**Museu Casa da Xilogravura de Campos do Jordão:
Colaboração para a Formação Inicial de Professores de Artes**

Universidade de São Paulo
Escola de Comunicações e Artes

MARIA CRISTINA BLANCO
Tese de Doutorado

São Paulo - 2017

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

MARIA CRISTINA BLANCO

Museu Casa da Xilogravura de Campos do Jordão:
Colaboração para a Formação Inicial de Professores de Artes

São Paulo

2017

MARIA CRISTINA BLANCO

**Museu Casa da Xilogravura de Campos do Jordão:
Colaboração para a Formação Inicial de Professores de Artes**

Trabalho apresentado à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutor, dentro do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais, da Área de Concentração: Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte. Linha de pesquisa: Fundamentos do Ensino e Aprendizagem da Arte, sob orientação da Prof^a Dr^a Maria Christina de Souza Lima Rizzi.

**São Paulo
2017
(Versão Corrigida)**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

**Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Blanco, Maria Cristina

Museu Casa da Xilogravura de Campos do Jordão: :
Colaboração para a Formação Inicial de Professores de Artes /
Maria Cristina Blanco. -- São Paulo: M. C. Blanco, 2017.
285 p.: il.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Artes
Visuais - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de
São Paulo.

Orientadora: Maria Christina de Souza Lima Rizzi
Bibliografia

1. Museu 2. Museu Digital 3. Xilogravura 4. Formação
Inicial de Professores de Artes 5. Leitura da Obra de Arte
I. Rizzi, Maria Christina de Souza Lima II. Título.

CDD 21.ed. - 700

Nome: BLANCO, Maria Cristina

Título: Museu Casa da Xilogravura de Campos do Jordão: Colaboração para a Formação Inicial de Professores de Artes

Tese apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Artes Visuais.

Área de Concentração: Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte. Orientadora: Professora Dra. Maria Christina de Souza Lima Rizzi.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedicatória

À minha mãe, Aparecida Cappelari Blanco, por ser a luz do meu caminho.

E, em especial, ao meu doce e querido pai, José Luis Blanco Goicoechea (*in memoriam*), que sempre apoiou meus estudos, e se faz presente em mim até hoje.

Agradecimentos

Esta pesquisa demandou quatro anos de envolvimento e teve, além de mim, muitos outros que colaboraram para que este trabalho se completasse. Algumas pessoas, que contribuíram das mais variadas formas, com sugestões, críticas, opiniões, recomendações bibliográficas, correções e, inclusive, amparo, não podem ser esquecidas, e eu as reporto aqui.

Inicialmente, agradeço imensamente à professora Dr^a Maria Christina de Souza Lima Rizzi, pelos ensinamentos, partilha, amizade, e, em especial, pela majestosa paciência com esta orientanda. Ao professor Antonio Fernando Costella e à Leda Campestrin, por permitirem, mais uma vez, a pesquisa no Museu, e as inúmeras colaborações ao longo desse processo. Agradeço também às funcionárias Talita Joice Ferreira Lima e Letícia Silvestre Grabner de Oliveira, ambas educadoras, e Gisele da Silva Melo de Souza, assessora de imprensa do Museu Casa da Xilogravura de Campos do Jordão, pelo apoio prestado em todas as vezes que estive em pesquisa de campo. Ainda na cidade de Campos do Jordão, gostaria de agradecer aos funcionários da Secretaria Municipal de Educação, particularmente, à Secretária da Educação, Marta Maria Esteves, e ao funcionário Edson Rogério de Godoy, por proverem a relação de todas as escolas da cidade.

Agradeço também aos professores das disciplinas cursadas, que colaboraram na construção do conhecimento para compor o texto para o exame de qualificação e a realização da tese. Agradecimentos especiais ao professor Luiz Guilherme C. Antunes Radfahrer, da Escola de Comunicações e Artes, à professora Mayra Laudanna, do Instituto de Estudos Brasileiros, à professora Elza Azjenberg, da Escola de Comunicações e Artes, por meio do Museu de Arte Contemporânea da USP, pela relevante participação no Exame de Qualificação.

Minhas considerações também à professora Jurema Luzia de Freitas Sampaio, pela leitura criteriosa do meu exame de qualificação, bem como pelas colaborações após o processo.

