo o déficit do público escolar nas ideias mais simples a respeito da arte, muitas instituições culturais vem construindo os seus objetivos em ações que passam diretamente pelas ações educativas, para tentar mudar este quadro, embora o S2 reconheça que até mesmo em algumas escolas já está sendo possível notar uma

mudança de pensamento devido à inserção de arte educadores surgidos neste contexto de parceria entre instituições culturais e a escola, como podemos notar na fala a seguir:

Então o objetivo específico, talvez, dessas Instituições todas que remetem à essas questões das Artes Visuais é de aproximar esse mundo da Arte e a Arte Contemporânea, logicamente, para o público leigo. Apesar que nas escolas hoje em dia haja já essa inserção, esse interesse, muitos arte-educadores, mas ainda é muito incipiente, ainda é muito árido, é uma coisa muito...[pausa reflexiva] eles não tem muita noção. Então, vindo para cá, o espaço se propõe a realmente a fomentar essa discussão e esse entendimento. (Sujeito 2).

Dentro das atividades educativas para com o público escolar, um dos pontos essenciais da ação está na parceria entre o professor e a instituição cultural, para promover, dentre outros, o esclarecimento do objetivo de ida a um espaço voltado para o campo das artes, mais especificamente de arte contemporânea, o qual ainda encontra muitas barreiras de apropriação de conceito pelo alunado. Por isso, o S2 tenta estabelecer, desde o princípio, a finalidade da intervenção educativa que o alunado vai passar dentro da instituição.

[...] Você não vem para uma aula-passeio, você veio para uma aula, que é uma atividade extraclasse, mas que entende-se, digamos, essa noção mesmo de entender o processo artístico, o fazer artístico e, sobretudo, a questão das Artes Visuais na dimensão da Arte Contemporânea. Demonstrando, também, a característica de uma produção artística contextualizada com o tempo e o espaço. (Sujeito2).

Nesta tentativa de aproximar o público escolar das instituições que trabalham com arte contemporânea, há um grande esforço em fazer com que a apropriação dos conceitos ocorra de forma lúdica, envolvendo o entrelaçamento com ideias que cada visitante traz consigo para os espaços culturais.

[...] Por que é que todo mundo olha para um quadro na parede e sabe que aquilo é uma obra de arte? Qualquer casa, por mais humilde que

seja, tem um Cristo, tem uma figura... está acostumado que 'aquele negócio' pendurado na parede é uma obra de Arte. Vem a Arte Contemporânea e quebra com este conceito de que a Arte feita naquele pedestal, pendurada no quadro, dentro do vidro com uma moldura. [...]. (Sujeito 1).

A questão levantada pelo S1 demonstra de forma implícita uma das grandes dificuldades encontradas pelas instituições culturais ligadas ao campo da arte contemporânea, que é o de trabalhar com a conceituação deste campo, pois envolve, muitas vezes, a desconstrução de ideias preconcebidas pelos visitantes, da arte como pedestal ou como ritual, como já pudemos ver anteriormente nas análises sobre este tema emergente em Benjamim (1994). Esta arte como ritual ainda é muito forte dentro da sociedade contemporânea e isto ao invés de aproximar, acaba afastando o público visitante. Em muitos casos essa ideia se consolida dentro do próprio ambiente escolar.

[...] eu falo isso porque passei pela escola nos anos 80 quando as expressões artísticas conceituais, Arte Contemporânea, já ocorriam, e isso nunca passou, isso nunca foi dado, nunca foi levado. Então, assim, de ver de apreciar certos artistas, mas é uma coisa interna, de família, e não escolarizada. E vejo hoje que muito pouco se passou, porque minhas filhas estão na escola e, até agora, nenhuma estudou nada de Arte Contemporânea... alguns conceitos, alguns artistas... [...]. (Sujeito 1).

Para o S1 a vantagem e desvantagem em trabalhar se constitui pela seguinte frase: [...] “Arte Contemporânea tem isso de trabalhar com as coisas do cotidiano, mas ela não é tão facilmente digerida. [...]”. É neste digerir que as Instituições pesquisadas vem montando os seus planos e ações educativas, procurando cada vez mais dar acesso aos espaços de cultura para aproximar o ser social da produção artística do seu tempo possibilitando a este construir novas ideias e, assim, apropriar-se da cultura que gera o desenvolvimento de um cidadão consciente da sociedade a qual pertence, aceitando-a ou questionando-a para contemplação do exercício da cidadania.

Aprofundando para além da fala dos entrevistados, sobre a arte contemporânea, educação e museus, podemos fazer uso das concepções vistas no livro “arte – educação: leitura no subsolo” organizado por Ana Mae Barbosa (2011), autora que contribuiu para Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

a construção de muitas ideias expostas nesta dissertação. No texto escrito por David Thistlewood (2011) encontramos uma visão cosmopolita demonstrativa dos novos rumos tomados pelas instituições culturais de arte contemporânea.

A arte contemporânea deverá prestar-se a uma eventual explicação textual (fez isso no passado), mas as primeiras relações serão especulativas, tentativas, muitas vezes incorretas e não convenientes. Existe um período necessário até que a arte contemporânea se torne inteligível para o público em geral: os Monets, indecifráveis em sua época, estão agora em todas as salas de visita. Aquilo que não pode ser transmitido em palavras, entretanto, pode ser aprendido em um diálogo vivo, e a maneira mais produtiva para identificar a arte contemporânea é exercitar o julgamento, a desconstrução e a resposta criativa. Para a catalogação de atividades nos museus hoje, do palácio ao laboratório, portanto, deve ser acrescentada uma concepção holandesa – o “centro de criatividade”. É nesse sentido que nossos museus de arte contemporânea, precisam tornar-se o centro de atividades para a comunidade em geral. (THISTLEWOOD, 2011, pp. 149 e 150).

Diante do exposto os sujeitos entrevistados contextualizam que a arte gera o desenvolvimento humano e social, e as ações educativas construídas nas instituições pesquisadas buscam:

[...] trabalhar o ser humano respeitando o seu ‘saber feito’ respeitando o seu conhecimento e educá-lo para a criticidade. Então, a fruição da obra de arte, que é aquela fuga que eu digo do ‘triângulo’, porque a gente ouve a resposta dos alunos. É a preparação pra um cidadão crítico. [...] (Sujeito 1). [...] (pensativo) A grande importância, nesse caso é de você atrelar ou articular a função da arte enquanto transformação enquanto reflexão mesmo de um mundo diferente, de um mundo em processo, [...]. [...] Arte não fecha a ideia, pelo contrário, ela amplia, ela abre, ela possibilita. [...] O fazer Arte é específico dos artistas, mas esse compreender e esse refletir são para o público. (Sujeito 2).

Os conceitos de arte vistos no início do tratamento do referido tema emergente, através das ideias de dois filósofos do século XX, juntamente com as falas dos dois sujeitos entrevistados, demonstram que arte é um conceito em movimento que possibilita ao homem exercer o seu senso crítico. Mediante isto, as instituições pesquisadas tem promovido suas ações educativas atreladas às mais recentes ideias a respeito do campo das artes, por se tratarem de instituições que expõe a produção artística contemporânea. Dentro deste contexto, buscam cada vez mais aproximar arte, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

artista e obra do público, por via da educação. Segundo Robert William Ott (2011), autor contribuinte do livro organizado por Barbosa (2011) “arte – educação: leitura no subsolo”:

A arte, ensinada no contexto das coleções dos museus, reflete os valores estéticos intrínsecos da obra de arte e as preferências cognitivas dos alunos que estão nesse processo de aprendizagem, mas a arte nos museus também reflete as condições culturais da sociedade. A arte proporciona um registro da civilização por meio da abordagem de ideias artísticas essenciais e das expressões que serviram para celebrar e continuar a refletir a alegria de viver. Aprender a entender as ideias e aspirações de uma civilização e o reconhecimento das ideias artísticas como das maiores contribuições para a sociedade requer uma ativa, e não passiva, atuação em relação à arte. Essa participação ativa está entre as possibilidades de orientação aos alunos durante o ensino de crítica nos museus. (OTT, 2011, p. 114).

Ott (2011) com o texto “ensinando crítica nos museus” tornou possível, através da sua leitura, comprovar que as instituições pesquisadas estão interligadas com as concepções mais atuais da arte educação nos museus, demonstrando o comprometimento na construção de um trabalho sério, que visa dar acesso ao público às dimensões intelectuais geradas pela arte.

(...) Ensinar a crítica nos museus possibilita uma educação artística que auxilia os alunos no desenvolvimento, aprendizagem, percepção e compreensão da arte como expressão das mais profundas crenças e dos mais caros valores da civilização. (OTT, 2011, p. 114).

A citação, acima, fortalece as discussões promovidas nesta dissertação que busca promover o debate para demonstrar que os museus/espços culturais – neste caso atrelado ao universo das artes – são uma grande fonte de conhecimento gerador do desenvolvimento humano. Para tanto, não pudemos nos evadir do entendimento da modificação de sentido atribuído aos museus ao longo do tempo, para perceber como a educação foi ganhando espaço dentro destas instituições, para, então, compreendermos como o processo educacional não formal tem contribuído para o desenvolvimento humano, sendo tais fatos esclarecidos pelos teóricos consultados e expostos no I capítulo, pelas entrevistas e pelo questionário elaborado para consolidar esta pesquisa.

As ações educativas dos espaços estudados tem sido tão eficientes e atreladas às concepções atuais que, com menos de quatro anos de existência, geraram a curiosidade de pesquisar mais a fundo o tema educação e museu.

3.1.2 Educação:

O termo educação nos museus/espços culturais é compreendido pelos dois sujeitos entrevistados em consonância com a legislação brasileira já mencionada nesta dissertação, no I capítulo, por via do Decreto nº 5.264, de 5 de novembro de 2004, no qual, em seu item III, atribui aos museus a função de promover “o desenvolvimento de programas, projetos e ações que utilizem o patrimônio cultural como recurso educacional e de inclusão social”.

O respaldo promovido pelo Decreto nº 5.264, criou um quadro nacional de “favorecimento”, embora lento, de retirada dos museus da situação inerte de depósito de objetos antigos para transformá-los em espaços de promoção do desenvolvimento humano por via da educação. Muito embora em nenhum momento das entrevistas o referido decreto tenha sido citado pelos sujeitos, ele permitiu, mesmo indiretamente, nas instituições pesquisadas, as condições necessárias para dar sustentabilidade aos seus setores educativos, tanto que estes foram montados a partir do ano de 2006, na Fundaj, bem como, no Santander Cultural. Concluímos que, mesmo sem citar a legislação, está respalda, explícita ou implicitamente, os novos rumos e discussões promovidos dentro dos museus, entendidos cada vez mais como espaços culturais.

Neste contexto promovido pela legislação, as instituições promovem a educação, porém com um entendimento mais de informação, ou seja, sem obrigação com currículo e conteúdo a ser dado como nas escolas. Entretanto, o fato de ser uma educação informal não retirou dos entrevistados a preocupação em perceber como a arte é vista nas escolas, para, então, poder promover ações por vias das exposições, de modo a gerar discussões a serem aprofundadas na sala de aula, antes e após a visita.

Analisando o contexto educacional escolar que acaba sendo refletido nas visitas, o S1 compreende o substantivo educação como algo relacionado à instituição escolar e suas hierarquias:

[...] É claro que eu não visitei todas as escolas do País para afirmar, mas a gente tem um público muito grande, um público cativo até de professores e a gente discute em várias oportunidades isso com eles. Então, a questão da Arte Contemporânea é isso o que a gente percebe: não tem formação, não tem educação, a gente sabe que um negócio em cima de um cubo deve ser uma obra de Arte, né? [...]. [...]

E então é isso, se aproximar da educação básica que compreende

agora até o Ensino Médio. Fazendo as adequações de acordo com os parâmetros e com as possibilidades porque uma exposição ou um filme tem várias possibilidades. [...]. (Sujeito 1).

O potencial múltiplo que a educação encontra dentro dos museus/espços culturais aparece claramente na fala do S1. Como a instituição da qual faz parte procura desenvolver estas várias possibilidades de trabalhos estimuladores da apropriação dos conceitos de arte, proporcionando o senso crítico do público visitante:

(...) é importante compreender o enorme potencial dos museus de arte como condensadores culturais. Várias influências de todo o mundo têm sido sintetizadas neles, a ponto de os museus de arte de hoje, considerados de uma maneira geral corporificarem igualmente princípios tais como: orgulho legado pelas primeiras repúblicas europeias, a crença russa de que a arte é um tributo aos povos e não aos indivíduos, um respeito americano pela excelência, uma crença japonesa no valor regenerativo de contemplação espiritual, uma abordagem germânica da interpretação sistemática, uma concepção britânica da acessibilidade e um respeito universal pelo valor da preservação da cultura. Colocando de outra forma, é uma mistura de palácio, monumento popular, academia templo, laboratório, propriedade pública e casa da moeda. Neste sentido não é uma instituição que os estudantes (ou qualquer outro cidadão) sejam displicentemente introduzidos, por que será impossível ignorar seu conteúdo cultural. A introdução ao museu de arte e seu acervo deve ser orientada, isto é, acompanhada de instrução. A tutoria necessária é a que vem sob o título geral de *Estudos Críticos*: o que enfaticamente se exige na educação de 1º e 2º graus é a recepção ativa da história da arte. (THISTLEWOOD, 2011, pp. 148 e 149).

As ideias formuladas por Thistlewood (2011) no trecho acima, demonstram a necessidade de um planejamento por parte das instituições receptoras do público visitante, para que a visita ocorra de modo a gerar o senso crítico, levando a uma apropriação pelo visitante do espaço e das concepções ali originadas, de acordo com o discurso do artista e do curador. Numa das falas do S2 a respeito da educação museal encontramos o seguinte exemplo:

Eu lhe digo francamente que, eu vou dar um exemplo: atender ao EJA, que são aqueles jovens que estão fora de faixa, é a educação de jovens e adultos e que, às vezes, vem até uma senhora, mais madura no grupo do EJA, tal. Quando essa turma vem, que encerra a mediação e vão embora, é tão gratificante ver os olhos brilhando. Primeiro de perceber que foi bem recebido no espaço, segundo de eles perceberem que não são tão estranhos ao espaço e ao que está

ali sendo apresentado. Quando eu me refiro a esse desenvolvimento humano, [...]. (Sujeito 2).

Encontramos, ainda, nas falas do S2 sobre educação, a preocupação em promover ações educativas envolvendo a diversificação das áreas do conhecimento, ou seja, a montagem de uma equipe múltipla de mediadores que possa estabelecer com o público um diálogo amplo, gerador de análises variadas por parte do visitante.

[...] abre uma exposição, chamada: Arte moderna e contexto, e nesse momento é instalado uma equipe com praticamente 20 monitores, 20 mediadores em arte-educação e aí profissionais dessas áreas. Tínhamos historiadores, tínhamos pessoas ligadas ao turismo, ligadas à publicidade, ligadas ao designer, a arquitetura; e muitos educadores de artes plásticas também nesse sentido mais simples, a própria sociologia, tínhamos uma aluna de psicologia também.” [...] “envolve as áreas de arte-educação propriamente dita, história, porque você tem que dialogar também com outras áreas. Tem que ser um processo pluri... pluri... [pausa /dúvida] como é que a gente diz numa linguagem acadêmica? É pluridisciplinar. (Sujeito 2).

A preocupação com os profissionais que exercem a atividade de mediação constitui um dos pontos mais fortes das ações educativas. Por isso, quanto mais diversificada forem às áreas de formação acadêmica do profissional do museu, mais o público tende a ganhar, pois cada uma vai trazendo para a discussão e análise do conteúdo da exposição perspectivas dos campos que detem mais domínio, acabando por promover uma ação educativa estimuladora da formação do público, tanto para aqueles que passarão a ir espontaneamente, como para aqueles que necessitam sempre de incentivos para novas visitas.

Existem essencialmente dois caminhos para encorajar a frequência aos museus de arte, mais qualquer que seja a escolha é inevitável a responsabilidade educacional. O museu deve popularizar sua oferta e atrair as pessoas ou colocar suas exposições em locais públicos. [...] foi reconhecido pelo governo inglês, durante a Segunda Guerra Mundial e posteriormente, no período da reconstrução nacional, que essa participação nas artes encoraja a identificação e coesão nacional. Recursos substanciais foram gastos para levar a oportunidade de experiência artística aos trabalhadores de fábricas, escolas e espaços comunitários por todo país. Entretanto, quando os subsídios foram

retirados não houve nenhuma grande mudança na frequência dos museus: a frequência diminuiu progressivamente com a redução dos programas educacionais. Sempre haverá uma minoria que se relaciona com a arte de forma autônoma, mas a frequência pública de larga escala requer contínuo incentivo educacional. (THISTLEWOOD, 2011, p. 147).

O termo educação é uma chave para a manutenção da existência dos museus como espaço de cultura. Sem este princípio as instituições estariam caminhando para o seu fim, visto que se colocava num pedestal a disposição de poucos, como visto no I capítulo com o estudo de caso feito por Margarita Nilda Barretto Angeli (1993), onde demonstra a não funcionalidade dos museus daquela localidade por estes não envolverem a comunidade, bem como as escolas, na divulgação do seu acervo, gerando, assim, uma situação totalmente divergente das concepções atuais a respeito do museu como pontos de cultura estimuladores do senso crítico e do desenvolvimento humano.

3.1.3 Escola

O tema emergente “escola” apareceu de modo mais significativo na fala do S2. Para este a escola é uma local de saber, onde se estabelece uma relação de parceria benéfica para ambas as instituições. A escola libera seus professores para capacitação, dando o suporte necessário para que suas turmas não fiquem ociosas e depois desta etapa cumprida, divide a responsabilidade junto com os professores e pais da ida ao museu/espço cultural. Em contrapartida, os espaços culturais pesquisados nesta dissertação proporcionam capacitações de excelente qualidade aos professores, trazendo sempre uma equipe de mediadores bastante preparados para introduzir os principais conceitos e aspectos da exposição. Procuram também, nas capacitações, trazer os artistas para dialogar com os professores e fornecem sempre material didático de apoio para que estes trabalhem em sala de aula, sempre que possível, antes da visita dos alunos.

Depois do momento da capacitação, existe por parte das instituições pesquisadas a preocupação em agendar a visita, para dar continuidade ao serviço educativo. As visitas são oferecidas, preferencialmente, às turmas dos professores que participaram das capacitações. Contudo, não existe qualquer impedimento por parte do setor educativo em agendar uma visita mediada para os professores desejosos por trabalhar o tema da exposição em seu conteúdo curricular.

No agendamento da data para visitação é proposta uma combinação previa entre a escola, o professor e a instituição cultural a respeito da logística – quantos alunos comportam o transporte, horários de saída e chegada, ponto de encontro entre a turma e o transporte (de preferência na escola), etc. – para o transporte dos alunos. No caso de escola pública, é a instituição cultural quem o manda e arca com todos os custos. Já as escolas particulares contratam o transporte e custeiam este tipo de serviço, salientando que na Fundaj e no Santander Cultural as escolas privadas só pagam o transporte, pois as capacitações, a entrada dos visitantes, a visitação mediada e a entrega do material didático são serviços ofertados de forma gratuita, diferente da prática de outras instituições culturais do estado de Pernambuco que abonam apenas as escolas públicas, mas estas tem que dispor do transporte para levar seus alunos.

A parceria entre as escolas e os espaços culturais garante para ambas a difusão do conhecimento. Para a escola é proporcionado um momento de desenvolver atividades, extraclasse, que oportunizam novos estímulos aos estudantes para apropriação e aprofundamento do currículo escolar. Já para os espaços culturais, existe aí a possibilidade de formação de público escolar que num futuro próximo poderá vir a ser um público espontâneo “consumidor” das ideias expostas no espaço cultural, formando e construindo novos debates sobre a arte e seus conceitos.