Ainda, agradeço a todos os colegas da pós-graduação: Alena Marmo Jahn, Carlos Weirner Mariano, Margarete Barbosa Nicolosi Soares, Maurício da Silva Virgulino, Radamés Rocha, Suellen de Sousa Barbosa, pelas calorosas conversas acadêmicas via aplicativo, além dos encontros, com os quais alcançamos um entendimento singular sobre Arte/educação e outros conceitos. Sem me esquecer da professora e amiga de pós-graduação, Sônia Regina Fernandes, que não esteve no grupo do aplicativo, mas colaborou em outros canais de comunicação.

Agradeço ao grupo de gestores da Escola Antônio Francisco Redondo, na qual leciono, pelo imenso apoio prestado durante esses quatro anos de estudo: Francisca Ribeiro de Araújo, Sandro Luiz, Zuleica Rover S. Velásquez, Fernando Ferreira de Souza e Mônica Paula dos Santos. Agradeço, ainda à equipe da Diretoria Norte 1, que tanto colaborou nas providências burocráticas para a obtenção da bolsa de doutorado, em particular, à Supervisora de Ensino na ocasião, Yara Martins Ramos, que muito colaborou no processo.

Meus agradecimentos à Secretaria de Estado da Educação, do Estado de São Paulo, pela concessão referente ao Programa Bolsa Mestrado/Doutorado, durante esses quatro anos, sem a qual seria inviável a realização desta empreitada.

Minhas considerações à professora Nilde Maria Rotolo Negrini, pela revisão de texto, sempre cuidadosa nessa tarefa delicada.

Agradeço, com especial carinho, à minha irmã, Maria Isabel Blanco, novamente responsável por me encantar e encorajar em relação à pesquisa acadêmica, e sempre presente na minha vida. E, também, ao meu irmão Carlos Enrique Blanco, pelo apoio, mesmo a distância, com a contribuição e envio de livros importados, artigos acadêmicos, entre outras coisas tão acalentadoras como as demais aqui mencionadas.

O Pinheiro

*Elegante talhe de verticalidade. É a altitude.
Agreste seiva de resina. É o perfume.
Alvas carnes de perenidade. É o abrigo.
Verde pulmão de oxigênio. É a saúde.
Rico leite dos pinhões. É o alimento.
Perfil delicado e simétrico. É a beleza.
Legião de braços erguidos. É a solidariedade.
Galhos voltados para os céus. É a oração.*

*Ó gentil pinheiro,
Formoso símbolo da minha Terra,
Heróica sentinela da Mantiqueira!*

Pedro Paulo Filho

RESUMO

BLANCO, M. C. **Museu Casa da Xilogravura de Campos do Jordão: Colaboração para a Formação Inicial de Professores de Artes**. 2017. 307 f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

O presente trabalho tem como foco principal estudar o Museu Casa da Xilogravura da cidade do Campos do Jordão. Uma questão foi desenvolvida a partir da colaboração da Arte/educação nas ações educativas do Museu: *Quais as possibilidades educativas do Museu Casa da Xilogravura para a formação inicial de professores de Arte Visuais?* Resgataram-se informações sobre o Festival de Inverno de Campos do Jordão, como medida para reestabelecer relações com as ações contemporâneas sugeridas nesta pesquisa: a ligação da formação de professores em Artes Visuais com a cidade de Campos do Jordão, como também com suas cercanias. Outros assuntos pertinentes ao trabalho foram desenvolvidos como, por exemplo, os estudos sobre a abordagem do ensino superior, elaborados pelos professores Paulo Freire e Thierry De Duve, que embasaram a discussão sobre a formação inicial de professores de artes. Breve estudo sobre a legislação no ensino da arte foi escrito para reflexões sobre as políticas públicas no Ensino Superior.

Um recorte de estudo sobre a importância do trabalho educativo dos museus como formação de um conceito, bem como um recorte histórico do Educativo dos primeiros museus paulistas, também consta deste trabalho. Foram desenvolvidos estudos sobre Curadoria Educativa e museu, e acervos digitais, devido às suas relações com a proposta da tese. Foi feito um levantamento de trabalhos com bases no Projeto Observatório da Formação de Professores que versavam a respeito da Educação em Museus no âmbito da graduação, que por sinal notou-se uma quantia bem pequena na pesquisa. Um pequeno histórico a respeito da formação do acervo do Museu Casa da Xilogravura foi realizado, por meio de informação bibliográfica, documental e depoimentos orais. Foram atualizados os dados quantitativos referentes às visitas presenciais dos estudantes de Ensino Básico ao Museu, assim como a maneira pela qual o visitante espontâneo acessa as informações sobre a Instituição.

Um aprofundamento a respeito da Leitura da Obra de Arte, no âmbito da Abordagem Triangular do Ensino da Arte de Ana Mae Barbosa, e o Desenvolvimento Estético foi pensado sob à luz dos conceitos de quatro pesquisadores: Edmund B. Feldman, Robert W. Ott, Michael J. Parsons e Abigail Housen. Construiu-se um modelo autônomo, porém com bases nessas teorias, que levou a uma proposta de Material de Apoio ao professor em Artes Visuais, a ser oferecida às Instituições de Ensino Superior das regiões do Vale do Paraíba, sul de Minas Gerais e Rio de Janeiro. Este material apresenta a obra de Lasar Segall, chamada “Casal no Manguê”, de 1929, xilogravura impressa em papel, que faz parte do acervo do Museu Casa da Xilogravura.

Palavras chave: Museu, Museu Digital, Xilogravura, Formação Inicial de Professores de Artes, Leitura da Obra de Arte

ABSTRACT

BLANCO, M. C.. ***Casa da Xilogravura Museum in Campos do Jordão: Cooperation for the Initial Training of Arts Teachers***. 2017. 307 f. Thesis (Doctorate) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo (School of Communications and Arts, São Paulo University), São Paulo, 2017.

The current dissertation focuses mainly on studying the Woodcutting House Museum in the town of Campos do Jordão. A question was raised regarding the Arts/Education cooperation related to the teaching activities of this museum: *“What are the educational possibilities of the Casa da Xilogravura Museum for the initial training of Visual Art teachers?”*. Information was gathered on the Festival de Inverno de Campos do Jordão (Winter Festival of Campos do Jordão) as parameters to reestablishing the relationships with current actions in which we suggest in this research a link between the visual arts teacher training and the town of Campos do Jordão, as well as its surroundings. Other pertinent issues were also considered, such as the approach to advanced studies elaborated by the professors Paulo Freire and Thierry De Duve as the basis for the discussion about the initial training of arts teachers. Brief study on legislation in the teaching of art was written for reflections on public policies in Higher Education.

This paper comprises a cross section of the importance of the teaching work of the museums as basis of a concept, as well as a historic cross section on the teaching aspect of the first museums of the State of São Paulo. Studies on Educational Curatorship and Museum and digital collections were developed based on the relations we suggest on this thesis. A survey was carried out on the basis of the Observatory Project for Teacher Training, which dealt with the Education in Museums within the scope of graduation, which, by the way, was a very small amount in the research. A brief record on the development of the collection belonging to the *Casa da Xilogravura* Museum was made using bibliographic, documental and oral statement information; and we updated the quantitative data regarding personal visits of Fundamental School students to the Museum, as well as how the spontaneous visitor accesses the existing information on it.

The study thoroughly contemplates the reading of the works-of-arts within the scope of the Triangular Approach of Arts Teaching by Ana Mae Barbosa; also, the Aesthetic Development was regarded in the light of the concepts of four researchers: Edmund B. Feldman, Robert W. Ott, Michael J. Parsons and Abigail Housen. We built an autonomous model based on these theories, which led us to propose Support Materials to the Visual Arts teacher which should be offered to the Colleges of the regions of Vale do Paraíba, South of Minas Gerais and South of Rio de Janeiro. This material presents the work of Lasar Segall, called *"Couple in the Mangue"*, 1929, woodcut printed on paper, which is part of the collection of the Casa da Xilogravura Museum.

Key Words: Museum, Wired Museum, Woodcutting, Initial Training of Arts Teachers, Reading of Works-of-Arts

SUMÁRIO

Introdução	15
-------------------------	-----------

Capítulo 1. Formação Inicial de professores de Arte e o contexto da Arte/educação na cidade de Campos do Jordão

1.1 Sobre esta pesquisa	20
1.2 Metodologia da pesquisa	25
1.3 Para iniciar a investigação: porque Campos do Jordão? A arte/educação na cidade de Campos do Jordão: O Festival de Inverno de 1983	30
1.4 Proposta de formação de alunos da graduação: um ensino para liberdade segundo Thierry de Duve e Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire.....	35
1.5 Sobre a legislação do Ensino da Arte e suas implicações	52
1.5.2 Políticas públicas para o Ensino Superior no Brasil	58
1.6 Questões relativas à formação inicial de professores e o ensino da arte em museus	70