[...] Mas a parceria direta nesse sentido é com as Instituições para que elas mandem os seus profissionais e mandem também os seus usuários, que no caso são os seus alunos da escola. (Sujeito 2).

A escola é local para onde estão sendo direcionadas as atividades educativas dos museus/espços culturais. Porém os espaços culturais, por se tratarem de ambientes de educação não formal, ou seja, não estarem presos a um currículo ou cronograma a seguir, tentam, a partir das suas exposições e dos discursos trazidos pelos artistas e curadores, elaborarem ações que possam dar mais riquezas a questões atuais, atrelando os interesses dos alunos e da escola. Por isso, as visitasões não são restritas a determinadas áreas do conhecimento ou a determinados assuntos. É o professor quem vai decidir como a ação educativa promovida pelos espaços de cultura pode ajudar a aprofundar, sensibilizar e gerar a apropriação do assunto visto em sala. É um elo de oportunidades que se estabelece entre a escola e os espaços de cultura.

Embora no S1 não tenhamos encontrado de forma tão clara a função da escola na parceria com a sua instituição, esta ficou configurada implicitamente, visto que a instituição da qual faz parte exerce os mesmos esforços para aproximar público, espaço de cultura e arte, porém o professor é quem é a grande chave mestre para esta movimentação de aproximação e parceria.

3.1.4 Professor

Sobre professor há uma similaridade de pensamento correlacionado ao da escola. Ambos são vistos como parceiros. Porém, a respeito do agente professor, cabe à função de dar liga as relações entre a escola, o alunado e o espaço cultural, por ser este uma espécie de fio condutor que se apropria dos serviços oferecidos pelo serviço educativo dos museus para enriquecer os assuntos trabalhados em sala de aula.

Na sala de aula, após participar das capacitações nos espaços culturais – no caso das instituições estudadas nesta dissertação todas as capacitações oferecidas aos professores são gratuitas – o professor faz as falas preliminares sobre a exposição a ser visitada, tratando dos conceitos que ali serão abordados, descrevendo, inclusive, o tipo de produção artística com a qual os alunos vão se deparar. No entanto, esta não é uma ordem a ser rigidamente seguida. O professor pode optar em não interferir na visão do aluno antes que ele vá ao espaço cultural, pois é muito comum, nas instituições pesquisadas, a existência de um tempo aproximado de dez minutos para os alunos andarem pelo ambiente da exposição para terem um primeiro contato com as obras e só então tem início à mediação. Desta forma, em alguns casos, se o professor construir uma discussão anterior à visita pode, ao invés de abrir os horizontes dos alunos, fazer um direcionamento do olhar que impeça o desenvolvimento de outras perspectivas. Por isso, em muitos casos é aconselhável o aprofundamento em sala de aula após a visita, sendo que esta escolha cabe ao professor, mediante aos objetivos traçados por ele na adequação do tema visto na exposição ao seu conteúdo curricular.

Ao professor cabe também o papel de articulador da visita, ou seja, é ele quem, em nome da escola, promove o agendamento da visita mediada e quem, diante da confirmação da data programada para a visita ao espaço cultural, promove toda logística para a saída dos alunos com segurança, garantido também que esta ida ao espaço cultural não cause qualquer dano ao aluno, junto aos outros professores, por Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

conta das disciplinas estabelecidas no horário do cotidiano de aula não estarem sendo trabalhadas no ambiente escolar, no dia da visitação.

Além da logística promovida pelo professor para garantir a ida dos alunos a um museu/espço cultural, durante a visitação mediada, ele também é um agente participante da mesma, visto que, é ele quem dá ao mediador da exposição a “temperatura” da turma, ajudando, inclusive, a “quebrar o gelo” inicial dos alunos para com os mediadores dos espaços culturais, pois, por ser um ambiente novo ao visitante escolar, a princípio é possível perceber certa inibição por parte dos alunos, mas que logo é quebrada pela habilidade do mediador em se relacionar com os professores e os alunos.

Por todas as questões explicitadas anteriormente podemos afirmar ser o professor a peça chave nas relações existentes entre a escola, o museu/espço cultural e o alunado, ou seja, sem este a ação educativa proposta no ambiente museal se tornaria quase inviável, exigindo esforços maiores por parte da instituição cultural para formação do público espontâneo, podendo não ter o mesmo sucesso que vem sendo alcançado em tão pouco tempo pelos museus/espços culturais pesquisados.

Muito embora as descrições anteriores aparentem uma carga extra ao professor, agente já composto de tantas atribuições, há por parte da Fundaj e do Santander Cultural uma grande preocupação em promover momentos extremamente agradáveis em todas as etapas do processo para estimular a ida do professor a estes espaços, levando-o a compreender que, os espaços estão ali para tornar os assuntos vistos em sala de aula mais facilmente absorvidos pelos alunos, proporcionando um enriquecimento do currículo escolar. Para estimular o professor a participar das capacitações, o contato inicial é primordial. O convite é sempre feito com muita simpatia por telefone ou via e-mail, a princípio via escola e depois diretamente com o professor que acaba influenciando os colegas de trabalho a também participarem da parceria com os espaços culturais.

A parceria é estimulada por parte das instituições culturais, as quais procuram sempre oferecer um ambiente adequado e muito confortável para as capacitações, trazendo temas ricos em possibilidades de trabalho em sala de aula, entregando material didático de apoio ao professor, material que, por sua vez, é rico em imagens, textos e jogos que estimulam os alunos a se apropriarem dos conceitos de artes e temas afins tratados nas exposições. O mesmo ambiente cordial e confortável oferecido aos professores, também, é ofertado aos alunos quando ocorrem as visitasções. Por isso, ir Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

aos espaços culturais que dão tratamento diferenciado a professores e alunos não gera uma carga a mais para o professor. Pelo contrário, é um estímulo para elaboração de aulas dinâmicas tanto para os alunos quanto para os professores.

Estando os setores educativos da Fundaj e do Santander Cultural cientes do papel chave do professor na formação do público espontâneo, o tema emergente “professor” é entendido pelo S1, assim como, pelo S2, como o personagem principal para quem são direcionadas as ações educativas das instituições, por ser este o responsável pela irradiação da informação na formação do público desejado.

[...] aqui a coordenação de artes plásticas já trabalhava as exposições pensando os professores [...]. [...] Eu foco muito aqui nosso trabalho nos professores chamados professores polivalentes, que lidam com a Arte desde o começo [...]. (Sujeito 1).

Compactuando com as afirmações do S1, o S2 exhibe a seguinte opinião:

[...] Mas o objetivo principal da ação educativa no Santander, primeiro, é formar o professor, fazer com que o professor crie esse hábito, crie, digamos assim, essa rotina de vir mais vezes, de realmente ficar atento ao que é que está acontecendo, o que vai acontecer... [reflexão] o artista trabalha que temática? E ele também ser essa célula multiplicadora para que seus alunos também comecem a frequentar isso aqui independente do agendamento da escola.”. (Sujeito 2).

O trabalho junto aos professores vem gerado uma parceria tão satisfatória para a instituição da qual faz parte o S1, que esta tem promovido ações experimentais, onde o professor não é só um receptor das atividades propostas pelo setor educativo. A ele tem sido aberta possibilidade de ser produtor, ou seja, a soma de atividades propostas para os professores, a partir do ano de 2006, demonstrou a necessidade de ampliar o leque das ações educativas, em que, ao invés do professor vir e receber um pacote de serviços “bonitinhos” e hermeticamente fechado, a este é proporcionada a oportunidade de produzir seu próprio material artístico, como o suporte dado pela Fundaj.

A experiência de estimular o professor a ser um produtor, tornou-se possível pela observação feita pela equipe que compõe o educativo, em perceber que, em sua Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

maioria, os professores dispostos a participar dos encontros de capacitação são os mesmo, aparecendo um ou outro “novato” estimulado pelo companheiro já participante das ações educativas da Fundaj. Embora tal quadro demonstre um lado negativo da falta de interesse de alguns professores, por outra lado traz como positivo a formação de um grupo coeso que tem tentado enfrentar a carência no quesito artes, procurando suprir a falta de preparo para assumir a disciplina com os estímulos obtidos nas capacitações oferecidas por varias instituições culturais na cidade do Recife e região metropolitana.

A carência de conhecimento das artes, citada acima, é um quadro instituído em virtude da não obrigatoriedade do professor possuir o nível acadêmico em arte, para lecionar a disciplina que, no Brasil, no ensino regular, se enquadra como uma matéria utilizada para complementação de carga horária do professor. Isso gera um quadro geral da disciplina a ser trabalhada com os alunos de forma bastante “rasteira” com a utilização do tempo em sala para fazer desenhos e pinturas sem qualquer discussão ou aprofundamento da produção do aluno.

Muito embora a disciplina de artes não seja valorizada no ensino regular brasileiro, os esforços das instituições do campo das artes, juntamente com professores desejosos por promover aulas mais dinâmicas para seus alunos, tem gerado uma modificação, ainda que lenta, porém substancial, tanto que proporcionou a experiência do “professor produtor” na Fundaj. Vejamos a exemplificação na fala abaixo:

[...] me ocorreu de trabalhar de uma forma diferente porque vivenciando junto com as arte-educadoras, com os orientandos, conhecendo os professores e vivenciando essas experiências de formação, a gente foi percebendo essa carência, essa falta de determinadas informações mesmo para eles. Alguns professores tem porque buscam, não porque foi parte da formação formal, né, da Graduação, mas é porque eles vem. Vem aqui na Fundação, vão no MAMAM, vão nas instituições de referência se apropriando do conhecimento e das exposições.[...]. [...] E a gente teve um dia dedicado aos projetos, os professores começaram a se preparar e fazer projetos de vídeo arte e a gente gravou, acho que dez ou onze vídeos, resultado do trabalho dos professores. [...]. (Sujeito 1).

O trabalho da instituição da qual faz parte o S1, direcionado para o professor, buscando valorizar o seu papel e oportunizando a este novos estímulos para construção de aulas mais dinâmicas, gerou a situação do “professor cativo”.

[...] hoje os professores são cativos... é que cativo acaba sempre lembrando cativo, né? Mas são assim, são professores fiéis, está me faltando uma palavra que seja mais adequada, mas são, assim, são pessoas que gostam, são assíduos... mais do que assiduidade, é o gostar mesmo. Eles gostam das ações, eles se envolvem, eles dão resposta. E a fala desses educadores, que norteia muitas das ações. (Sujeito 1).

O esforço em estreitar os laços com o professor demonstra a importância deste para o desenvolvimento das atividades propostas pelo setor educativo dos espaços culturais, para formação do público espontâneo, como já visto no I capítulo desta dissertação. Bourdieu e Darbel (2007) afirmam que a frequência espontânea do público aos museus na idade adulta está diretamente relacionada aos estímulos feitos nas visitas aos museus no período escolar, comprovando que a formação do público espontâneo vem em muitos casos, do ambiente escolar, consequentemente pelas escolhas feitas em adequar os temas vistos nos espaços de cultura ao seu conteúdo curricular. Por isso o professor é uma peça fundamental no planejamento das atividades do setor educativo dos espaços pesquisados nesta dissertação.

3.1.5 Público

O substantivo “público” é o foco de todas as atividades educacionais desenvolvidas pelos setores educativos dos espaços pesquisados nesta dissertação, pois é a visita que estimula os investimentos para abertura de novas exposições, fazendo a “roda da cultura girar”. Os espaços de cultura precisam do público para manutenção da sua existência, já que foram criados com a intenção de propagar cultura. Por isso, cada vez mais, principalmente depois da política de museus criada pelo Governo Lula (2003-2010), existe a preocupação dos museus/espços culturais de criar setores

educativos que desenvolvam atividades/ações geradoras de estímulo para a formação do público espontâneo.

Nós estamos em um processo de formação de público, essa é a questão. Como em Recife, apesar de termos vários espaços expositivos, mas a frequência do público em geral nesses espaços ainda é pouca, é muito pouca- não sei se pouca tem variável- é pouco.” [...] “Um dado interessante é que a gente sempre a cada exposição tem as oficinas, temos os bate-papos com o artista, temos as atividades direcionadas inclusive para a família, pros filhos dos nossos funcionários. Porque não adianta você abrir um espaço que abre exposição “pro visitante” em geral e não prepara os que estão na casa, no próprio prédio. Então, digamos, essa coisa de atingir mesmo as técnicas pra gente tentar atrair esse público, é isso [...]. (Sujeito 2).

O termo público, quando entendido pela perspectiva da sua formação, tem por objetivo a apropriação do conhecimento artístico e do espaço cultural:

[...] que esse público realmente venha, o profissional venha e goste do espaço, enfim, aceite esse espaço como sendo dele e compareça mais vezes. [...]. (Sujeito 2).

Esta questão de apropriação do espaço, com relação à instituição da qual faz parte o S2, tem uma característica bastante ímpar, visto que o Santander Cultural está localizado num dos pontos turísticos mais visitados da cidade do Recife, que é a parte antiga da cidade, onde se localiza o seu Marco Zero. Aos domingos na Rua do Bom Jesus, rua muito próxima Santander Cultural, existe a montagem de uma feira de artesanato que movimenta a vida cultural da cidade. Consequentemente as pessoas frequentadoras da feira, desfrutando de momentos de lazer, dirigem-se também para o Santander Cultural para visitar as exposições ali existentes. Porém, a apropriação do espaço não aconteceria sem os estímulos feitos pelo serviço educativo nas mediações do público escolar ou espontâneo, quando solicitada.

[...] nos fins de semana uma há um procura constante de pessoas que não tinham o hábito de visitar exposição e agora elas vem, [...]. Claro

que eu não vou dizer a você que houve já um aumento de 100%, mas eu acredito que de 40% a 60% houve sim já, com certeza. [...].
(Sujeito 2).

Muito embora, o espaço cultural do S1, a Fundaj, esteja localizado no bairro do Derby, um bairro tradicional, região central da cidade do Recife e de passagem de muitas pessoas durante a semana, porém que não faz parte do circuito turístico da cidade, demandando maiores esforços do educativo para atrair e formar o público visitante. Desta forma, o professor aparece de forma mais contundente nas falas do S1. Sobre o público, o S1 demonstra a seguinte preocupação:

Trazer o público é uma grande dificuldade, eu acho que todos os espaços culturais enfrentam esse mesmo problema. (Sujeito 1).

Para estimular a vinda do público, ainda que por via das escolas, existe todo um preparo do educativo em adequar a linguagem da mediação para cada tipo de público, dependendo do tema tratado na exposição:

[...] o público passa a ser outro e a gente adequa à linguagem. Mas sempre que possível, a gente tenta puxar para os menores, os que são mais fáceis de absorver o conceito, por que? Porque estão começando, então o que você mostrar pra ele vai começar... a mente aberta, né? Já dizia Piaget.. “ as janelas do conhecimento”, né, e a gente tem mesmo que dar essa oportunidade. Então, eu sempre penso que a gente tem que trabalhar sempre o pequeno, abrindo todas as janelinhas do conhecimento e das possibilidades... (Sujeito 1).

Todo este esforço tem gerado alguns resultados, ainda que incipientes, no aumento da frequência do público escolar, pois, por conta dos agendamentos do transporte para a visita mediada – já que o transporte da Fundaj é próprio – há uma limitação do quantitativo de alunos por visita, visto que o micro-ônibus só comporta trinta e dois passageiros. Mas a procura por parte dos professores tem aumentado, tanto que vem demandando por parte da instituição a disponibilização de mais datas e horários para o transporte e a visita mediada, Assim, tem-se mais ou menos uma

estimativa do aumento do público escolar, porém não temos como afirmar se ele vai virar efetivamente espontâneo.

A gente tem o registro de escolas, aquela professora sempre vem, traz turmas novas, cada vez mais está procurando, mas do público em si, a gente não tem esse controle. De que ele veio quando era aluno, e agora está voltando... nem mesmo por depoimento “ah, eu tive aqui com minha escola e agora estou vindo”. Pra o cinema a gente nota mais, que a gente consegue ver as pessoas que estão aqui, mas que não são fruto de uma ação educativa a ação específica de vir ao cinema da Fundação, mas nas Galerias, talvez, conversando diretamente com os mediadores você consiga ver porque aí tem o tete-a-tete. “ah, esse menino já esteve aqui antes” e tal, mas a gente não tem esse registro.”(Sujeito 1).

Mesmo não tendo uma análise estatística demonstrativa do aumento do público, ambas as instituições pesquisadas contam apenas com o livro de assinatura dos visitantes, englobando os espontâneos e os escolares. Este livro tem demonstrado que depois da criação dos setores educativos, as exposições tiveram uma fluência maior de público, caracterizando positivamente os esforços promovidos em atrair público nas instituições que estão investindo na consolidação dos setores e ações educativas.

3.1.6 Mediador

Na busca da consolidação das atividades educativas, o mediador tem assumido um papel imprescindível na desmistificação das relações entre a obra, o espaço e o público. Com a mudança oportunizada pela valorização do museu como espaço de cultura – que deve servir ao bem social, garantindo o acesso aos bens culturais de forma instrutiva, para o desenvolvimento do exercício da cidadania em sua plenitude, caracterizando um melhoramento no Índice de Desenvolvimento Humano, no que diz respeito à educação –, a função do mediador teve que ser repensada, saindo da situação de simples monitor que exercia apenas a função de vigiar e repassar informes, sem oportunizar muitos diálogos. Em muitas visitas guiadas por monitores o conteúdo do discurso é: “fiquem em grupo, façam silêncio, depois da minha fala eu respondo as

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

perguntas”, etc. monitorando quase que mecanicamente os grupos para garantir a ordem e a segurança das obras e do espaço.

Já como mediadores, procura-se estimular a discussão a respeito da obra, do artista e da época na qual foi produzida, instigando o público a dar suas opiniões para estabelecer diálogos com as obras. Ou seja, o mediador provoca o público levando-o a compreender melhor a produção que está a sua volta, a princípio no ambiente expositivo. Por isso, a preparação dos mediadores é um das atividades mais importantes dentro dos setores educativos, pois são eles os “recepcionistas” do público. O resultado do seu trabalho pode aproximar ou afastar o visitante do espaço expositivo.

A orientação dos mediadores é um dos principais trabalhos paralelamente ao produto final que é pro professor, mas é um dos principais e mais gratificantes. [...]. (Sujeito 1).

No caso da Fundaj, instituição da qual faz parte o S1, os mediadores das exposições são também os capacitadores das atividades junto aos professores, além do fato de preparem o material didático entregue ao professor. Dentro do setor educativo, eles são estimulados a participar de todo o processo de construção das ações educativas. Sob a coordenação do S1 a equipe deste setor foi ganhando fôlego perante a instituição, em uma “luta” pessoal para demonstrar a importância do referido setor dentro museu/espço cultural. Esta equipe conseguiu abrir vagas para aproximadamente oito estagiários, que são as pessoas que exercem a função de mediadores e todas as outras, já mencionadas no início deste parágrafo. Apenas o S1 é funcionário efetivo da instituição, no referido setor. Todos os outros são estagiários, das mais diversas áreas do conhecimento que consigam dialogar com as artes.