Capítulo 2. Museus, educativo e a era digital

2.1 Sobre Museus e seu papel educativo.....	75
2.2 Museus na Era Digital: diferentes maneiras de apropriação de acervos.....	86
2.3 Curadoria Educativa.....	101
2.3.1 O funcionamento prático da Curadoria Educativa	104
2.4 Cruzamento das necessidades da formação de professores com o Museu Casa da Xilogravura: possibilidades digitais	110

Capítulo 3. O Museu Casa da Xilogravura

3.1 Sobre coleções e colecionismo	122
---	-----

3.2 Sobre o acervo do Museu Casa da Xilogravura	130
3.3 A exposição permanente do Museu: uma leitura educativa	141
3.3.1 Padrão de circulação dos espaços expositivos do Museu Casa da Xilogravura	151
3.4 Sobre a visitação presencial das escolas: pequeno histórico	161
3.5 Organização dos dados referente aos meios de divulgação do museu	171

Capítulo 4. Fundamentação teórico-metodológica para o projeto de formação de professores

4.1 Leitura da Obra e Desenvolvimento Estético, apresentação dos estudos elaborados pelos quatro autores: Feldman, Ott, Parsons e Housen.....	179
4.2 A Leitura de obras na visão de Feldman , Ott, e Housen.....	198
4.3 Desenvolvimento estético pensado por Parsons e Housen	199

Capítulo 5. Proposta de Material de apoio para o professor de Artes Visuais

5.1 A gravura de Lasar Segall no espaço expositivo do Museu Casa da Xilogravura: A obra, leitura de obra de arte e trabalho de ateliê' Localização da gravura “Casal no Mangue” de Lasar Segall	204
5.2 A importância da Leitura da Obra no Ensino da Arte	211
5.3 Sugestão para a leitura da obra: xilogravura “Casal no Mangue”, Lasar Segall, 1929	214
5.4 Xilogravura “Casal no Mangue” – contextualização	224
A leitura	
5.5 Informações adicionais : Breve História do Museu Casa da Xilogravura A primeira fase de funcionamento do Museu: “metade museu, metade casa”	230
5.5.1 A segunda fase: o aceite pela Comissão do Patrimônio Cultural da Universidade de São Paulo e a reabertura do museu em 2004	

- Sobre a História do Acervo do Museu Casa da Xilogravura	235
5.6 Para aprender xilogravura via WEB.....	239
5.7 Alguns exemplos de acervos <i>online</i> de gravuras, catálogos eletrônicos e acervos em meio físico (nacionais)	243
Capítulo 6 - Considerações finais	247
Referências	255
Anexos e Apêndices	268

Introdução

O presente trabalho, em verdade, não foi iniciado exatamente no ano de 2013, quando ingressei no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Ele nasceu dos conhecimentos adquiridos durante o curso de Especialização em Arte/educação, que ocorreu na mesma Instituição, no ano de 2000, com o aprofundamento dessa área e, em especial, da área de Educação em Museus. Nesse curso, conheci diversas professoras que me encantaram, por um anseio de “saber sempre mais” sobre a pesquisa acadêmica. Foram elas as professoras Regina Stella B. Machado, Stela Barbieri, Rosa Iavelberg e Maria Christina de Souza Lima Rizzi, tendo esta última despertado em mim um saber sensível no que diz respeito à educação em museus.

Nove anos após essa experiência no curso mencionado, estive empenhada em meus estudos, vivendo, ao mesmo tempo, entre a sala de aula e a pesquisa acadêmica. Estava me preparando para o curso de mestrado, no qual ingressei em 2009. Na pesquisa de mestrado, a questão central elaborada foi: *“Como a Arte/educação pode colaborar nas ações educativas do Museu Casa da Xilogravura da cidade de Campos do Jordão?”*. Após a elaboração desse projeto, percebi que os museus são instituições que podem constituir-se em um agente importante de atuação social.

Na intenção de dar continuidade à pesquisa acadêmica, após a finalização do curso de mestrado, elaborei uma proposta para o ingresso no curso de doutorado na mesma universidade. Fui selecionada e, com muita satisfação, segui colaborando com a pesquisa e outras ações do Museu Casa da Xilogravura.