O fato dos estagiários formarem o grosso da equipe educativa da Fundaj tem o lado negativo do trabalho ter um tempo limitado. Ou seja, enquanto vigorar o contrato do estágio. Isso ocasiona sempre um recomeço no treinamento da equipe de mediadores, dificultando a linearidade do trabalho para produzir avanços. Porém, o fato da equipe está sempre se renovando gera a inserção de novas ideias produzidas no espaço acadêmico. Manter uma equipe estável, em muitos casos, pode gerar uma acomodação dos seus componentes, tornando-os pouco receptivos a novos desafios, o que não acontece com os estagiários, pois um estágio na Fundaj, por se uma instituição muito bem conceituada, soma muitos pontos no ambiente acadêmico, assim como para o currículo. Tal prestígio estimula os mediadores a dar o melhor de si e para tentar

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

absorver o máximo desta experiência, além do fato de ser uma oportunidade ímpar, por serem poucas as instituições culturais que abrem esta possibilidade de participar de todas as etapas que envolvem a construção da atividade educativa, dentro de um espaço expositivo.

Sobre a importância da postura que o mediador precisa assumir para recepcionar o público, possibilitando a este momentos de aproximação e envolvimento com as obras expostas, no ambiente museal/espço cultural, podemos considerar a fala abaixo do S1:

[...] Pra ser mediador você tem que ter uma postura de mediador, você tem que trabalhar junto com outros que vão chegando... (pausa) trabalhe junto aquele, veja como é que se faz uma abordagem, melhore isso, quando você vier para cá você se arrume porque você está ali representando a Instituição... Do ponto de vista técnico isso também é abordado, independente da questão teórica. [...]. (Sujeito 1).

Nesta construção da postura que o mediador precisa assumir para poder recepcionar o público, seja ele de professores nas capacitações, ou de alunos na visita mediada, o educativo dispõe de uma capacitação para os mediadores, promovida pelo curador da instituição, para cada exposição montada. Neste momento, os mediadores tem acesso ao discurso pensado para a montagem da exposição, podendo tirar as dúvidas necessárias para formular as adequações do tema da exposição, para a prestação de um serviço educativo estimulante e de qualidade para professores e alunos. Além de serem capacitados pelo curador da exposição, por este estar na instituição, fica aberto um canal de diálogo, sempre que necessário. Pelas falas do S1, os curadores são grandes parceiros na preparação dos mediadores.

[...] A gente abre um espaço pra eles conversarem. Moacir, eu estou falando Moacir hoje, mas já tivemos Maria do Carmo, já foi Cristiana. Sempre sentam-se com os mediadores, apresentam o trabalho, falam sobre o artista, falam sobre o conteúdo das exposições. Então, tem todo esse trabalho, essa preparação... (pausa para tomar água)

[...] O mais importante é a gente reconhecer onde estão os conhecimentos e a gente dentro da Fundação Joaquim Nabuco, a gente tem esse facilitador. E em muitos projetos, como o projeto

Políticas da Arte, de Moacir, a gente faz uma parceria com a diretoria de pesquisas sociais. Que é onde tem os sociólogos, antropólogos, cientistas políticos, economistas e que discutem, dialogam com essa produção, com várias obras que Moacir já apresentou aqui, obras contundentes. A gente consegue trazer as ciências sociais, esse público, pra dentro e a gente tem a oportunidade de fazer um seminário, ou uma palestra. [...].(Sujeito 1)

As falas do S1 demonstram que todo o trabalho feito na preparação do mediador para o recebimento do público se constitui no estabelecimento de uma relação cordial e bastante amigável, geradora de estímulos que produzam no visitante o desejo de retornar ao espaço expositivo. O dialogar e o tratar bem, colocando-se numa situação de igualdade com o público, trazem para o mediador a oportunidade de desenvolver no visitante o gosto em se familiarizar com um ambiente agradável de acesso ao conhecimento de forma prazerosa.

[...] Ação educativa em Arte Contemporânea. O primeiro olhar, a primeira impressão, ou a primeira vez que se vem a uma galeria ou a um cinema, é importantíssimo, especialmente do ponto de vista do aluno. Mas a gente sempre faz, uma coisa que eu converso muito com os mediadores é: o primeiro lugar é sentar no chão, sentar no chão no sentido figurativo, é se igualar a todo mundo... ô, eu estou aqui pra isso, isso e isso... o que é que vocês pensam a respeito? E a partir daí, vamos apreciar, então. (Sujeito 1).

O mediador pode ser tido como o protagonista das atividades educativas do setor educativo dos espaços culturais, pois, se o objetivo de boa parte das ações educativas encontra-se na promoção do estímulo – para que o alunado adquira o gosto por buscar espaços de cultura para aprofundar seus conhecimentos, transformando-se, assim, em público espontâneos –, é na função da mediação que encontramos a habilitação para a consolidação de tal contexto, pois é este quem recebe o público escolar e espontâneo dialogando, de modo, a tornar mais próxima a arte dos visitantes, levando-os a perceber que a arte é algo presente no cotidiano das sociedades, como um instrumento de comunicação transformador de conceitos. Pelo protagonismo alcançado, a função de mediador tem se tornado um tema relevante em estudos acadêmicos que tem procurado

compreender melhor a ação da mediação em espaços culturais, buscando valorizar para estimular o profissional do campo da mediação.

De modo geral, não é só a situação do profissional de mediação que vem sendo discutida pelo meio acadêmico, mas sim, todo o quadro de funcionários do espaço museal, bem como a formação destes, como já foi visto no I capítulo com a Declaração de Lisboa de 1994.

A questão da profissionalização do mediador é algo ainda muito embrionário dentro das instituições, de modo geral, pois a mediação é uma prática recente nos setores educativos. Ela vem se instituindo no meio cultural como uma forma de substituir a técnica consolidada, porém, obsoleta, de monitoria. Por conta disto, o conceito da função de mediador ainda não está plenamente constituído, mas os efeitos positivos obtidos com o público visitantes tem apontado ser este o modo mais produtivo para construção de atividades educativas estimulantes aos diversos públicos visitantes dos espaços de cultura.

Muito embora tenha sido possível perceber que a atividade de mediação tem a mesma importância, nos dois espaços estudados, não foi possível trazer as falas do S2 para a análise de conteúdo do termo mediador, visto ser ainda muito pertinente no diálogo do S2 a alternância entre os conceitos de monitor e mediador. Mesmo tendo a ciência de que no Santander as atividades educativas são direcionadas por uma mediação e não por um monitoramento, o conflito de conceitos produzido pelas falas do S2 inviabilizou o trado do termo mediador. Porém é válido salientar que na instituição do S2 os mediadores são valorizados como protagonistas da atividade educativa, tanto que estes são profissionais contratados para exercer a função de mediação. Não é prática do Santander Cultural trabalhar com estagiários, justamente para valorizar a profissão de mediação.

Na análise de conteúdo do termo mediador, surgiu claramente um dos aspectos estipulados nos objetivos desta dissertação, que era entender como o quadro financeiro influencia nos planos de elaboração e desenvolvimento das ações educativas museais/espço cultural nas instituições públicas e privadas. Sobre o aspecto mediador, o lado financeiro pesa diretamente no planejamento do trabalho e no exercício da função.

No caso da Fundaj, por ser uma fundação pública federal ligada ao MEC, o seu quadro de funcionários só pode ser ampliado via concurso público e isso não acontece há aproximadamente oito anos. Como a função de mediador cultural ainda não é

formalmente reconhecida como uma profissão, é provável que no próximo concurso público para a instituição não exista a abertura desta vaga. Como promover contratações no serviço público envolve um trâmite burocrático lento, selecionar estagiários, por incentivo inclusive do MEC, acaba sendo uma forma mais simples de dar continuidade aos trabalhos do setor educativo.

Estando este setor em um período de consolidação dos seus espaços dentro da instituição, a equipe educativa tem que exercitar a polivalência para garantir seus recursos. Para suprir as carências, advindas da estruturação da instituição pública, a referida equipe, composta em sua maioria por estagiários, precisa exercer múltiplas funções, como a função de divulgadores da exposição e das ações planejadas para esta, assim como a de elaboradores do material didático entregue nas capacitações, e também promoverem as mesmas aos professores, para, então, poder mediar a visita junto ao público.

Embora pareça uma sobrecarga de atividades, as limitações impostas pela estrutura da instituição faz com que a criatividade seja exercida cotidianamente, favorecendo o trabalho de mediação, pois os estagiários são agentes participantes do planejamento e de todas as atividades envolvidas na de execução das ações educativas. Isso favorece a formação de um profissional mais adaptável às necessidades crescentes do mercado de trabalho na área cultural.

O trabalho cultural no ramo privado tem mais abertura para contratações, estimulando, assim, a profissionalização do mediador. No Santander Cultural exercem plenamente sua função de mediadores. Estes são capacitados pelo curador da exposição e quando está prevista uma capacitação para o público, geralmente feitas por convidados externos, os mediadores são os primeiros a participarem. Ou seja, para receber o público é comum os mediadores passarem por dois processos de capacitação para aprofundar seus conhecimentos, promovendo, assim, uma melhor aproximação do público com o espaço e com as obras nele expostas. Nem mesmo o material de apoio entregue aos professores é produzido pelos mediadores da instituição. Isso possibilita aos mediadores exercerem a sua atividade profissional dando exclusiva atenção ao exercício do recebimento do público, que tem direito a um “kit lanchinho” quando terminam todas as atividades planejadas pelo setor educativo.

Em ambos os casos existem os prós e contra ao exercício da atividade de mediação. No entanto, é importante mencionar novamente que o conceito de mediação é novo, assim como as formas de exercê-la. E justamente por ser uma ação muito jovem, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

as instituições estudadas merecem todo o reconhecimento e mérito por estarem direcionando os seus esforços para promover a aproximação do público leigo a espaços expositivos de arte contemporânea, com muita gentileza, cordialidade e, principalmente, preparo no contato com o público.

3.1.7 Experiência

O preparo em lidar com o público fez surgir na fala do S1 o termo “experiência”, o qual se configura a partir de dois conceitos, o de experimento e o de conhecimento/bagagem.

O primeiro é furto do ariscar-se, de planejar junto com a equipe do educativo novas formas de experimentar as ações educativas para a própria equipe de trabalho, tendo um reflexo direto na experimentação do público, como relata o S1 no curso pensado juntamente com sua equipe intitulado “Arte Contemporânea Fundamental”:

[...] Arte Contemporânea Fundamental foi resultado da minha experiência pra orientar esse grupo, mas essa proposta do curso, tinham os mediadores, uns orientandos, que queriam trabalhar um pouco com mediação performática... vamos trabalhar um pouco performance, vídeoarte, vamos trabalhar um pouco esse registro de performance. A gente convidou Maria do Carmo Nino, que fez um curso de 40h, também muito bem recebido, foi um curso restrito para poucas pessoas porque ele tinha experiências, tinha aula prática, aula de corpo... (pausa reflexiva).

[...] Foi uma experiência muito boa também, Maria do Carmo apresentando novos artistas, novas possibilidades de vídeoarte. (Sujeito 1).

A partir da prática do experimento com o curso de “Arte Contemporânea Fundamental”, fez surgir na fala do S1 o termo “experiência” atrelado ao conhecimento. Ou seja, o ensinamento gerado possibilitou a construção de novos conceitos de trabalho ao educativo, para estimular a apropriação do conhecimento por parte dos visitantes.

[...] Foi aí que surgiu o primeiro conceito do cine-educação como uma experiência social, a democratização da experiência social de ir ao cinema, foi uma coisa muito bonita. [...].(Sujeito 1).

3.1.8 Conhecimento

O substantivo conhecimento está diretamente ligado ao segundo conceito de experiência dado pelo S1. Mas ao termo conhecimento, o S1 agrega também o valor de ser este o projetor das ideias geradoras do desenvolvimento humano:

[...] Porque ninguém enfia conhecimento na cabeça do outro. Eu não posso dizer que eu estou educando, que eu estou ensinando, mas a gente está dando possibilidades, aí a gente já faz uma atividade é essa analogia com as enzimas. Mas é um momento de você ajudar a digerir mesmo, porque as vezes você, recebe tanta informação e a gente não sente, não vivencia aquela experiência. E quando a gente vivência, é como que se a gente estivesse interiorizando aquele conceito e aquilo de fato ajuda mesmo você a digerir [...]. (Sujeito 1).

Sobre o ajudar o público a digerir os conceitos de arte contemporânea, que são os conceitos trabalhados pelo setor educativo nas visitas feitas pelo público ao espaço expositivo, o S1 alerta que só pode haver a construção do conhecimento crítico direcionado para o desenvolvimento humano se o conhecimento prévio do visitante for respeitado.

[...] trabalhar o ser humano respeitando o seu saber feito respeitando o seu conhecimento e educá-lo para a criticidade. (Sujeito 1).

O conjunto de ideias formuladas pelo S1 nos temas emergentes “experiência” e “conhecimento” demonstram que dentro do setor educativo, do qual faz parte exercendo a função de coordenadora, existe um grande esforço em promover ações que aproximem o público do ambiente expositivo, de arte contemporânea, de forma a estimular o senso crítico a respeito da produção artística elaborada na atualidade, levando-o a perceber sua inserção neste contexto, direcionando o visitante para uma ampliação da visão educacional geradora do desenvolvimento humano.

3.1.9 Mundo

O tema emergente “mundo” é compreendido pelo S2 como agente modificador da visão ampliada, mediante o acesso ao conhecimento, compactuando com as ideias do S1, quando este se refere a termo “experiência” e “conhecimento”. Para o S2, a apropriação do mundo, numa perspectiva de inserção, possibilita ao cidadão o desenvolvimento analítico, de forma consciente e crítica, do mundo social do qual faz parte, como demonstrado nas afirmações abaixo:

[...] É o enxergar diferente a minha atuação no mundo, e as vezes as pessoas esquecem isso. Um simples olhar, um simples falar, um simples atuar [...]. [...] esse mundo me pertence?, sempre pertenceu, eles só não tinham acesso. [...]. [...] eles acabam percebendo que eles podem também dizer que não ou dizer que sim, ou saírem com uma reflexão: isso é Arte e isso reflete algo no mundo, no meu mundo. (Sujeito 2).

Os três últimos temas emergentes, tratados na análise de conteúdo das entrevistas por “experiência, conhecimento e mundo”, podem ser identificados como os resultados desejados pelo setor educativo ao desenvolver e aplicar atividades educativas, pois os espaços museais/culturais são ambientes de educação informal desprendidos de resultados precisos como os desejados no ambiente escolar. Espera-se que o visitante, ao ter acesso a um ambiente de cultura, obtenha novas informações que instiguem o desenvolvimento de ideias sobre o ciclo social do qual faz parte. Mas tudo faz parte do campo da estimativa, visto que, a informalidade desobriga os espaços culturais a estabelecer relações com a educação como a constituída na escola, onde a apropriação dos conteúdos pelo aluno é aferida através da aplicação de provas, testes e trabalhos que avaliam se os resultados estipulados pela instituição de ensino foram alcançados ou não.

Quando os museus/espacos culturais, estudados nesta dissertação, abrem suas portas, para receber o público, o fazem para oportunizar aos cidadãos o acesso a um ambiente de lazer que o introduza na produção artística do seu tempo, ofertando a estes ferramentas educacionais estimuladoras do desenvolvimento humano de forma crítica e integrada à produção cultural contemporânea, podendo ou não gerar efeitos sobre o

visitante. Tudo depende da forma como este instrumentaliza as informações obtidas nos ambientes de educação formal e não formal.

Muito embora, os museus/espços culturais sejam um ambiente de educação informal, a análise de conteúdo das entrevistas demonstraram que os setores educativos das instituições pesquisadas, nesta dissertação, tem procurado construir parcerias com a educação formal, para estimular a utilização dos ambientes expositivos como ferramenta educacional de acesso a cultura que oportuniza o desenvolvimento humano. Esta relação de parceria acaba promovendo benefícios para os museus/espços culturais, assim como para a escola, pois os primeiro conseguem oportunizar a criação de um público espontâneo que justificará a importância da manutenção dos espços expositivos e o segundo estimula em seu alunado a discussão de temas atuais utilizando instrumentos instigantes que desenvolvam o senso crítico para o exercício da cidadania consciente.

3.2. Discussão a partir dos dados levantados no questionário.

Com já descrito no II capítulo, no tocante à metodologia aplicada para verificação dos dados obtidos com a aplicação do questionário, os dados foram tabulados através do software EPI INFO 2000 e analisados no software SPSS versão 13.0. A partir da construção das tabelas verificamos o surgimento de três aspectos globais encontrados nas tabelas 2, 3 e 4 que se seguirão, referentes à visão cultural, a ação educativa e ao desenvolvimento humano, respectivamente, dos quais surgiram os desmembramentos dos conceitos para a estruturação das outras cinco tabelas, as quais possibilitaram a compreensão, juntamente com as três primeiras, da percepção do visitante sobre a atividade educativa dos espços culturais e como estas geram novos conhecimentos.

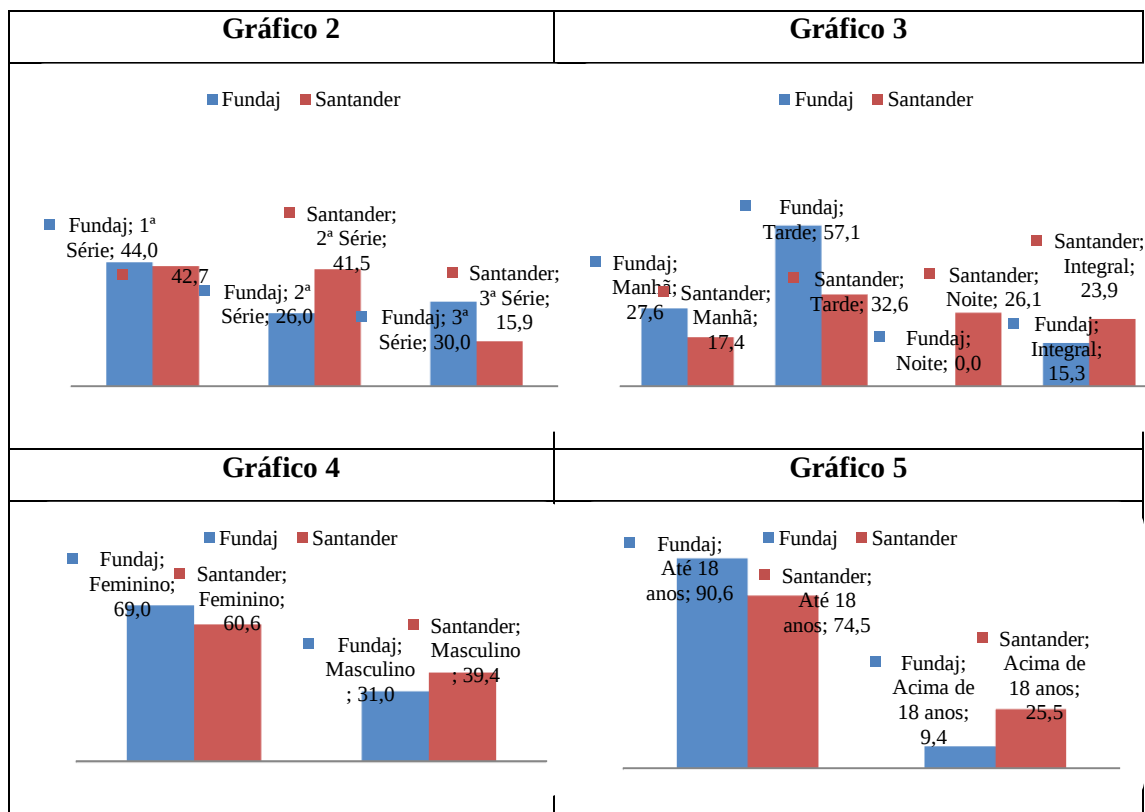
Para demonstrar o perfil social dos visitantes dos museu/espço cultural que responderam o questionário, fizemos uso dos gráficos oriundos, da tabela 1,¹³ para uma melhor apropriação dos dados estruturados nas tabelas 5, 6 e 9,¹⁴ onde se evidenciou mais claramente as características do público alvo, ao qual foi aplicado o questionário, sendo este formado por alunos do ensino médio de escolas públicas. A maioria destes

¹³ Já apresentado no Capítulo II desta investigação.