A Instituição pesquisada ofereceu todo o apoio necessário para a realização das necessidades práticas e teóricas durante as investigações. Outras instituições também o fizeram como, por exemplo, a Secretaria Municipal de Educação de Campos do Jordão, e o auditório Cláudio Santoro - setor de pesquisa, que forneceram dados importantes para o trabalho.

Na primeira parte do capítulo 1, abordei a importância do ensino da arte por meio do encantamento que todo arte/educador é capaz de propiciar, por meio de conhecimento e paixão pela arte e seu ensino. O Festival de Inverno de Campos do Jordão, realizado em 1983, foi mencionado, pelo fato de ter sido um grande representante do desenvolvimento na formação de professores de Artes, em um momento de tantas mudanças políticas em nosso país, e resgatado pela pesquisa, com a intenção de criar novos laços entre a formação de professores e a cultura da cidade de Campos do Jordão. Um estudo sobre a tese de Paulo Freire, em sua obra “A Pedagogia da Autonomia”, e o sistema de formação de cursos de Belas Artes realizado pelo professor Thierry De Duve, foi o ponto de partida para criar uma discussão acadêmica sobre a formação inicial de professores. Um breve estudo sobre a Legislação do Ensino Básico e do Ensino Superior serviu de base para uma análise das mudanças e ressonâncias causadas por essas legislações.

A respeito da metodologia escolhida para a pesquisa, encaminhou para leituras que orientaram a respeito dos tipos de pesquisa científica ligados ao nosso objeto de estudo Marconi e Lakatos, (1996). No caso desta investigação, a *educação em museus dentro de um contexto social*, verificou-se a forma como a comunidade interessada em saberes relacionados à educação em museus pode aproveitar os ensinamentos do Museu Casa da Xilogravura. Segundo Perseu Abramo (1979), “o método científico é uma forma sistematizada organizada de pensamento objetivo, e é também o resultado de um processo social”.

No capítulo 2, fiz um pequeno histórico dos educativos de museus paulistas, como a Pinacoteca do Estado, o Museu de Arte Contemporânea – MAC, da Universidade de São Paulo, e o Museu de Arte Moderna MAM, além de outros. A ideia de *wired museum*, por meio de teóricos como Fiona Cameron, Sarah Kenderdine, Paul F. Marty e Ross Parry, trouxe à tona uma discussão recente sobre as novas apropriações dos acervos disponibilizados digitalmente, além do conceito de “museu digital” ou “museu conectado”. Os teóricos, como Walter Benjamin e o contemporâneo, Jean Baudrillard, foram introduzidos, para uma discussão sobre o conceito de reprodutibilidade técnica. Para Benjamin, a reprodução das obras proporciona o que ele chama de “perda da aura”, ou seja, a reprodução distancia a obra original da sua história e do momento “aqui” e

“agora”, no qual ela foi produzida. Braudillard ainda analisa os conceitos de “simulação” e “simulacro”, apresentando a discussão na vida do homem e sua relação com a máquina.

Um levantamento dos nove anos de trabalhos que versam sobre o tema de Educação em Museus no âmbito da graduação foi inserido nesse capítulo, como forma de mostrar o quanto se carece desse tipo de investigação na formação inicial. O conceito de Curadoria Educativa foi trazido à luz dos estudos de Luiz Guilherme Vergara e Maria Christina de Souza Lima Rizzi. Consta ainda no Capítulo 2, um levantamento que foi realizado durante o Projeto Observatório da Formação de Professores – Estudos comparados entre Brasil e Argentina, com uma retriagem que localizou trabalhos em congressos de arte nacionais. Esses trabalhos selecionados serviram para uma reflexão sobre a quantidade daqueles que versavam sobre Educação em Museus na formação inicial, que para a surpresa desta pesquisa constam em um número muito pequeno.

Já no capítulo 3, foram expostos os conceitos de coleção e de colecionismo, uma vez que escrevemos sobre a natureza desse ato (o colecionar) e sobre o seu valor, sob o viés de Krzysztof Pomian. Foi necessário, para essa tarefa, pesquisar a documentação do Museu, livros, e também os relatos orais (entrevistas), concedidos pelo professor Antonio F. Costella e Leda Campestrin, para compor esse histórico sobre a formação do acervo da Casa da Xilogravura. Uma leitura educativa foi realizada na tese para explicar os modos de circulação no espaço físico do Museu, analisando cada modo existente nas salas de exposição.

Consta nesse capítulo, um relato sobre o levantamento da visitação escolar, já elaborada durante a pesquisa de mestrado, e atualizada até o ano de 2016, para notar as oscilações da presença desses grupos no Museu pesquisado. Foi apresentado o levantamento de dados da Instituição, dos últimos nove anos, sobre como o público colhe informação sobre o Museu. Nesse caso, percebi que a divulgação impressa ainda é um forte elemento nessa tarefa, mas notou-se que, nos últimos cinco anos, a coleta de dados via internet, sobre o Museu, vem aumentando em grande medida, fato que sinaliza o crescimento de acesso, por parte do público, à “grande rede”, *world wide web*.

No capítulo 4, aprofundi os conceitos sobre a Leitura da Obra de Arte e o Desenvolvimento Estético, com base em quatro estudiosos. Sobre a Leitura da Obra, abordaram-se os trabalhos de Edmund B. Feldman, Robert W. Ott e Abigail Housen. Sobre o Desenvolvimento Estético, foram abordados os trabalhos de Michael J. Parsons e Abigail Housen (que pesquisou nos dois âmbitos). Percebeu-se a necessidade de manter viva a pesquisa sobre esses estudos, ricos tanto para a Educação em Museus quanto para o Ensino da Arte na formação inicial de professores.

No capítulo 5, desenvolvi uma proposta de leitura da obra para compor o Material de Apoio ao professor de Artes Visuais, a ser oferecido para as Instituições de Ensino Superior das Regiões do sul de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Vale do Paraíba. Outros itens, dentro do contexto da leitura da obra de Lasar Segall “Casal no Mangue”, fizeram parte das sugestões para este material, como a importância da leitura da obra de arte no Ensino da Arte, a contextualização histórica e biográfica do artista Lasar Segall, um breve histórico do Museu Casa da Xilogravura, sugestões para aprender xilogravura via web e acervos compostos por xilogravuras nacionais e estrangeiras, presentes em modo *online* e meio físico.

Os estudos sobre leitura de obras de arte e desenvolvimento estético não constituem tarefa fácil, necessitando de muito estudo teórico e de certas práticas dessa pesquisa/atividade com crianças, jovens e adultos, que parece ser a melhor forma de saber como esses grupos formulam suas opiniões sobre a arte, e também, como aprendem arte.

A revelação da pesquisa, tanto qualitativa como quantitativa, criou um espaço para a reflexão sobre a importância dos estudos em Educação em Museus via formação de professores de Arte. E haverá, a partir de agora, um empenho para que as conexões em artes e a formação de professores sejam potencializadas. Ações estas tão importantes, porém bastante esquecidas, depois do Festival de Inverno de 1983. Dessa maneira, tentar-se-á fazer com que a pesquisa acadêmica cumpra seu papel social, tão necessário em nossa contemporaneidade.

Capítulo 1

Formação Inicial para professores de Arte e o contexto da Arte/Educação na cidade de Campos do Jordão

Capítulo 1

Formação Inicial para professores de Arte e o Contexto da Arte/Educação na cidade de Campos do Jordão

1.1 Sobre esta pesquisa

Faz parte de todo trabalho acadêmico organizar a pesquisa em etapas, nas quais se elencam os objetivos, os métodos utilizados, os conceitos, os autores escolhidos, e costuma-se tecer esses itens de maneira que, ao final do trabalho, tem-se o todo organizado academicamente. Como texto inicial, porém, pensei falar sobre o ensino da arte e também sobre museus e seu caráter educativo por meio de um discurso que destacasse memória, sonhos e, em especial, o encantamento, desenvolvidos sob a luz de muita paixão, quando gostamos de apreciar arte e, acima de tudo, ensinar arte.