¹⁴ Estas tabelas estão apresentadas ao logo do presente capítulo.

alunos pertenciam ao primeiro ano do ensino médio (43,3%, n = 79), estudam no turno da tarde (45,3%, n = 86), são do sexo feminino (64,8%, n = 129), têm idade abaixo de 18 anos (82,6%, n = 157) - a média de idade foi de 18,4 anos com desvio padrão de 6,9 anos.

Gráficos 2, 3, 4 e 5. Distribuição do perfil social dos visitantes dos museu/espaco cultural.



Os gráficos 4 e 5 mostram dados interessantes relativos ao sexo e a idade, pois confirmam um quadro geral divulgado pelo IBGE em 2009, de que as mulheres frequentam mais e por mais tempo a escola. Neste contexto, as atividades educativas dos espaços culturais tem uma maior participação do público, visto que, dentro das estruturas sociais de uma sociedade machista como a do Brasil, o sexo feminino sofre menos preconceito ao demonstrar seus sentimentos, principalmente a sensibilidade, o que no campo das artes possibilita uma melhor interação com as obras discutidas nas ações educativas. Este fato aparece no início da atividade educativa, pois com o incentivo feminino é comum os meninos se soltarem e dialogarem, em muitos casos, até mais do que as meninas.

O aspecto da correspondência idade-série tem estimulado o desenvolvimento das atividades educativas museais e a parceria com as escolas, pois o quanto antes tiver início o convívio do aluno com o ambiente expositivo, mais ferramentas o visitante terá para desenvolver o senso crítico e educacional. O fato da escola partir em busca da parceria com os espaços de cultura do campo das artes denota que esta vem cada vez mais procurando exercer o seu papel de transformadora social, quebrando paradigmas instituídos para dar acesso a informação igualitária para todos.

Ao se eximir de trabalhar de forma metódica e sistemática, através da mobilização de todos os meios disponíveis, desde os primeiros anos de escolaridade, em proporcionar a todos, na situação escolar, o contato direto com as obras ou, pelo menos, um substituto aproximativo dessa experiência, a instituição escolar abdica do poder, que lhe incube diretamente, de exercer a ação continuada e prolongada, metódica e uniforme, em suma, universal ou tendendo à universalidade; ora, tal ação é a única capaz de produzir em série, provocando grande escândalo entre os detentores do monopólio da distinção culta, indivíduos competentes, providos dos esquemas de percepção, de pensamento e de expressão que são a condição da apropriação dos bens culturais, e dotados da disposição generalizada e permanente para se apropriar de tais bens. (BOURDIEU e DARBEL, 2007 p. 107).

Na tabela 2 temos a distribuição dos alunos com relação à visão cultural, segundo museu/espço cultural visitado. Através dela verifica-se que 23% (46 casos) dos visitantes já haviam ido ao museu/espço cultural anteriormente e, destes, 95,7% (44 casos) foi à instituição com o professor da escola a qual estuda. Na Fundaj o percentual de visitantes que já tinham ido ao centro foi de 32% (32 casos) e no Santander Cultural foi de 14,0% (14 casos). Ainda, quando perguntados acerca de como soube da exposição que se encontra no museu/espço cultural, 99% (198 casos) dos visitantes disseram que foi através do docente que tiveram conhecimento de tal exposição e 76,5% (153 casos) deles disseram que foram ao museu com o intuito de conhecer a produção artística do seu tempo. É importante salientar que 23,5% (47 casos) dos alunos não entendiam o museu/espço cultural como um ambiente educativo, pois alguns disseram que consideram a ida ao museu como um momento de lazer, outros como sair da sala de aula, e houve ainda aqueles que não tinham interesse pessoal na visita ao museu. Quando avaliado o interesse dos alunos por centros de exposições, 78,0% (78 casos) dos visitantes da Fundaj disseram que tinham interesse em conhecer a produção artística do seu tempo e no Santander Cultural esse percentual foi de 75% (75

casos). Quando observado o teste de Qui-quadrado para homogeneidade, verifica-se que ele foi significativo apenas com relação à visita anterior ao museu/espço cultural (p -valor = 0,006) indicando que o número de visitantes recorrentes da Fundaj e Santander Cultural diferem significativamente, sendo a Fundaj o centro com maior número de alunos com esse perfil.

A variação significativa da situação de retorno ao espaço expositivo ser mais relevante na Fundaj, explica-se por esta trabalhar a mais tempo com o envio do transporte gratuito para o deslocamento dos alunos. Esta acessibilidade gera um quadro de fidelidade com a instituição, pois traz ao professor a comodidade de saber que todas as etapas do processo da ação educativa poderão ser cumpridas junto ao aluno, principalmente a de ida deste ao ambiente expositivo de forma gratuita, segura e confortável.

A relação do transporte com o tempo em que vem sendo disponibilizado pelas instituições e a fidelidade gerada por esta acessibilidade, demonstrou uma diferença numericamente inexpressiva, em relação ao interesse que os alunos estabelecem com a visitação, onde: 78,0% (78 casos) dos visitantes da Fundaj disseram que tinham interesse de conhecer a produção artística do seu tempo e no Santander Cultural esse percentual foi de 75% (75 casos). Porém, a diferença de 3% entre as instituições torna-se relevante quando associada à disponibilização do transporte gratuito, pois este oportuniza uma assiduidade há mais tempo ao ambiente expositivo. A ida contínua a este espaço cultural, juntamente com as ferramentas culturais disponibilizadas ao aluno pelo professor, na sala de aula, e pelos mediadores, no espaço de exposição, geram no visitante um constante interesse, ainda que incipiente, em aprofundar e estabelecer relações com a produção artística contemporânea.

Pelo fato de que a obra de arte apresenta-se como uma individualidade concreta que nunca se deixa deduzir dos princípios e regras que definem um estilo, a aquisição dos instrumentos que tornam possível a familiaridade com as obras de arte não pode operar senão por uma lenta familiarização. A competência do conhecedor não pode ser transmitida, exclusivamente, por preceitos ou prescrições. E a aprendizagem artística pressupõe o equivalente do contato prolongado entre o discípulo e o mestre em um ensino tradicional, ou seja, o contato repetido com a obra (ou com obras da mesma classe): assim, por exemplo, a visita assídua a obras apresentadas segundo uma classificação metódica, por escolas, épocas ou autores, tendem a produzir a espécie de familiaridade global inconsciente com os seus princípios, permitindo que o espectador culto atribua, imediatamente, uma obra singular à uma classe, seja relativa à maneira de pintar de

um autor, ao estilo de uma época ou de uma escola. (BOURDIEU e DARBEL, 2007 p. 105).

Quando no trecho acima, os autores fazem menção ao “espectador culto”, estes estão se reportando aos sujeitos de classes mais abastadas que foram incentivados, de modo geral, pelo ciclo familiar, escolar e social, a frequentar ambientes de estímulos culturais que dão instrumentalização para desenvolvimento do gosto pela arte, o que proporciona a habilitação de uma visão mais ampla e sensível a respeito das ideias propagadas em diferentes conjecturas históricas. Os autores Bourdieu e Darbel (2007), constataam em seu estudo de caso que na Europa a frequência do público espontâneo aos museus está intimamente ligada à classe social da qual faz parte. Quanto mais elevada for a classe social maior a intimidade com os ambientes de cultura.

Para tentar fugir do estigma de classes, as instituições pesquisadas nesta dissertação procuram em parceria com as escolas dar acesso a todos os tipos de público da mais diferentes classes sociais, oportunizando a estes a experiência geradora de conhecimento que contribuía para a ampliação da visão de mundo do visitante, possibilitando ao público a sua inserção e apropriação dos conceitos da produção do seu tempo.

Espera-se que os projetos em parceria possibilitem aos alunos participantes desenvolver uma atitude positiva e uma prática autônoma de visita a instituições culturais do gênero. “(...) Nós teremos alcançado êxito em nossos propósitos se os alunos forem realmente capazes de servir-se dos museus como um lugar aberto, primeiramente um lugar excepcional, um local de encontro único e não apenas um local de onde pode-se adquirir um conjunto de conhecimentos.” (Bourgarel et al. 1995). Analisando a fala do autor, fica patente o comprometimento da parceria com a construção de valores ligados ao reconhecimento da cultura legitimada pelos museus bem como ligados à própria visita enquanto prática social. (KÖPTCKE, 2003, p. 115).

Os dados obtidos com a construção da tabela 2 demonstram que a parceria entre os museus/espços culturais tem surtido efeito, pois possibilitou a verificação de que 23% (46 casos) dos visitantes já haviam ido às instituições pesquisadas e destes, 95,7% (44 casos) foram à instituição com o professor da escola na qual estuda. Isso significa que mesmo indo por intermédio do professor, o aluno tem demonstrado interesse em participar das atividades que dão acesso a espaços de cultura, pois ele não é obrigado a ir à visita. Geralmente, lhe é dado o direito de escolha, mas as atividades educativas desenvolvidas dentro do ambiente de exposição são tão lúdicas e ao mesmo Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

tempo tão dinâmicas, que envolvem o aluno de um modo tão estimulante, que é muito comum ouvir nas mediações o desejo de retorno aos espaços culturais, como evidenciam os dados referentes ao retorno dos alunos. O acesso democrático proporcionado pelos aos espaços culturais aos alunos de escola pública, demonstram que os museus/espços culturais estão se tornando ambientes abertos e próximos ao público, para que este possa desenvolver sua visão cultural do tempo e do espaço do qual faz parte.

Tabela 2. Distribuição dos alunos acerca da visão cultura, por museu/espço cultural.

Variável	Total		Fundaj		Santander		p-valor
	n	%	n	%	n	%	
Q1 – Antes desta visita, você já havia vindo a este museu/espaco cultural?*							
Nenhuma vez	154	77,0	68	68,0	86	86,0	0,006 ¹
De 1 a 2 vezes	32	16,0	20	20,0	12	12,0	
De 2 a 4 vezes	10	5,0	9	9,0	1	1,0	
Mais de 5 vezes	4	2,0	3	3,0	1	1,0	
Q2 – Caso tenha vindo outras vezes a este museu/espaco cultural, como ocorreu sua vinda a esta instituicao							
Com o professor	44	95,7	31	96,9	13	92,9	0,521 ¹
Estava passando e entrei	2	4,3	1	3,1	1	7,1	
Q3 – Como soube da exposicao que se encontra neste museu/espaco cultural?							
Pelo professor	198	99,0	99	99,0	99	99,0	1,000 ¹
Meus Pais me informaram	1	0,5	1	1,0	0	0,0	
Vi uma propaganda na televisao e no jornal	1	0,5	0	0,0	1	1,0	
Q4 - Quais os seus interesses nesta visita ao museu/espaco cultural?							
Conhecer a producao artistica do meu tempo	153	76,5	78	78,0	75	75,0	0,639 ¹
Vejo a ida ao museu como um momento de lazer	31	15,5	15	15,0	16	16,0	
Sair da sala de aula	11	5,5	6	6,0	5	5,0	
Não tenho interesse pessoal nesta visita ao museu	5	2,5	1	1,0	4	4,0	

¹p-valor do teste Exato de Fisher.

Na tabela 3 temos a distribuição de frequência dos visitantes segundo a percepção das ações educativas realizadas pelo museu/espço cultural. Todas as visitas realizadas nestes espaços contaram com o serviço de mediação. 38,8% (76 casos) dos

alunos disseram que os mediadores são extremamente preparados e demonstram a relação existente entre a arte, a educação e o desenvolvimento humano e 60,2% (118 casos) destes disseram que os mediadores são bem preparados, por isso estimulam a interação do público com a exposição.

Com relação ao recebimento de material durante a exposição, 26,7% (52 casos) dos visitantes receberam o material logo que chegaram ao museu, 47,2% (92 casos) receberam o material apenas no fim da visita, 23,1% (45 casos) não receberam e 3,1% (6 casos) não sabia que existia esse tipo de material no museu. No centro de exposição da Fundaj, 37,1 % (36 casos) dos visitantes informaram que não receberam o material enquanto que no Santander Cultural esse percentual foi de apenas 9,2% (9 casos). Ainda sobre o que acharam do material recebido, 42,8% (77 casos) recebeu o material do mediador que explicou a exposição e o material educativo, 12,2% (22 casos) recebeu sem explicação, mas achou muito bonito o que lhes chamou a atenção para a leitura, 2,8% (5 casos) achou o material bonito, porém, complicado de ler, 13,9%(25) recebeu mas guardou e 28,3%(51) não recebeu material. No centro de exposição da Fundaj, 31,5% (28 casos) dos visitantes disseram que receberam o material e a explicação do mediador da exposição enquanto que no Santander Cultural o percentual de visitante que receberam a informação e o material foi de 53,8% (49 casos).

Quanto a um momento para conversar sobre o que foi visto com o mediador, 96% (191 casos) disseram que ocorreu este momento. Também, 88% (176 casos) dos visitantes disseram que gostaram muito do serviço educacional existente no museu/espço cultural e este demonstrou a proximidade da obra no cotidiano ajudando a desenvolver o senso crítico. Ao avaliar o teste de homogeneidade da opinião dos alunos acerca das ações educativas nos dois centros de exposição, verifica-se que ele não foi significativo em todas as ações, exceto, com relação ao recebimento do material e o que acharam do material, indicando que os centros diferem segundo ao recebimento e a qualidade do material entregue.

Os dados relevantes a respeito da entrega do material, assim como da qualidade deste, são mais favoráveis ao Santander Cultural. Por ser tratar de uma instituição privada, os recursos passam por um tramite burocrático menor do que o do setor público para liberação dos recursos. Isso facilita as contratações de equipes para elaboração do material, permitindo à equipe contratada um tempo maior para pensar no “design” do material, a ser distribuído pelos mediadores para os professores e alunos. Porém dentro do aspecto mediação, que é o crucial no serviço educativo, as opiniões favorecem Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

ambas as instituições, comprovando os esforços que estas equipes tem feito para receber bem o público e proporcionar a este momentos de acesso à cultura associados ao lazer.

A relação entre lazer e educação dentro de um espaço expositivo faz com que o mediador seja orientado por técnicas que possibilitem proporcionar ao público visitante uma sensação de equilíbrio entre ambas. Para tanto, dentro das instituições investigadas, a prática triangular (ler, conhecer, fazer) elaborada por Ana Mae Barbosa (2008a, 2008b, 2008c, 2009, 2011), em seus vários livros, é bastante difundida dentro destes espaços e se dá pela capacitação dos professores, os quais estimulam os alunos a realizarem a leitura das obras, seguida pela mediação que aproxima o público da obra, contextualizando-a no tempo e espaço, o que resulta na promoção de atividades lúdicas instigadoras da produção do aluno. Isto reflete diretamente na percepção que o aluno desenvolve a respeito do mediador, visto que 38,8% (76 casos) disseram que os mediadores são extremamente preparados e demonstram a relação existente entre a arte, a educação e o desenvolvimento humano e 60,2% (118 casos) disseram que os mediadores são preparados e estimulam a interação do público com a exposição, constatando, assim, um dos pontos mais importantes da prática triangular que é o da informação histórica.

O importante não é ensinar estética, história e crítica da arte, mas desenvolver a capacidade de formular hipóteses, julgar, justificar e contextualizar julgamentos acerca das imagens e da arte. Para isso usa-se conhecimentos de história, de estética e da crítica da arte (BARBOSA, 2009, p. 64)

O gráfico abaixo, oriundo da tabela 3, referente à atividade educativa do museu/espço cultural, demonstra claramente como a preparação do mediador, no quesito informação histórica, influencia diretamente a percepção do visitante, no tocante a apropriação deste para produzir a contextualização da obra de arte com as suas análises sociais constituídas no ambiente escolar e familiar. Por isso, trazer para o público a oportunidade de proferir suas falas no momento da mediação é dar acesso ao aluno para constituir suas próprias associações com a arte através do conhecimento que lhe é inerente para elaborar conceitos do fazer artístico.

Gráfico 6. Distribuição dos alunos acerca da ação educativa do museu/espço cultural.

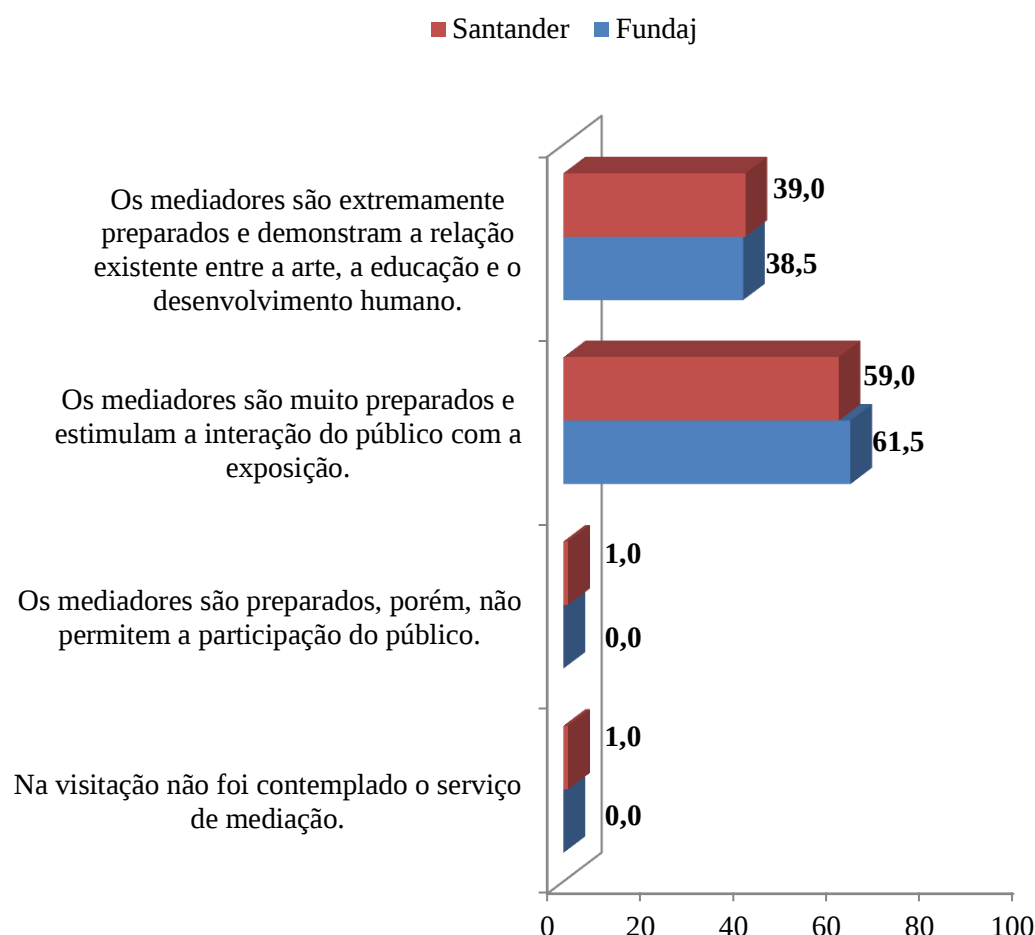


Tabela 3. Distribuição dos alunos acerca da ação educativa do museu/espço cultural.

Tabela 5: Distribuição dos dados acerca da ação educativa do museu/ espaço cultural.								
Variável	Total		Fundaj		Santander		p-valor	
	N	%	n	%	n	%		
Q6 – Sendo a sua visita foi mediada, responda:*								
Os mediadores são extremamente preparados e demonstram a relação existente entre a arte, a educação e o desenvolvimento humano.	76	38,8	37	38,5	39	39,0	0,970 ¹	
Os mediadores são muito preparados e estimulam a interação do público com a exposição.	118	60,2	59	61,5	59	59,0		
Os mediadores são preparados, porém, não permitem a participação do público.	1	0,5	0	0,0	1	1,0		
Na visitação não foi contemplado o serviço de mediação.	1	0,5	0	0,0	1	1,0		
Q7 – Você recebeu algum material sobre a exposição que está visitando?*								
Sim, logo que cheguei ao museu.	52	26,7	31	32,0	21	21,4	<0,001 ¹	

Sim, só no fim da visita.	92	47,2	27	27,8	65	66,3	
Não.	45	23,1	36	37,1	9	9,2	
Não sabia que existia esse tipo de material no museu.	6	3,1	3	3,1	3	3,1	
Q8 – Caso tenha recebido algum material sobre a visita informe o que achou:*							
Recebi do mediador que me explicou a exposição e o material educativo.	77	42,8	28	31,5	49	53,8	
Recebi sem explicação, mas é muito bonito o que me chamou a atenção para a leitura.	22	12,2	15	16,9	7	7,7	
É bonito, porém complicado de ler.	5	2,8	2	2,1	3	3,3	0,024 ¹
Recebi, mas guardei.	25	13,9	15	16,9	10	11,0	
Não recebi nada.	51	28,3	29	32,6	22	24,2	
Q9 – Depois da visita, Houve um momento para conversar sobre o que foi visto?*							
Sim.	191	96,0	96	97,0	95	95,0	
Estava programada a conversa, mas como o tempo foi curto, esta não pode ser feita.	3	1,5	0	0,0	3	3,0	0,291 ¹
Não.	5	2,5	3	3,0	2	2,0	
Q12 – O serviço educativo lhe estimula a vir outras vezes ao museu/espço cultural							
Sim, pois gostei muito do serviço educacional existente no museu, demonstra a proximidade da obra nosso cotidiano e nos ajuda a desenvolver o senso crítico.	176	88,0	87	87,0	89	89,0	0,686 ¹
Sim, pois é um lugar de lazer sem cobranças educacionais.	16	8,0	10	10,0	6	6,0	
Talvez, não tenho uma opinião formada.	7	3,5	3	3,0	4	4,0	
Não, foi tudo muito estranho.	1	0,5	0	0,0	1	1,0	

* O total de observações não coincide, pois, alguns ignoraram a resposta

¹p-valor do teste Exato de Fisher

Na tabela 4 temos a distribuição dos visitantes segundo o desenvolvimento humano influenciado pela exposição. Através dela verifica-se que 88% (176 casos) dos visitantes disseram que conseguiram relacionar as obras de arte que foram vistas nesta exposição com as situações vivenciadas no seu dia a dia, pois, a arte retrata situações sociológicas vivenciadas pelo ser humano. Segundo os centros de exposição, 92% (92 casos) dos visitantes da Fundaj e 84% (84 casos) do Santander, disseram que também conseguiram fazer a mesma relação pelo motivo exposto. Quanto à ajuda no processo

educacional dada pela exposição, 84,9% (169 casos) dos visitantes disseram que existe alguma obra da exposição que ajuda no processo educativo e no desenvolvimento humano, pois, a produção cultural elaborada pelo homem sempre ajuda no processo educacional. Quando observamos o p-valor do teste de homogeneidade, verifica-se que o teste não foi significativo indicando que a opinião dos visitantes acerca da influência da exposição no desenvolvimento humano é a mesma.

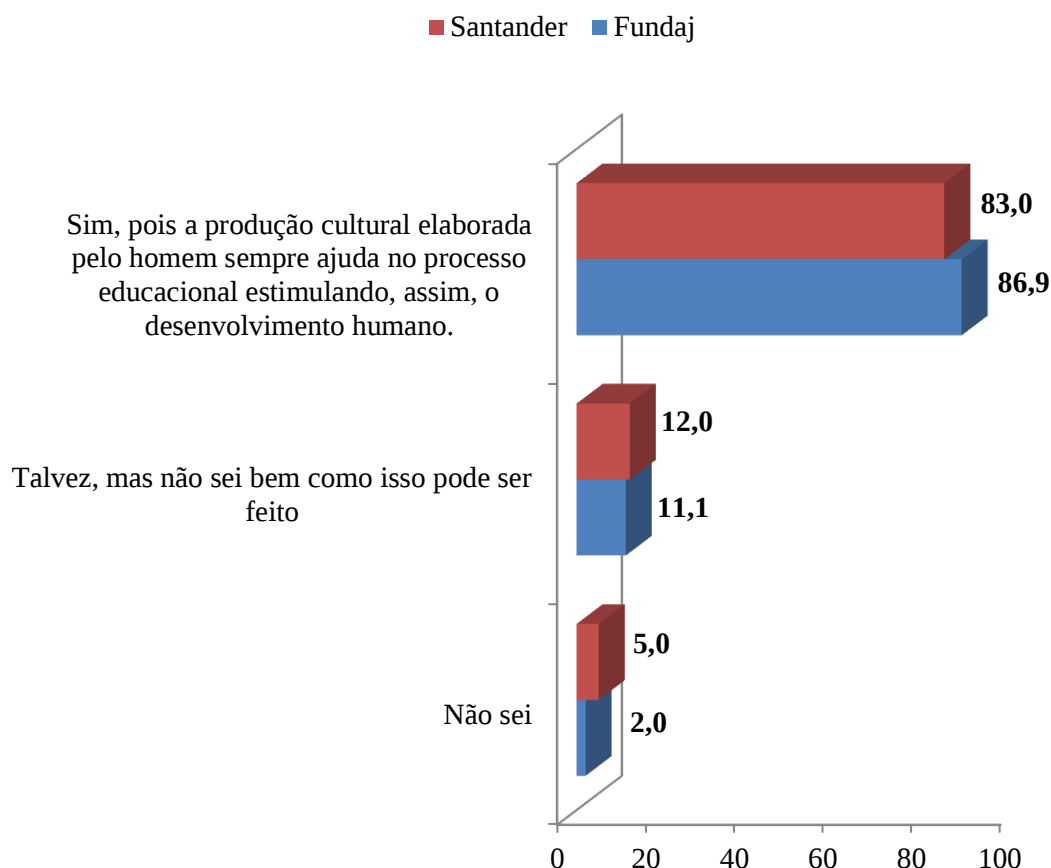
A ação educativa vivenciada pelo aluno, no espaço expositivo, tem lhe oportunizado o acesso a novas ferramentas culturais, as quais ampliam sua capacidade de opinar e constituir ideias que o leve a compreender melhor o contexto social do qual faz parte. Tal fato aproxima o visitante do exercício consciente da cidadania que promove o desenvolvimento humano, instituindo o bem viver dentro dos diversos grupos sociais, respeitando as diferenças, o tempo e o espaço que ocupa e cuida.

(...) Pelo fato de que a obra de arte só existe, na medida em que é percebida, ou seja, decifrada, conclui-se que as satisfações inerentes a essa percepção – seja do deleite propriamente estético ou de gratificações mais indiretas, como o efeito de distinção – são acessíveis apenas aos àqueles que estão dispostos a se apropriar de tais satisfações por lhes atribuir valor, no pressuposto de que este só pode ser atribuído se eles dispuserem dos meios de conseguir tal apropriação (...). (BOURDIEU e DARBEL, 2007 p. 160).

É a percepção da arte, mencionada pelos autores no trecho acima, que faz com que o visitante tome ciência do seu papel social. Como a arte tem uma capacidade de reflexão, similar a do espelho, porém no sentido filosófico da ação de reflexão, faz com que o observador se veja do lado de fora do seu corpo, mas inserido num contexto social. Isso possibilita a ele se habilitar para uma melhor compreensão de mundo e de si, onde por força de um solavanco, ou de um susto, abre os olhos para “ver o mundo” a sua volta.

Essa associação entre o processo educacional, estimulado pelo acesso à arte e seus conceitos, e o desenvolvimento humano, fica mais claro na leitura do gráfico 7, demonstrado abaixo, elaborado a partir da tabela 4, para, justamente, descrever a relação das obras e dos espaços de cultura com o desenvolvimento humano, através da ótica construída pelo visitante depois da aplicação das atividades educativas vivenciadas no ambiente expositivo.

Gráfico 7. Distribuição dos alunos acerca do desenvolvimento humano.



O estímulo vivenciado pelo aluno no ambiente escolar com o professor, seguido da visita aos espaços culturais, proporcionou-lhe novas conceituações a respeito da arte que o aproximou da produção cultural do seu tempo, podendo gerar neste aluno a formulação de novas ideias que o torne consciente do papel que exerce no mundo contemporâneo.

Tabela 4. Distribuição dos alunos acerca do desenvolvimento humano.

Tabela 1: Distribuição dos dados acerca do desenvolvimento humano.								
Variável	Total		Fundaj		Santander		p-valor	
	n	%	n	%	n	%		
Q10 – Você conseguiu relacionar as obras de arte que foram vistas nesta exposição com as situações vivenciadas no seu dia a dia?								
Sim, pois a arte retrata as situações sociológicas vivenciadas pelo ser humano.	176	88,0	92	92,0	84	84,0	0,234 ¹	

Não, pois os artistas só estão preocupados com o dinheiro não importando o que penso.	2	1,0	0	0,0	2	2,0
Talvez, mas não consegui entender a exposição, não tenho como fazer relações com o dia a dia.	12	6,0	5	5,0	7	7,0
Não, por ser tudo muito estranho.	10	5,0	3	3,0	7	7,0
Q11 – Existe alguma obra da exposição que possa ajudar no processo educativo e no desenvolvimento humano*						
Sim, pois a produção cultural elaborada pelo homem sempre ajuda no processo educacional estimulando, assim, o desenvolvimento humano.	169	84,9	86	86,9	83	83,0
Talvez, mas não sei bem como isso pode ser feito.	23	11,6	11	11,1	12	12,0
Não sei	7	3,5	2	2,0	5	5,0

0,595¹

* O total de observações não coincide, pois, alguns ignoraram a resposta

¹p-valor do teste Exato de Fisher

Na tabela 5 temos a distribuição do hábito de visita e de interesse durante a visita ao museu/espço cultural. Através dela observa-se que os 58,1% (n = 25) dos alunos do 3º ano do ensino médio disseram que já visitaram o museu anteriormente à atual visita, enquanto que no grupo de alunos do 1º e 2º anos do ensino médio esse percentual foi de 19,5% (n = 15) e 20,3% (n = 12), respectivamente. Quanto ao interesse da visita, percebe-se um aumento nos alunos que vão para conhecer a produção artística, principalmente no último ano do ensino médio (78,2%, 71,2% e 88,4%).

Os dados descritos acima demonstram que a parceria museu/espço cultural tem surtido efeitos positivos para ambas as instituições, visto que, dentro da escola tem-se procurado dar sequência às visitas para as três séries do ensino médio, tanto que no terceiro ano do ensino médio encontram-se os alunos com o maior índice de retorno, assim como do interesse em aprofundar os conhecimentos com o campo das artes. Já para os espaços culturais, o benefício se estabelece com a formação de um público escolar que futuramente tem grandes chances de se tornar um público espontâneo, interessando em manter contato com ambientes expositivos que proporcionem momentos de lazer atrelado ao acesso de novos conhecimentos.

Tabela 5. Distribuição do hábito de visita e de interesse durante a visita ao museu/espço cultural segundo a série de estudo dos alunos.

Variável	Série		
	1 ^a	2 ^a	3 ^a
Q1 - Antes desta visita, você já havia vindo a este museu/espço cultural?			
Nenhuma vez	62(80,5)	47(79,7)	18(41,9)
De 1 a 2 vezes	10(13,0)	11(18,6)	15(34,9)
De 2 a 4 vezes	2(2,6)	1(1,7)	9(20,9)
Mais de 5 vezes	3(3,9)	0(0,0)	1(2,3)
Q4 – Quais os seus interesses nesta visita ao museu/espço cultural			
Conhecer a produção artística do meu tempo	61(78,2)	42(71,2)	38(88,4)
Vejo a ida ao museu como um momento de lazer	14(17,9)	9(15,3)	3(7,0)
Sair da sala de aula	3(3,8)	6(10,2)	2(4,7)
Não tenho interesse pessoal nesta visita ao museu	0(0,0)	2(3,4)	0(0,0)

Na tabela 6 temos a distribuição do hábito de visita e de interesse durante a visita ao museu/espço cultural. Através dela, observa-se que os 30,5% (n = 47) dos alunos com idade menor ou igual a 18 anos disseram que já visitaram o museu anteriormente à atual visita, enquanto que no grupo de faixa etária acima de 18 anos esse percentual foi de 9,1% (n = 3). Ainda quanto ao interesse da visita, 78% (n = 121) dos alunos mais novos disseram que possuem interesse em conhecer a produção artística enquanto que nos mais velhos esse percentual foi de 75,8% (n = 25).

A correlação dos campos idade/série demonstra que quanto antes os alunos forem estimulados a frequentar espaços culturais, mais facilmente levarão este hábito para a vida adulta, pois, quando o cidadão está em processo de formação dos hábitos culturais ele encontra-se aberto aos mais variados estímulos de apropriação cultural. Porém, quando estes hábitos não estão consolidados é muito difícil que o cidadão esteja aberto à inserção de novos hábitos, vistos que eles o ajudam a constituir a sua identidade. Sendo assim, quanto mais cedo for iniciada a parceria museu/espço cultural, maiores são as chances de instrumentalizar o aluno com os conceitos da produção artística do seu tempo.

Tabela 6. Distribuição do hábito de visita e de interesse durante a visita ao museu/espço cultural segundo a faixa etária dos alunos.

Variável	Faixa etária	
	<= 18 anos	> 18 anos
Q1 - antes desta visita, você já havia vindo a este museu/espço cultural?		
Nenhuma vez	107(69,5)	30(90,9)
De 1 a 2 vezes	33(21,4)	2(6,1)
De 2 a 4 vezes	10(6,5)	1(3,0)
Mais de 5 vezes	4(2,6)	0(0,0)
Q4 – Quais os seus interesses nesta visita ao museu/espço cultural		
Conhecer a produção artística do meu tempo	121(78,1)	25(75,8)
Vejo a ida ao museu como um momento de lazer	23(14,8)	6(18,2)
Sair da sala de aula	9(5,8)	2(6,0)
Não tenho interesse pessoal nesta visita ao museu	2(1,3)	0(0,0)

Na tabela 7 temos a distribuição da percepção do aluno acerca do serviço educativo e o estímulo ao retorno segundo as práticas de visitação ao museu/espço cultural. Segundo ela, verifica-se que 95,7% (44 casos) dos alunos que visitaram o museu/espço cultural anteriormente disseram que o serviço educativo realizado pelas instituições os estimula a voltar outras vezes, ou porque gostaram do serviço educacional existente ou por considerar o museu/espço cultural como um lugar de lazer sem cobranças educacionais. Quanto aos alunos que nunca foram ao museu, 96,1% (148 casos) também disseram que o serviço os estimula a voltar outras vezes ao mesmo espaço.

A estruturação de ações educativas calcada na prática da mediação e não da monitoria, estimula a inserção da proposta triangular nos espaços culturais e gera a abertura para o público visitante participar do diálogo estabelecido na mediação. Isso faz com que a situação de ritual há muito estabelecida com a arte, e tão criticada por Benjamim (1994), venha, aos poucos, sendo destituída dos ambientes expositivos, para proporcionar uma relação de proximidade entre a obra, o artista e o público, o qual, em muitos casos, tem a oportunidade de participar de ações educativas envolvendo os artistas que se dispõe cada vez mais a dialogar com o ele, não para decifram sua obra, mas para discutir e trocar ideias. Este panorama de aproximação do público instigado pela quebra do conceito da arte como ritual, tem gerado o desejo de retorno do visitante para se apropriar de forma cada vez mais consciente da produção artística da atualidade. Como demonstram os dados das tabelas 7, 8 e 9 que se seguirão.

Tabela 7. Distribuição da percepção do aluno acerca do serviço educativo e o estímulo ao retorno segundo as práticas de visitação ao museu/espço cultural.

Q12 – O serviço educativo lhe estimula a vir outras vezes ao museu/espço cultural	Já visitou alguma vez este museu/espço cultural					
	Total		Fundaj		Santander	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Sim, pois gostei muito do serviço educacional existente no museu, demonstra a proximidade da obra nossocotidiano e nos ajuda a desenvolver o senso crítico.	39 (84,8)	137 (89,0)	25 (78,1)	62 (91,2)	14 (100,0)	75 (87,2)
Sim, pois é um lugar de lazer sem cobranças educacionais.	5 (10,9)	11 (7,1)	5 (15,6)	5 (7,4)	0 (0,0)	6 (7,0)
Talvez, não tenho uma opinião formada.	2 (4,3)	5 (3,2)	2 (6,3)	1 (1,5)	0 (0,0)	4 (4,7)
Não, foi tudo muito estranho.	0 (0,0)	1 (0,6)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (1,2)

¹p-valor do teste Exato de Fisher

Na tabela 8 temos a distribuição da percepção do aluno acerca do serviço educativo e o estímulo ao retorno segundo a faixa etária. Através dela, observa-se que 96,2% (151 casos) dos alunos que possuem idade inferior a 18 anos disseram que retornariam ao museu/espço cultural, pois, gostou muito do serviço educacional existente no museu, o qual demonstrou a proximidade da obra de arte com o cotidiano e ajudou a desenvolver o senso crítico, ou porque considera o museu como um lugar de lazer e sem cobranças educacionais. Ainda 94% (31 casos) dos alunos que possuem idade maior que 18 anos também disseram que retornariam ao museu pelo mesmo motivo citado.

Tabela 8. Distribuição da percepção do aluno acerca do serviço educativo e o estímulo ao retorno segundo a faixa etária.

Q12 – O serviço educativo lhe estimula a vir outras vezes ao museu/espço cultural	Idade (em anos)					
	Total		Fundaj		Santander	
	<= 18	> 18	<= 18	> 18	<= 18	> 18
Sim, pois gostei muito do serviço educacional existente no museu, demonstra a proximidade da obra de arte com o nosso cotidiano e nos ajuda a desenvolver o senso crítico.	138 (87,9)	29 (87,9)	75 (86,2)	8 (88,9)	63 (90,0)	21 (87,5)
Sim, pois é um lugar de lazer sem cobranças educacionais	13 (8,3)	2 (6,1)	9 (10,3)	1 (11,1)	4 (5,7)	1 (4,2)

Talvez, não tenho uma opinião formada	6 (3,8)	1 (3,0)	3 (3,4)	0 (0,0)	3 (4,3)	1 (4,2)
Não, foi tudo muito estranho	0 (0,0)	1 (3,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	0 (0,0)	1 (4,2)

Na tabela 9 temos a distribuição da percepção do aluno acerca do serviço educativo e o estímulo ao retorno segundo a escolaridade. Segundo ela, 95% (75 casos) dos alunos que estudam na 1ª série do ensino médio, 96,6% (58 casos) dos alunos que estudam na 2ª série do ensino médio e 97,8% (42 casos) dos alunos que estudam na 3ª série do ensino médio, disseram que retornariam ao museu/espço cultural, pois, gostou muito do serviço educacional existente no museu, o qual demonstrou a proximidade da obra de arte com o cotidiano e ajudou a desenvolver o senso crítico, ou porque considera o museu como um lugar de lazer e sem cobranças educacionais.

Tabela 9. Distribuição da percepção do aluno acerca do serviço educativo e o estímulo ao retorno segundo a escolaridade.

Q12 – O serviço educativo lhe estimula a vir outras vezes ao museu/espço cultural	Escolaridade								
	Total			Fundaj			Santander		
	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª
Sim, pois gostei muito do serviço educacional existente no museu, demonstra a proximidade da obra de arte com o nosso cotidiano e nos ajuda a desenvolver o senso crítico.	71 (89,9)	53 (88,3)	35 (81,4)	40 (90,9)	22 (84,6)	25 (83,3)	31 (88,6)	31 (91,2)	10 (76,9)
Sim, pois é um lugar de lazer sem cobranças educacionais.	4 (5,1)	5 (8,3)	7 (16,4)	3 (6,8)	3 (11,5)	4 (13,3)	1 (2,9)	2 (5,9)	3 (23,1)
Talvez, não tenho uma opinião formada.	4 (5,1)	2 (3,3)	1 (2,3)	1 (2,3)	1 (3,8)	1 (3,3)	3 (8,6)	1 (2,9)	0 (0,0)

A análise quantitativa do questionário demonstrou que os museus/espços culturais voltados para o campo das artes estão, através do planejamento e desenvolvimento de ações educativas, proporcionando, por via da parceria com as escolas e os professores, a acessibilidade ao público escolar aos espços expositivos e à produção de arte contemporânea, de forma consciente, mediante a explanação proferida

pelos mediadores, os quais exercem o papel fundamental na ação educativa em aproximar o público da obra de arte, rompendo com as barreiras da percepção ritualística que até hoje ronda a mesma. Este processo tem incentivado a instrumentalização do visitante para obter conhecimentos culturais que propiciem a análise crítica e a inserção do ser social no tempo e no espaço que habita, constituindo de modo apropriado as contextualizações necessárias para o desenvolvimento humano.

3.3. O emparelhamento dos dados

Nesta etapa metodológica do emparelhamento dos dados, procuramos demonstrar os aspectos mais relevantes apresentados nas análises qualitativa e quantitativa constituídas. Ao longo dos itens anteriores deste III capítulo buscamos consolidar as conexões existentes entre as falas dos coordenadores entrevistados e os dados resultantes da aplicação do questionário com os alunos visitantes dos espaços culturais investigados. A aproximação destes resultados proporcionou a coesão entre o recorte teórico e os interesses envolvidos neste estudo. Teve este objetivado, portanto, analisar a criação e montagem dos setores educativos em duas instituições museológicas/espaços culturais, voltados para o campo das artes, em Pernambuco, para compreender as suas relevantes ações educativas que instrumentalizam o visitante para desenvolvimento humano, através do acesso a novos conhecimentos referentes aos conceitos da arte contemporânea. O emparelhamento dos dados possibilitou a elaboração de um retrato panorâmico do papel social do museu/espaço cultural referente ao serviço educativo prestado pelo mesmo.

Nesta concepção panorâmica mencionada acima, a primeira categoria de análise eleita refere-se à identificação do entendimento que os coordenadores e os alunos visitantes fazem a respeito do serviço educativo oferecido pelos espaços investigados, a partir da aproximação e associação dos pontos existentes entre as falas e dados obtidos com as entrevistas dos coordenadores e o questionário aplicado aos visitantes, respectivamente. Para isto, utilizamos como base o relacionamento constituído entre as respostas obtidas com as perguntas abaixo:

_Questionário: O serviço educativo lhe estimula a vir outras vezes ao museu/espaço cultural?

_Entrevista: Sendo esta uma instituição voltada para o campo das artes, como o setor educativo estimula a apropriação cultural que a arte possibilita?

Como o ambiente expositivo é um lugar relativamente novo para os alunos que responderam o questionário deste estudo, a apropriação do conceito educacional em substituição ao conceito de lazer só se dá, na maioria dos casos, no final da vivência de todas as etapas da ação educativa museal. Por isso, foi necessário dar início ao emparelhamento dos dados pela última questão respondida pelos visitantes dos espaços culturais investigados. De modo geral apreendemos que os alunos constroem uma visão positiva a respeito das ações educativas museais e são, por estas, estimulados a voltar, como já foi demonstrado na tabela 7.

Na tabela mencionada acima temos a distribuição da percepção do aluno acerca do serviço educativo e o estímulo ao retorno, segundo as práticas de visitação ao museu/espço cultural. De acordo com ela, verifica-se que 95,7% (44 casos) dos alunos que visitaram ao museu/espço cultural anteriormente disseram que o serviço educativo realizado pelas instituições estimula o aluno voltar outras vezes, ou porque gostaram dos serviços educacionais existentes ou por considerar o museu como um lugar de lazer sem cobranças educacionais. Quanto aos alunos que nunca foram ao museu, 96,1% (148 casos) também disseram que o serviço os estimula a voltar outras vezes ao mesmo espaço.

Em consonância com os dados do questionário, os coordenadores dos setores educativos entrevistados demonstraram que todos os esforços promovidos por tais setores, em estruturar e consolidar ações que estimulem a frequência dos estudantes ao ambiente expositivo de forma espontânea, geram expectativa de que esta experiência se constitua de uma apropriação de saber que proporcione o desenvolvimento da habilidade crítica.

[...] Porque ninguém “enfia” conhecimento na cabeça do outro. Eu não posso dizer que eu estou educando, que eu estou ensinando, mas a gente está dando possibilidades, aí a gente já faz uma atividade é essa analogia com as enzimas. Mas é um momento de você ajudar a digerir mesmo, porque as vezes você, recebe tanta informação e a gente não sente, não vivencia aquela experiência. E quando a gente vivência, é como que se a gente estivesse interiorizando aquele conceito e aquilo de fato ajuda mesmo você a digerir [...]. (Sujeito 1)

[...] É o enxergar diferente a minha atuação no mundo, e às vezes as pessoas esquecem isso. Um simples olhar, um simples falar, um simples atuar [...]. [...] esse mundo me pertence?, Sempre pertenceu,

eles só não tinham acesso. [...]. [...] eles acabam percebendo que eles podem também dizer que não ou dizer que sim, ou saírem com uma reflexão: isso é Arte e isso reflete algo no mundo, no meu mundo..

(Sujeito 2)

[...] trabalhar o ser humano respeitando o seu 'saber feito' respeitando o seu conhecimento é educá-lo para a criticidade.

(Sujeito1)

Porém para chegar às conjecturas educacionais dos espaços culturais, formuladas pelos alunos e coordenadores investigados, existe, por parte das instituições estudadas, a necessidade de construir uma trajetória que seja traçada para promover o acesso aos ambientes expositivos. Dentro do planejamento e desenvolvimento das atividades educativas, a ação que dá início ao serviço educativo é a capacitação para o professor, por ser este um grande parceiro que dentro do ambiente escolar promove a divulgação e o estímulo necessário para desenvolver nos alunos o desejo de aproximar-se dos ambientes expositivos.

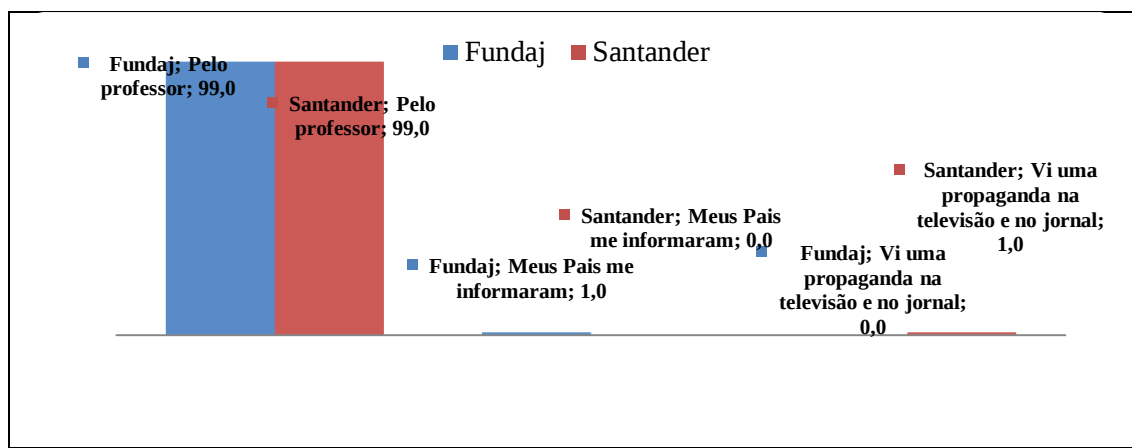
[...] aqui a coordenação de artes plásticas já trabalhava as exposições pensando os professores [...]. [...] Eu foco muito aqui nosso trabalho nos professores chamados professores polivalentes, que lidam com a Arte desde o começo [...]. (Sujeito 1).

[...] Mas o objetivo principal da ação educativa no Santander, primeiro, é formar o professor, fazer com que o professor crie esse hábito, crie, digamos assim, essa rotina de vir mais vezes, de realmente ficar atento ao que é que está acontecendo, o que vai acontecer... [reflexão] o artista trabalha que temática? E ele também ser essa célula multiplicadora para que seus alunos também comecem a frequentar isso aqui independente do agendamento da escola. (Sujeito 2).

As capacitações oferecidas aos professores pelas instituições investigadas tem por finalidade enriquecer as discussões do conteúdo exposto por estes em sala de aula, para que num momento posterior o professor consiga exercer a função de agente de aproximação entre o aluno e o espaço cultural, estando imbuído do papel de promover a quebra das barreiras socialmente constituídas entre os museus e o visitante de classes

menos abastadas (BOURDIEU E DARBEL, 2007). Tanto que, verificou-se que 23% (46 casos) dos visitantes já haviam ido ao museu/espço cultural anteriormente e, destes, 95,7% (44 casos) foi à instituição com o professor da escola na qual estuda. Ainda, quando perguntados como ficaram sabendo da exposição montada no museu/espço cultural, 99% (198 casos) dos visitantes disseram ter sido através do docente que tiveram conhecimento de tal exposição, como demonstra o gráfico 7 abaixo, resultante da tabela 2.

Gráfico 8. Distribuição dos alunos acerca da visão cultura, por museu/espço cultural.



No entanto, este trabalho ainda é muito incipiente, pois são poucos os professores que se dispõem a participar das capacitações, devido às barreiras impostas pelas secretarias de educação estadual e dos municípios referente à saída do professor de sala de aula. Isso acaba afastando muitos docentes das atividades de capacitação oferecidas gratuitamente pela Fundaj e pelo Santander Cultural.

As instituições investigadas oferecem 40 vagas por capacitação e não conseguem preencher nem 30 vagas, na maioria dos encontros, tudo proveniente dos entraves impostos pelas secretarias, visto que, estas só tem abertura para abonar às “faltas” das capacitações oferecidas por elas. Muito embora, as instituições investigadas se disponham a ofertar as capacitações compactuando com o calendário de capacitações das secretarias, estas não se dispõem a promover a concordância das datas, por isso, como não são capacitações de aperfeiçoamento promovidas pelas secretarias, cabe ao professor decidir o que fazer.

Mesmo sendo poucos os professores que se dispõem a participar das ações educativas museais, desestimulados pelo quadro descrito no parágrafo anterior, os que se mobilizam, fazem-no abraçando de fato a causa, engajando-se cada vez mais, no Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

intuito de instrumentalizar o aluno para o desenvolvimento do senso crítico por via da arte contemporânea. Isso reflete diretamente na percepção e apropriação do aluno dos espaços culturais, pois os professores acabam sendo uma figura recorrente nos dados descritos na já demonstrada tabela 2.

Depois do pontapé inicial dado pelo professor na aproximação do aluno com os espaços culturais, é a figura do mediador que ganha o “palco”, pois este promove a conexão dos conhecimentos trazidos pelos visitantes escolares com as obras expostas no espaço cultural e os conceitos contemporâneos de arte, como demonstra a fala da coordenadora do setor educativo da Fundaj:

[...] Ação educativa em Arte Contemporânea. O primeiro olhar, a primeira impressão, ou a primeira vez que se vem a uma galeria ou a um cinema, é importantíssimo, especialmente do ponto de vista do aluno. Mas a gente sempre faz, uma coisa que eu converso muito com os mediadores é: o primeiro lugar é sentar no chão, sentar no chão no sentido figurativo, é se igualar a todo mundo... ô, eu estou aqui pra isso, isso e isso... o que é que vocês pensam a respeito? E a partir daí, “vamos apreciar, então. (Sujeito 1).

Este canal aberto de diálogo que o mediador estabelece com o visitante faz com que este se sinta a vontade para se integrar e expressar suas ideias a respeito do ambiente expositivo, proporcionando um momento de lazer agregado ao acesso a novos conhecimentos. É a forma como a ação de mediação é planejada pela instituição que vai gerar no visitante o desejo de retornar para o ambiente expositivo ou não, tanto que, no contexto das instituições investigadas, todas as visitas realizadas ao museu/espço cultural contaram com o serviço de mediação e deste, 38,8% (76 casos) disseram que os mediadores são extremamente preparados e demonstram a relação existente entre a arte, a educação e o desenvolvimento humano, e 60,2% (118 casos) disseram que os mediadores são bem preparados e estimulam a interação do público com a exposição.

A forma de trabalhar o conceito de mediação nas instituições investigadas liga-se diretamente a proposta triangular de Barbosa (2007), a qual estrutura o ensino da arte como uma ação em cadeia que passa pela leitura de imagem, pela história da arte e o fazer artístico. Estas três situações proporcionam ao aluno uma apropriação

desmistificada e mais ampla dos conceitos de arte, como demonstramos anteriormente no gráfico 6.

Em linhas gerais, percebemos que a maior parte dos visitantes das instituições investigadas elabora uma avaliação positiva dos serviços educativos oferecidos pelos ambientes expositivos, conseguindo estabelecer conexões entre as obras expostas no espaço cultural e situações vivenciadas, por eles, no seu cotidiano. Apreendemos também que as instituições estudadas demonstram estarem satisfeitas com os esforços que vem elaborando para promover o acesso de estudantes de escolas públicas do estado para Pernambuco a espaços culturais que os instrumentalizem de novos conhecimentos, a respeito da produção cultural do seu tempo, geradores do senso crítico e o desenvolvimento humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como objetivo norteador a análise do papel social do museu/espço cultural para compreender como o setor educativo auxilia o desenvolvimento humano, este trabalho procurou demonstrar os aspectos positivos que a ação educativa consegue elaborar através da parceria junto às escolas públicas da cidade do Recife-PE e sua Região Metropolitana. Salientando terem sido o foco da investigação dois espaços expositivos, um público e um privado, voltados para a divulgação da arte contemporânea.

O apreço ao campo das artes foi proveniente da concordância com o pensamento de Barbosa (2009) que qualifica a arte como uma forma de comunicação de extrema importância para a vida humana, presente na história da humanidade desde os mais rudimentares modos de expressão, resistindo a todo tipo de menosprezo, provavelmente, por ser uma área do conhecimento que lida com o abstracionismo dos sentimentos humanos, constituídos pelos ritos sociais.

Neste contexto de resistência pelo qual a arte tem passado ao longo do tempo histórico, a definição de arte dada por Heidegger (2010), pela qual esta se constitui da relação de simbiose entre a obra e o artista, pode ser uma das explicações para que esta se mantenha “viva”, pois, tal fato favorece sua penetração e permanência junto aos grupos que compactuam, de modo consciente ou não, com a visão do artista. O que corrobora para uma visão pessoal de que o artista não é um personagem a frente do seu tempo, e sim, um ser que estruturou seu olhar com lentes microscópicas, para enxergar e promover leituras da realidade ao seu redor, relatando em suas obras uma dimensão ampla da sua época, para que os grupos sociais possam promover análises a respeito das conjecturas políticas, econômicas e culturais que os envolvem.

O acesso às ideais e à cultura humana, oportunizado pela arte, transformou-a em um artigo de luxo para poucos contemplarem, por conta do valor financeiro agregado a ela. Criou-se, então, o ritual do culto, que afastou da massa popular a oportunidade de consumi-la para entendê-la e se apropriar do conhecimento produzido pela arte. Este panorama só começou a ser modificado com o advento do processo de industrialização, pelo qual a massa ganhou estímulos para o consumo, o que acabou forçando a arte a ser tornar um bem de consumo exposto à perda da áurea, favorecida pela reprodutibilidade técnica, como afirmou Benjamin (1994). Mesmo enfrentando o

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

paradigma da perda da áurea, o valor agregado ao consumo de arte continua elevado. Neste contexto, os espaços expositivos vem recebendo incentivos governamentais e privados para fazerem destes ambientes um local de acesso ao conhecimento de forma democrática.

A aproximação democrática aos bens culturais nos museus/espços culturais formalizou estes locais como ambientes de educação não formal ou de educação patrimonial, habilitando-os como uma ferramenta de domínio público para a apropriação do conhecimento gerador do senso crítico necessário ao exercício consciente da cidadania, fortalecendo o desenvolvimento humano.

O fortalecimento do conceito de educação dentro dos museus fez surgir a necessidade da consolidação de setores específicos para lidar com tipo de demanda. Por isso, é cada vez mais comum encontrar, nestes ambientes, setores educativos preocupados em oferecer ao público uma visita que aproxime e oportunize a abertura de novas “janela para o conhecimento”.

Nesta perspectiva os setores educativos dos espaços culturais, que participaram desta investigação, estão compactuando perfeitamente com o papel que a sociedade lhe atribui, pois vem dando mais oportunidades de acesso aos bens de cultura aos alunos oriundos da escola pública. Tal fato vem ocorrendo através da parceria que desenvolvem com os professores da rede estadual e municipal do estado de Pernambuco.

Para abrir as portas aos visitantes da escola pública, os setores educativos da Fundaj e do Santander Cultural planejam e aplicam suas atividades com base na proposta triangular de Ana Mae Barbosa (2009), a qual procura instrumentalizar o ensino de arte por via da leitura da imagem, da contextualização histórica e do fazer artístico. Para que estas três ações se formalizem é necessário, por parte das instituições, toda uma logística no contato com as escolas e professores para estimulá-los a participarem das capacitações, seguida da etapa do agendamento do transporte e da visita mediada, culminando com a efetivação da visita mediada com o desenvolvimento de atividades que tragam a apropriações dos conceitos das obras expostas.

Todo esforço logístico elaborado pelos setores educativos das instituições investigadas pode ser respaldado pelos aspectos positivos constituídos das análises qualitativa e quantitativa, elaboradas nesta dissertação, visto que as falas dos coordenadores compactuam com a percepção do público escolar quanto à ação

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

educativa museal/espço cultural. Tanto que, verificou-se que 95,7% (44 casos) dos alunos que visitaram ao museu/espço cultural anteriormente disseram que o serviço educativo realizado pelas instituições estimulam no aluno o desejo de voltar outras vezes porque gostaram dos serviços educacionais existentes. Quanto aos alunos que nunca foram ao museu, 96,1% (148 casos) também disseram que o serviço os estimula a voltar outras vezes ao mesmo espaço. Sobre o serviço educativo e a apropriação dos conceitos trabalhados pela mediação, verificou-se que 88% (176 casos) dos visitantes disseram que conseguiram relacionar as obras de arte que foram vistas nas exposições com as situações vivenciadas no seu dia a dia, pois, a arte retrata situações sociológicas vivenciadas pelo ser humano.

Pelo exposto, consideramos que a ação educativa museal/espço cultural, promovida pelos setores educativos da Fundaj e do Santander Cultural- Recife, tem contribuído para fazer dos ambientes expositivos de arte um local de acesso às expressões artísticas de forma democrática, estruturado em bases educativas consolidadas, que geram no visitante o desejo de retorno para se apropriarem de ideias e conceitos importantes para a transformação do pensamento, para a habilitação do senso crítico e do desenvolvimento humano.

Sobre o desenvolvimento humano, reconhecemos que por conta da abrangência de contextos elaborados neste estudo este acabou por assumir uma posição secundária que pretendemos aprofundar em estudos posteriores.

O aspecto positivo construído nesta dissertação, a respeito do serviço educativo museal, não impõe um ponto final a esta investigação, pois ainda existem aspectos que podem ser vistos em outros momentos da pesquisa, tais como: o perfil do professor que se engaja em participara da parceria com o museu/espço cultural, o mediador enquanto agente cultural, as orientações que envolvem a produção do material didático oferecido pelo setor educativo aos participantes das capacitações e outros tantos que podem surgir no olhar, lançado por outros pesquisadores, sobre esta dissertação.

REFERÊNCIAS

AIDAR, Gabriela (coord.). *Percorrer e registrar: reflexões sobre a ação educativa extramuros da Pinacoteca do Estado de São Paulo*. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2010.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALBUQUERQUE, Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ANGELI, Margarita Nilda Barreto. *Museus por teimosia: uma análise da utilidade dos museus de Campinas*. Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Campinas, Faculdade de Educação, para obtenção do grau de mestre, orientada por Olga Rodrigues Moraes von Simson, Campinas. Campinas, 1993.

ARANGO, Héctor Gustavo. *Bioestatística - Teórica e Computacional*. - 3ª ed. Editora Guanabara Koogan, GEN, 2011.

ARAÚJO, Marcelo Mattos. Apresentação. In: AIDAR, Gabriela (coord.). *Percorrer e registrar: reflexões sobre a ação educativa extramuros da Pinacoteca do Estado de São Paulo*. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2010.

BARROS, Geraldo. *Crises da escola ou na escola? Uma análise de crise dos sistemas públicos de escolarização obrigatória*. Revista Portuguesa de Educação 21(1), CIED-Universidade do Minho, 2008, pp. 33-58.

BARBOSA, Ana Mae (org). *Arte/Educação Contemporânea – consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2008b.

_____. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008c.

_____. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. *Arte-educação: leitura no subsolo*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*; tradução Sérgio Paulo Ruanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

_____.; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: Os museus de arte na Europa*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

BURKE, Peter. *A Fabricação do Rei: A Construção da Imagem Pública de Luís XVI*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

_____. *O que é história cultural?* Tradução de Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. *O Renascimento Italiano: Cultura e sociedade na Itália*. Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Nova Alexandria Editora, 1999.

CABRAL, Magaly. *Parcerias em educação*. CECA/ICOM- Brasil, 2005.

_____. *Avaliação das ações educativas em museus brasileiros*. CECA/ICOM-Brasil, 2006.

CAMNITZER, Luis & Gabriel Pérez-Barreto, *Arte para a educação/educação para a arte*. Tradução Gabriela Petit ...[et al.] Porto Alegre: Fundação Bienal Mercosul, 2009.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade: A era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

CHAGAS, Mario de Souza. *Há uma gota de sangue em cada museu*. São Paulo: Argos, 2006.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: Entre práticas e representações*. Lisboa: Difel Editora, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CRIMP, Douglas. *Sobre as ruínas do museu*. Fotos Louise Lawler; tradução de Fernando Santos; revisão da tradução Aníbal Mari. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CHIOVATTO, Milena. Ação extramuros: diminuindo barreiras. In: AIDAR, Gabriela (coord.). *Percorrer e registrar: reflexões sobre a ação educativa extramuros da Pinacoteca do Estado de São Paulo*. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2010.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*; tradução de Viviane Ribeiro. 2ª ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DECLARAÇÃO DE LISBOA (1994). Disponível em <http://www.museologia-index.phh?view=artcle&catid=30%3adeclaraca>. Acesso em: 17/05/2010.

DECRETO nº 5.264, de 5 de novembro de 2004, institui o Sistema Brasileiro de Museus e dá outras providências. Disponível em: <http://www.museus.gov.br/legislacao/decreto-n-5-264-de-5-de-novembro-de-2004/>. Acesso em: 17/05/2010.

DELORS, Jacques (coord.). *Educação: um tesouro a descobrir*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DESLANDES, Suely Ferreira, GOMES, Romeu & MINAYO, Maria Célia de Souza (orgs.). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

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

FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

FRANZ, Terezinha S. *Educação para uma compreensão crítica da arte*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T & FUSARI, Maria F. de Rezende. *Metodologias no Ensino de Arte*. São Paulo: Cortez, 1999.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. *Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. *Isso não é um cachimbo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GASSET, José Ortega y. *Ensaio de estética: (Mona Lisa, Três quadros de vinho e Velázquez)*. Tradução e introdução de Ricardo Araújo. São Paulo: Cortez, 2011.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Companhia da Letras, 2007.

_____. *Relações de força: História, retórica, prova*. São Paulo: Companhia da Letras, 2002.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, Suely Ferreira, GOMES, Romeu & MINAYO, Maria Célia de Souza (orgs.). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

GRINSPUM, Denise. *A educação para o patrimônio: museu de arte e escola*. Responsabilidade compartilhada na formação do público. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, para obtenção do grau de doutor, orientada por Maria Helena Pires Martins. São Paulo: FEUSP, 2000.

GOUVÊA, Guaraci, MARANDINO, Martha & LEAL, Maria Cristina [Orgs.]. *Educação e Museu: A construção do caráter educativo dos museus de Ciência*. Rio de Janeiro: Access, 2003.

HAAR, Michel. *A Obra de Arte: ensaio sobre a Antologia das Obras*. São Paulo: Difel (Brasil) Editora, 2000.

HEIDEGGER, Martin. *A origem da obra de arte*. Tradução de Idalina Azevedo e Manoel Antônio de Castro. São Paulo: Edições 70, 2010.

HOBBSAWN, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

_____. *A Era dos Extremos: O Breve Século XX*. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Instituto Cultural Banco Real. Folder do Programa Educativo.

KOPTCKE, Luciana Sepúlveda. A análise da parceria museu-escola como experiência social e espaço de afirmação do sujeito. In: GOUVÊA, Guaraci, MARANDINO, Martha & LEAL, Maria Cristina [Orgs.]. *Educação e Museu: A construção do caráter educativo dos museus de Ciência*. Rio de Janeiro: Access, 2003.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB) nº 9394, promulgada em 20 de dezembro de 1996.

LARAIA, Roque de Barros, *Cultura: um conceito*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

LARROSA, Jorge. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO nº 9394 (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>, acesso em: 17/05/2010.

LIMA, Valéria Alves Esteves. *J.-B. Debret, historiador e pintor: a viagem pitoresca e histórica ao Brasil(1816-1839)*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

LOPES, Almerinda da Silva. *João Câmara: O Revelador de Paradoxos Político*. São Paulo: Edusp, 1995.

MICHEL, Vovelle. *Imagens e Imaginários na História*. São Paulo: Editora Ática, 1997.

MINAYO, Maria Célia de Souza. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira, GOMES, Romeu & Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação

MINAYO, Maria Célia de Souza (orgs.). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

NASCIMENTO, Rosana. *O objeto museal, sua historicidade: implicações na ação documental e na dimensão pedagógica do museu*. Cadernos de sociomuseologia volume 11, Lisboa: ULHT, 1998.

ORTIZ, Renato. *Cultura e Desenvolvimento* artigo apresentado para o V campus euroamericanos de cooperação cultural. Almada, Portugal, 2007.

OSINSKI, Dulce Regina Baggio. *Arte, história e ensino: uma trajetória*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. De luzes e voos: em busca da beleza para ser humano. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda & LEITE, Maria Isabel. *Museu, educação e cultura: Encontro de crianças e professores com a arte*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

OTT, Robert William. Ensinando Crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares (org.). 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PAIVA, Eduardo França. *História e imagem*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Arte. (Vol. 6). Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da Estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PARK, Margareth Barndini & FERNANDES, Renata Sieiro (orgs.). *Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos*. Campinas: Unicamp/CMU; Holambra: Editora Setembro, 2005.

PELEGRINI, Sandra C.A. & Pedro Paulo A. Funari. *O que é patrimônio cultural imaterial*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro & FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PRETTE, Maria Carla. *Para Entender a Arte: história, linguagem, época, estilo*. São Paulo: Globo, 2008.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: O museu no ensino de História*. Chapecó: Argos, 2004.

Revista Continente Documento. (2003). *Espaço para a Cultura Pernambucana*. Ano I, nº 8, Recife: Companhia Editora de Pernambuco – CEPE, pp. 6-7.

RICHARDDSON. Robert Jarry. *Pesquisa social: Métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos Metodológicos. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Maria Célia Teixeira. *A escola e o museu no Brasil: Uma história de confirmação de interesses da classe dominante*. Vol. 3. Cadernos de sociomuseologia, Lisboa: ULHT, 1994.

_____. *Museu: centro de educação comunitária ou contribuição ao ensino formal*. Comunicação apresentada no I Simpósio sobre Museologia da Universidade Federal de Minas Gerais, 1997.

SAVIANI. Demerval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *História e história da educação: O debate teórico metodológico*. Campinas: Autores Associados, 2000.

THISTLEWOOD, David. Estudos Críticos: o museu de arte contemporânea e a relevância social. In: BARBOSA, Ana Mae Tavares (org.). 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VALENTE, Maria Esther Alvares. *Museus de ciências e tecnologia no Brasil: uma história da museologia entre as décadas de 1950-1970*. Tese apresentada à Pós-graduação em Ensino e História de Ciências da Terra da IG/ UNICAMP, para obtenção do grau de doutor, orientada por Maria Margaret Lopes. Campinas, SP, 2008.

_____. A conquista do caráter público do museu. In: GOUVÊA, Guaraci, MARANDINO, Martha & LEAL, Maria Cristina [Orgs.]. *Educação e Museu: A construção do caráter educativo dos museus de Ciência*. Rio de Janeiro: Access, 2003.

WOOFORD, Susan. *A Arte de Ver a Arte*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1980.

YATES, Frances Amelia. *A arte da memória*. Tradução de Flávia Bancher – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Instituição de ensino: _____
Nome do aluno (a): _____
Série: ____ Turma: ____ Turno: ____
Sexo: Feminino () Masculino () Idade: ____
Endereço: _____
Bairro: _____ Cidade: _____ Estado: _____

OBS: assinalar com um X a resposta com a qual se identifica.

****Questionário baseado no que Denise Grinspum utilizou em sua tese de doutorado “Educação para o Patrimônio: Museu de Arte e Escola Responsabilidade compartilhada na formação de públicos” apresentada à Universidade de São Paulo, em 2000.**

1. Antes desta visita, você já havia vindo a este museu?

- a) Nenhuma vez
- b) De 1 a 2 vezes
- c) De 3 a 4 vezes
- d) Mais de 5 vezes

2. Caso tenha vindo outras vezes a este museu, como ocorreu sua vinda a esta instituição?

- a) Com os familiares
- b) Com o professor (a)
- c) Com amigos
- d) Estava passando e entrei

3. Como soube da exposição que se encontra neste museu?

- a) Pelo professor (a)
- b) Meus pais me informaram
- c) Recebi um e-mail me convidando
- d) Vi uma propaganda na televisão e no jornal

4. Quais os seus interesses nesta visita ao museu?

- a) Conhecer a produção artística do meu tempo
- b) Vejo a ida ao museu como um momento de lazer
- c) Sair da sala de aula
- d) Não tenho interesse pessoal nesta visita ao museu

5. Sua visita foi realizada com o auxílio dos mediadores deste museu?

- a) Sim
- b) Sim, porém só no começo da visita
- c) Não
- d) Não sei o que é um mediador
- e) Não sabia que existia este tipo de serviço no museu

6. Sea sua visita foi mediada, responda:

- a) Os mediadores são extremamente preparados e demonstram a relação existente entre a arte, a educação e o desenvolvimento humano
- b) Os mediadores são muito preparados e estimulam a interação do público com a exposição
- c) Os mediadores são preparados, porém não permitem a participação do público

d) Na visita não foi contemplado o serviço de mediação

7. Você recebeu algum material sobre a exposição que está visitando?

a) Sim, logo que cheguei ao museu

b) Sim, só no fim da visita

c) Não

d) Não sabia que existia este tipo de material no museu

8. Caso tenha recebido algum material sobre a visita, informe o que achou:

a) Recebi do mediador que me explicou a exposição e o material educativo

b) Recebi sem explicação, mas é muito bonito o que chamou minha atenção para sua leitura

b) É bonito, porém complicado de ler

c) Recebi, mas guardei

d) Não recebi nada

9. Depois da visita, houve um momento para conversar sobre o que foi visto?

a) Sim

b) Estava programada a conversa, mais como tempo foi curto, esta não pode ser feita

c) Não

d) Não sabia que existia este tipo de serviço no museu

10. Você conseguiu relacionar as obras de arte que foram vista nesta exposição com as situações vivenciadas no seu dia-a-dia?

a) Sim, pois a arte retrata as situações sociológicas vivenciadas pelo ser humano

b) Não, pois os artistas só estão preocupados com o dinheiro não importando o que penso

c) Talvez, mas como não consegui entender a exposição, não tenho como fazer relações com o dia-a-dia

d) Não, por ser tudo muito estranho

11. Existe alguma obra da exposição que possa ajudar no processo educativo e do desenvolvimento humano?

a) Sim, pois a produção cultural elaborada pelo homem sempre ajuda no processo educacional estimulando, assim, o desenvolvimento humano

b) Talvez, mas não sei bem como isso pode ser feito

c) Não, pois a arte não tem aproximação com a educação nem como o desenvolvimento humano

d) Não sei

12. O serviço educativo lhe estimula a vir outras vezes ao museu?

a) Sim, pois gostei muito do serviço educacional existente no museu, este demonstra a proximidade da obra de arte com o nosso cotidiano, nos ajudando a desenvolver o senso crítico

b) Sim, pois é um lugar de lazer sem cobranças educacionais

c) Talvez, não tenho uma opinião formada

d) Não, foi tudo muito estranho

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA FEITA COM OS COORDENADORES DOS SETORES EDUCATIVOS INVESTIGADOS

ENTREVISTA

- 1º) Quando teve início o setor educativo nesta instituição?
- 2º) Quais seus objetivos?
- 3º) Quantas pessoas compõe o setor educativo desta instituição? Existem estagiários? Quais cursos são considerados como áreas afins para os interesses do setor educativo? Como são selecionados?
- 4º) Quais são as funções das pessoas que ocupam o setor educativo?
- 5º) Existindo mediadores, como são capacitados pela instituição?
- 6º) Qual o público alvo para o serviço de mediação?
- 7º) Quais ações educativas são promovidas para atrair público a esta instituição?
- 8º) Existem relações de parceria entre esta instituição e escolas? Caso a resposta seja uma afirmativa, como elas ocorrem?
- 9º) Em existindo a parceria, que tipo de feedback vem surgindo desta parceria?
- 10º) Tem sido possível notar a formação e aumento do público, nesta instituição, depois da montagem do setor educativo?
- 11º) Sendo esta uma instituição voltada para o campo das artes, como o setor educativo estimula a apropriação cultural que a arte possibilita?
- 12º) A proposta triangular (a leitura da imagem (obra de arte), a história da arte e o fazer artístico,) de Ana Mae Barbosa, para aprendizagem das artes, é aplicada nesta instituição? Por quê? Como?
- 13º) Sabendo que muitas ações de curadoria ocorrem a revelia do educativo, Como se dá a relação curadoria e educativo nesta instituição, na montagem de exposições?
- 14º) É possível relacionar as ações promovidas pelo setor educativo desenvolvimento humano? Caso seja uma afirmativa, como?

APÊNDICE C – GRELHA PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO

GRELHA

SUJEITOS	TEMAS EMERGENTES	UNIDADES DE SIGNIFICAÇÃO
S1 (Coordenador 1) 8.163 palavras	Arte (60/0,74%) Educação (26/0,32%) Professor (48/0,58%) Público (26/0,32%) Mediador (16/0,20%) Experiência (18/0,22%) Conhecimento (13/0,16%)	O termo <i>arte</i> é visto pelo S1 com múltiplos aspectos, dentre eles os que são mais sobressalentes estão direcionados as questões pedagógicas dentro da instituição e na escola, as concepções da arte contemporânea e da arte como meio de transformação do ser social, visando principalmente: [...] “trabalhar conteúdos de arte através das exposições[...]”. [...] “Contando que a Fundação sempre teve isso, então, a partir disso, já era baseado numa proposta de arte-educação, num modelo, as primeiras arte educadoras que vieram para cá já falavam da proposta de Ana Mae, aquela proposta triangular, né?[...]”. [...] “Arte é uma disciplina reconhecida pela Lei de diretrizes e bases mas que nem sempre funciona dessa forma. Nenhuma pessoa ensina matemática sem saber os preceitos, e qualquer pessoa ensina Arte sem nem conhecer a História nem os conteúdos, então, isso é uma grande falha da nossa Educação.[...]”. [...]“a gente tem sempre esse cuidado de trabalhar com o que está contido nos PCN`s . Então cada exposição que a gente recebe, cada exposição que é pensada aqui na coordenação de Artes Plásticas e que o Educativo vai trabalhar, a gente vai pensando: “quais são as possibilidades? quais são as adequações? [...]”. [...]“a gente é uma Fundação vinculada ao MEC, o trabalho que a gente faz, é uma trabalho vinculado aos princípios da arte-educação, ou

		da educação artística, da educação pela Arte. [...]”. [...] “eu falo isso porque passei pela escola nos anos 80 quando as expressões artísticas conceituais, Arte Contemporânea, já ocorriam, e isso nunca passou, isso nunca foi dado, nunca foi levado. Então, assim, de ver de apreciar certos artistas, mas é uma coisa interna, de família, e não escolarizada. E vejo hoje, que muito pouco se passou, porque minhas filhas estão na escola e, até agora, nenhuma estudou nada de Arte Contemporânea... alguns conceitos, alguns artistas... [...]”. No tocante ao conceito [...] “Arte Contemporânea tem isso de trabalhar com as coisas do cotidiano, mas ela não é tão facilmente digerida. [...]”. [...] “Por que é que todo mundo olha para um quadro na parede e sabe que aquilo é uma obra de arte? Qualquer casa, por mais humilde que seja, tem um Cristo, tem uma figura... está acostumado que ‘aquele negócio’ pendurado na parede é uma obra de Arte. Vem a Arte Contemporânea e quebra com este conceito de que a Arte feita naquele pedestal, pendurada no quadro, dentro do vidro com uma moldura. [...]”. O termo emergente <i>arte</i> é compreendido pelo S1 no desenvolvimento do ser social: [...] é trabalhar o ser humano respeitando o seu ‘saber feito’ respeitando o seu conhecimento e educá-lo para a criticidade. Então, a fruição da obra de arte, que é aquela fuga que eu digo do ‘triângulo’, porque a gente ouve a resposta dos alunos. É a preparação pra um cidadão crítico. [...]”. O substantivo <i>educação</i> é
--	--	--

		entendido pelo S1 como algo relacionado à instituição escolar e suas hierarquias: [...] “É claro que eu não visitei todas as escolas do País para afirmar mas a gente tem um público muito grande, um público cativo até de professores e a gente discute em várias oportunidades isso com eles. Então, a questão da Arte Contemporânea é isso o que a gente percebe: não tem formação, não tem educação, a gente sabe que um negócio em cima de um cubo deve ser uma obra de Arte, né? [...]”. [...] “E então é isso, se aproximar da educação básica que compreende agora até o Ensino Médio. Fazendo as adequações de acordo com os parâmetros e com as possibilidades porque uma exposição ou um filme tem várias possibilidades. [...]”. O termo <i>educação</i> é visto, também, pelo S1 como a construção e desenvolvimento do intelecto: [...]“A gente recebeu os alunos e fez uma exposição dos bonecos do lado de fora, nos cubos, no corredor. Foi muito gratificante, muito interessante participar desse projeto nesse primeiro momento, algumas crianças ficavam muito emocionadas até porque era a primeira vez que elas estavam pisando em um cinema, até porque como era um público de crianças ainda muito pequenas, da 4º... 3º série. Foi uma glória porque eles se encantaram e eu também, de receber essa resposta dessas crianças, de dar essa oportunidade. Foi aí que surgiu o primeiro conceito do cine-educação como uma experiência social. [...]”. O tema emergente <i>Professor</i> é entendido pelo S1 como o personagem principal para as ações educativas da instituição, por ser este o responsável pela irradiação
--	--	---

		da informação na formação do público desejado:[...] “aqui a coordenação de artes plásticas já trabalhava as exposições pensando os professores [...]” “[...] Eu foco muito aqui nosso trabalho nos professores chamados professores polivalentes, que lidam com a Arte desde o começo [...]”. [...] hoje os professores são cativos..é que cativo acaba sempre lembrando de cativo, né? Mas são assim, são professores fiéis, está me faltando uma palavra que seja mais adequada, mas são, assim, são pessoas que gostam, são assíduos... mais do que assiduidade, é o gostar mesmo. Eles gostam das ações, eles se envolvem, eles dão resposta. E a fala desses educadores, que norteia muitas das ações. “[...] me ocorreu de trabalhar de uma forma diferente porque vivenciando junto com as arte-educadoras, com os orientandos, conhecendo os professores e vivenciando essas experiências de formação, a gente foi percebendo essa carência, essa falta de determinadas informações mesmo para eles. Alguns professores tem porque buscam, não porque foi parte da formação formal, né, da Graduação, mas é porque eles vem. Vem aqui na Fundação, vão no IAC, vão no MAMAM, vão nas instituições de referência se apropriando do conhecimento e das exposições.[...]”. “[...] E a gente teve um dia dedicado aos projetos, os professores começaram a se preparar e fazer projetos de vídeoarte e a gente gravou, acho que dez ou onze vídeos, resultado do trabalho dos professores. [...]”. “[...] Tem os professores que são parceiros nossos mesmo que
--	--	---

		indiretamente, porque estão lá, passam por aqui e conhecem o trabalho e também orientam os alunos “do lado de lá”. A orientação, essa parceria com a Universidade, é fantástica.”. O termo <i>público</i> é tratado na perspectiva da formação e do conhecimento deste como um agente que se apropria do ambiente expositivo. [...] sempre que possível, a gente tenta puxar para os menores, os que são mais fáceis de absorver o conceito, por que? Porque estão começando, então o que você mostrar pra ele vai começar... a mente aberta, né? Já dizia Piaget.. “as janelas do conhecimento”, né, e a gente tem mesmo que dar essa oportunidade. Então, eu sempre penso que a gente tem que trabalhar sempre o pequeno, abrindo todas as janelinhas do conhecimento e das possibilidades [...] “Trazer o público é uma grande dificuldade, eu acho que todos os espaços culturais enfrentam esse mesmo problema.” “A gente tem o registro de escolas, aquela professora sempre vem, traz turmas novas, cada vez mais está procurando, mas do público em si, a gente não tem esse controle. De que ele veio quando era aluno, e agora está voltando... nem mesmo por depoimento “ah, eu tive aqui com minha escola e agora estou vindo”. Pra o cinema a gente nota mais, que a gente consegue ver as pessoas que estão aqui, mas que não são fruto de uma ação educativa a ação específica de vir ao cinema da Fundação, mas nas Galerias, talvez, conversando diretamente com os mediadores você consiga ver porque aí tem o tete-a-tete. “ah, esse menino já aqui antes” e tal, mas a gente não tem esse registro.”
--	--	---

		O uso da palavra <i>mediador</i> é contextualizado pelo S1 como o elo desmistificador entre a obra, o espaço e o público: “A orientação dos mediadores é um dos principais trabalhos paralelamente ao produto final que é pro professor, mas é um dos principais e mais gratificantes. [...]”. [...] “Pra ser mediador você tem que ter uma postura de mediador, você tem que trabalhar junto com outros que vão chegando... ((pausa)) “trabalhe junto aquele, veja como é que se faz uma abordagem, melhore isso, quando você vier para cá você se arrume porque você está ali representando a Instituição...” Do ponto de vista técnico isso também é abordado, independente da questão teórica. [...]”. [...] “A gente abre um espaço pra eles conversarem. Moacir, eu estou falando Moacir hoje, mas já tivemos Maria do Carmo, já foi Cristiana. Sempre sentam-se com os mediadores, apresentam o trabalho, falam sobre o artista, falam sobre o conteúdo das exposições. Então, tem todo esse trabalho, essa preparação...” ((pausa para tomar água)). [...] “O mais importante é a gente reconhecer onde estão os conhecimentos e a gente dentro da Fundação Joaquim Nabuco, a gente tem esse facilitador. E em muitos projetos, como o projeto Políticas da Arte, de Moacir, a gente faz uma parceria com a diretoria de pesquisas sociais. Que é onde tem os sociólogos, antropólogos, cientistas políticos, economistas e que discutem, dialogam com essa produção, com várias obras que Moacir já apresentou aqui, obras contundentes. A gente consegue trazer as ciências sociais, esse público, pra dentro e a gente tem a oportunidade de fazer um seminário, ou uma palestra. [...]”.
--	--	--

		[...] “Ação educativa em Arte Contemporânea”. O primeiro olhar, a primeira impressão, ou a primeira vez que se vem a uma galeria ou a um cinema, é importantíssimo, especialmente do ponto de vista do aluno. Mas a gente sempre faz, uma coisa que eu converso muito com os mediadores é : o primeiro lugar é sentar no chão, sentar no chão no sentido figurativo, é se igualar, todo mundo... “ô, eu estou aqui pra isso, isso e isso... o que é que vocês pensam a respeito?” E a partir daí, “vamos apreciar, então”. O termo <i>experiência</i> é contextualizado pelo S1 no sentido de experimento/bagagem: [...] “Arte Contemporânea Fundamental foi resultado da minha experiência pra orientar esse grupo, mas essa proposta do curso, tinham os mediadores, uns orientandos, que queriam trabalhar um pouco com mediação performática... vamos trabalhar um pouco performance, vídeoarte, vamos trabalhar um pouco esse registro de performance. A gente convidou Maria do Carmo Nino, que fez um curso de 40h, também muito bem recebido, foi um curso restrito para poucas pessoas porque ele tinha experiências, tinha aula prática, aula de corpo... ((pausa reflexiva))”. A palavra <i>experiência</i> também é entendida pelo S1 como uma forma de apropriação do conhecimento [...] “Foi aí que surgiu o primeiro conceito do cine-educação como uma experiência social, a democratização da experiência social de ir ao cinema, foi uma coisa muito bonita. [...]”. [...] “Foi uma experiência muito boa também, Maria do Carmo apresentando novos artistas, novas possibilidades de vídeoarte.”
--	--	---

		[...] “Porque ninguém “enfia” conhecimento na cabeça do outro. Eu não posso dizer que eu estou educando, que eu estou ensinando, mas a gente está dando possibilidades, aí a gente já faz uma atividade é essa analogia com as enzimas. Mas é um momento de você ajudar a digerir mesmo, porque as vezes vê, recebe tanta informação e a gente não sente, não vivencia aquela experiência. E quando a gente vivência, é como que se a gente estivesse interiorizando aquele conceito e aquilo de fato ajuda mesmo você a digerir [...]”. O substantivo <i>conhecimento</i> é visto pelo S1 um gerador de ações para o desenvolvimento humano: [...] “sempre que possível, a gente tenta puxar para os menores, os que são mais fáceis de absorver o conceito, por que? Porque estão começando, então o que você mostrar pra ele vai começar... a mente aberta, né? Já dizia Piaget.. “ as janelas do conhecimento”, né, e a gente tem mesmo que dar essa oportunidade. Então, eu sempre penso que a gente tem que trabalhar sempre o pequeno, abrindo todas as janelinhas do conhecimento e das possibilidades... [...]”. [...] “trabalhar o ser humano respeitando o seu ‘saber feito’ respeitando o seu conhecimento e educá-lo para a criticidade.”.
S2 (Coordenador 2) 3.676	Arte (34/0,90%) Educação (6/0,16%) Escola (13/0,35%) Professor (6/0,16%) Público (14/0,38%) Mundo (8/0,22%)	O termo <i>arte</i> é visto pelo S2 em similaridade com as conceituações mencionadas pelo S1 no que diz respeito ao campo da disciplina pedagógica e da arte como meio cultural de transformação. Sobre o primeiro ponto o S2 disserta: [...] “Quando a gente amplia “pro público” escolar é que há um déficit, infelizmente, desse conhecimento, desse entendimento. Pra quê serve a Arte? [...] então o objetivo específico, talvez, dessas

		Instituições todas que remetem à essas questões das Artes Visuais é de aproximar esse mundo da Arte e a Arte Contemporânea, logicamente, para o público leigo. Apesar que nas escolas hoje em dia haja já essa inserção, esse interesse, muitos arte-educadores, mas ainda é muito incipiente, ainda é muito árido, é uma coisa muito...(pausa reflexiva) eles não tem muita noção. Então, vindo para cá, o espaço se propõe a realmente a fomentar essa discussão e esse entendimento.” Ainda neste contexto, se busca passar a proposta para o público escolar que: [...] “Você não vem para uma aula-passeio, você veio para uma aula, que é uma atividade extraclasse, mas que entendesse, digamos, essa noção mesmo de entender o processo artístico, o fazer artístico e, sobretudo, a questão das Artes Visuais na dimensão da Arte Contemporânea.” Demonstrando, também, a característica de uma produção artística contextualizada com o tempo e o espaço. O tema emergente <i>arte</i> é compreendido pelo S2, também, pelo caráter cultural, que possibilita a transformação do sujeito: [...] ((pensativo)) “A grande importância, nesse caso é de você atrelar ou articular a função da arte enquanto transformação enquanto reflexão mesmo de um mundo diferente, de um mundo em processo, [...]”. [...] “Arte não fecha a ideia, pelo contrário, ela amplia, ela abre, ela possibilita.”. [...] “O fazer Arte é específico dos artistas, mas esse compreender e esse refletir são para o público.”. A palavra <i>Educação</i> para o S2 esta associada às dimensões pedagógicas e do desenvolvimento
--	--	---

		humano. Sendo o primeiro ponto trabalhado no tocante ao profissional as práticas da instituição cultural: [...] "abre uma exposição, chamada: Arte moderna e contexto, e nesse momento é instalado uma equipe com praticamente 20 monitores, 20 mediadores em arte-educação e aí profissionais dessas áreas. Tínhamos historiadores, tínhamos pessoas ligadas ao turismo, ligadas à publicidade, ligadas ao designer, a arquitetura; e muitos educadores de artes plásticas também nesse sentido mais simples, a própria sociologia, tínhamos uma aluna de psicologia também.”. [...] “envolve as áreas de arte-educação propriamente dita, história, porque você tem que dialogar também com outras áreas. Tem que ser um processo pluri... pluri... (pausa /dúvida) como é que a gente diz numa linguagem acadêmica? É pluridisciplinar.”. O termo <i>educação</i> é contemplado, também, pelo entendimento do desenvolvimento humano: “Eu lhe digo francamente que, eu vou dar um exemplo: atender ao EJA, que são aqueles jovens que estão fora de faixa, é a educação de jovens e adultos e que, às vezes, vem até uma senhora, mais madura no grupo do EJA, tal. Quando essa turma vem, que encerra a mediação e vão embora, é tão gratificante ver os olhos brilhando. Primeiro de perceber que foi bem recebido no espaço, segundo de eles perceberem que não são tão estranhos ao espaço e ao que está ali sendo apresentado. Quando eu me refiro a esse desenvolvimento humano, [...]”. O tema emergente <i>escola</i> é visto como um local de parceria para busca de público [...] “Mas a parceria direta nesse sentido é com as Instituições para que elas mandem os seus profissionais e
--	--	--

		mandem também os seus usuários, que no caso são os seus alunos da escola.”. O S2 contextualiza o <i>professor</i> com uma ponte entre a instituição e o público escolar, para tanto a este são oferecidas capacitações, material educativo, transporte (para visita com os alunos) e integração na lista de contatos da instituição: [...] “Mas o objetivo principal da ação educativa no Santander, primeiro, é formar o professor, fazer com que o professor crie esse hábito, crie, digamos assim, essa rotina de vir mais vezes, de realmente ficar atento ao que é que está acontecendo, o que vai acontecer... (reflexão) o artista trabalha que temática? E ele também ser essa célula multiplicadora para que seus alunos também comecem a frequentar isso aqui independente do agendamento da escola.”. O substantivo <i>público</i> é aplicado ao contexto de estar este em formação: “Nós estamos em um processo de formação de público, essa é a questão. Como em Recife, apesar de termos vários espaços expositivos, mas a frequência do público em geral nesses espaços ainda é pouca, é muito pouca- não sei se pouca tem variável- é pouco.[...]” [...] “Um dado interessante é que a gente sempre a cada exposição tem as oficinas, temos os bate-papos com o artista, temos as atividades direcionadas inclusive para a família, pros filhos dos nossos funcionários. Porque não adianta você abrir um espaço que abre exposição “pro visitante” em geral e não prepara os que estão na casa, no próprio prédio. Então, digamos, essa coisa de atingir mesmo as técnicas pra gente tentar atrair esse público, é isso.[...]”.
--	--	--

		O termo público/formação tem por objetivo a apropriação do conhecimento artístico e do espaço cultural: [...] “que esse público realmente venha, o profissional venha e goste do espaço, enfim, aceite esse espaço como sendo dele e compareça mais vezes. [...]”. [...] “ nos fins de semana uma procura constante de pessoas que não tinham o hábito de visitar exposição e agora elas vem, e não só vem como querem, inclusive, o material: “olha, o que é que eu faço pra conseguir o catálogo? O que é que eu faço pra conseguir o folder?””, o caderno do professor, a coisa da ação pedagógica, isso é bem visível, esse aumento. Claro que eu não vou dizer a você que houve já um aumento de 100%, mas eu acredito que de 40% a 60% houve sim já, com certeza. [...]”. O tema emergente <i>mundo</i> é compreendido por S2 como agente modificador para apropriação do conhecimento: [...] “É o enxergar diferente a minha atuação no mundo, e as vezes as pessoas esquecem isso. Um simples olhar, um simples falar, um simples atuar [...]”. [...] “esse mundo me pertence?”, sempre pertenceu, eles só não tinham acesso. [...]”. [...] “eles acabam percebendo que eles podem também dizer que não ou dizer que sim, ou saírem com uma reflexão: isso é Arte e isso reflete algo no mundo, no meu mundo.”.
--	--	--

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, residente em _____, declaro que vou participar por livre e espontânea vontade, da pesquisa intitulada “O IMAGÉTICO GERADOR: O SETOR EDUCATIVO MUSEAL E O DESENVOLVIMENTO HUMANO”. Esta pesquisa será realizada pela Mestranda Ana Fabíola Correia da Costa sob orientação da professora Dra. Márcia Karina da Silva, para a Dissertação do Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Informo que fui esclarecido (a), de forma clara e detalhada livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção, de que a pesquisa acima declarada tem por objetivo ressaltar a importância dos museus/espços culturais, voltados para o campo das artes, especificamente de arte contemporânea, como ambientes de acesso a produção artística atual que podem instrumentalizar o visitante, através da prática de ações educativas, para a apropriação de conceitos que gerem, ao mesmo, a ampliação da visão de mundo e de si, estimulando sua capacidade de interpretação do ambiente social em que vive para o desenvolvimento humano. Tenho assegurado o direito de receber respostas para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; assim como o direito de desistir em qualquer momento da pesquisa, sem que isto me cause prejuízo ou danos. Autorizo a divulgação dos dados coletados sem a exposição da minha identidade, mantendo privacidade em qualquer tipo de divulgação, oral ou por escrito, nos resultados da pesquisa.

Recife, _____ de _____ de 2011

Voluntário _____

Pesquisador

ANEXO 2A – CARTA DE ANUÊNCIA

CARTA DE ANUÊNCIA

Recife, 01 de setembro de 2011.

À Coordenação do Setor Educativo do Santander Cultural Recife

Assunto: Solicitação de Autorização

Solicitamos autorização para que a mestrande Ana Fabíola Correia da Costa, do Curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, sob a orientação da Professora Dra. Márcia Karina da Silva, desenvolva a pesquisa para a Dissertação intitulada “O imagético gerador: o setor educativo museal e o desenvolvimento humano” com o coordenador e os visitantes deste espaço cultural.

Atenciosamente

Profa. Márcia Karina da Silva

Professora Adjunta da UFRPE

Profª Dra. Márcia Karina da Silva
UFRPE / DECISO
ksimarcia@hotmail.com

Autorizo em 02/09/2011.

Sandra Santos da Cunha



ANEXO 2B – CARTA DE ANUÊNCIA

CARTA DE ANUÊNCIA

Recife, 30 de agosto de 2011

À Coordenação do Setor Educativo da Fundaj-Derby

Assunto: Solicitação de Autorização

Solicitamos autorização para que a mestranda Ana Fabíola Correia da Costa, do Curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, sob a orientação da Professora Dra. Márcia Karina da Silva, desenvolva a pesquisa para a Dissertação intitulada “O imagético gerador: o setor educativo museal e o desenvolvimento humano” com o coordenador e os visitantes deste espaço cultural.

Atenciosamente

Profª. Márcia Karina da Silva

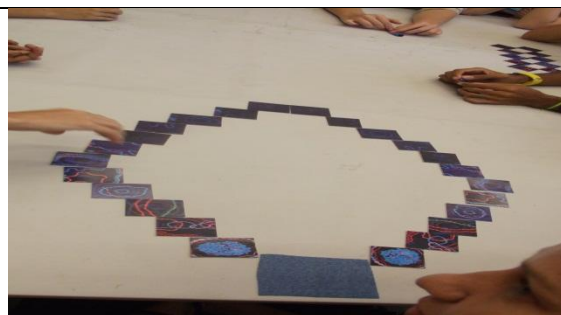
Professora Adjunta da UFRPE

Profª Dra Márcia Karina Silva
UFRPE / DECISO
ksimarcia@hotmail.com

Autorizo em 30/8/2011

ANEXO 3 – FOTOGRAFIAS SOBRE A ATIVIDADE EDUCATIVA DO SANTANDER CULTURAL RECIFE

Fotografias pertencentes ao arquivo ao setor educativo do Santander Cultural Recife-PE, referente à exposição de Alice Vinagre – *Anotações sobre Pintura* – Na galeria Marcantonio Vilça, no ano de 2011.





ANEXO 4 – FOTOGRAFIAS SOBRE A ATIVIDADE EDUCATIVA DA FUNDAJ

Fotografias de arquivo pessoal a respeito do serviço educativo da Fundaj- Derby, referente à mostra da Bienal de São Paulo/2010 no Recife-PE, em 2011.