Lembro-me de ter lido um texto poético e inspirador do arte/educador e professor norte-americano Elliot W. Eisner, denominado “Estrutura e mágica no ensino da arte¹”, no qual o autor explana sobre a importância da elaboração de um currículo de arte bem estruturado, ressaltando a preciosidade que reside em cada arte-educador saber o quanto é importante encantar o outro com as imagens artísticas produzidas pela humanidade. Essa postura leva ao que o autor intitula “a mágica da arte”. Para elucidar a ideia de “mágica”, segundo Eisner:

A mágica está no que a arte pode fazer conosco se soubermos interpretá-la. Em resumo, a crítica de arte, a História da arte e a Estética são, do meu ponto de vista, instrumentos que asseguram a experiência que a arte torna possível. O que a arte proporciona é uma contribuição ampla ao desenvolvimento e às experiências humanas. Primeiramente a arte, isto é, as imagens e eventos cujas propriedades fazem brotar formas estéticas de sentimentos, é um dos importantes meios pelos quais as potencialidades da mente humana são trazidas à tona. (EISNER, 1999, p. 91).

¹ EISNER, Elliot W.. **Estrutura e Mágica no ensino da Arte**. In: BARBOSA, Ana Mae T. B. (Org.) *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Ed. Cortez. 1999. p. 79-93.

Tive a oportunidade de ler esse texto durante o curso de Especialização em Arte/Educação que cursei na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, no ano de 2000, e de relê-lo por diversas vezes, somando dezesseis anos de uma relação de afinidade com ele. A cada leitura que faço, novas ressonâncias ocorrem, num sempre novo encontro com a sensibilidade sobre o “ensinar arte”. O trecho a seguir exprime um elencar de objetos da história da arte que encantaram Elliot W. Eisner:

" [...] A superfície sensual de uma máscara Dan, a elegância de uma figura Zapoteca, a energia de uma imagem de De Kooning, a força de uma sintonia de Beethoven, a paixão poética de Shakespeare, são simplesmente formas requintadas da experiência humana - mágicas, cativantes e auto justificáveis.

Para entender o que quero dizer, pense nas imagens que mudaram sua vida. As que mudaram a minha são A Ascensão da Virgem, de El Greco, no alto da grande escadaria do Instituto de Artes de Chicago, as pinturas negras de Willem De Kooning; um atabaque Senufo feito por um escultor africano anônimo, o Poseidon de bronze, resgatado do fundo do mar, o movimento final da nona sinfonia de Beethoven...[...].

Elliot W. Eisner (1999)

A seguir, a imagem de uma das obras citadas no texto escrito por Elliot W. Eisner:

Figura 1- A Ascensão da Virgem², El Greco, 1577,
Instituto de Arte de Chicago, óleo sobre tela, dimensão: 4 m x 2m

O texto de Eisner possui uma força criativa tão grande que leva o leitor a imaginar essas peças artísticas sem ao menos ver tais obras. A intenção inspiradora de certos pesquisadores pode ser capaz de mover montanhas, fazer

² Fonte da imagem: *Art Institute Chicago/ collections/ artwork-search/results/El+Greco*
<http://www.artic.edu/aic/collections/artwork-search/results/El+Greco>. Acesso em: 17/março 2016.

com que compreendamos a importância de entender, fazer e ensinar arte para o outro. Além disso, tais palavras nos ajudam a compreender por que a arte possui um caráter único quando entramos em contato com ela. O próprio Eisner (1999) afirma, no texto, que a arte pode ser capaz de inspirar a humanidade. O autor nos alerta também de que, se soubermos agrupar as formalidades estruturais do ensino da arte com as mais profundas inspirações que nos são levantadas ao vermos arte, seremos capazes de, por meio dela, criar um ensino responsável, comprometido e, acima de tudo, inspirador.

Penso que a pesquisa deva preocupar-se com todas as formalidades acadêmicas normalmente exigidas de todos os pesquisadores, não esquecendo, no entanto, os pequenas e grandes fatos que nos inspiram a ver, produzir e ensinar arte. Defendo a ideia de propiciar a apreciação da arte por meios reprodutivos, por intermédio de objetos reais e, em especial, ressalto a importância de criar conexões entre a escola, a universidade, os museus e os demais espaços de aprender arte.

A valorização da arte em espaços públicos, escolas, museus e tantos outros lugares deve ser um exercício para que os jovens aprendam e tenham a possibilidade de um empoderamento, ou seja, que a sociedade seja protagonista dos projetos dos museus e das instituições (GHON, 2004, p. 23), políticas denominadas *public engagement* (LEWENSTEIN³, 2006, p. 8) e, em consequência, crie-se, nos estudantes, um espírito de liberdade, propiciado pelo sentido de pertencimento.

Que seja esta uma proposta que sirva não somente para ser incluída no banco de dados da universidade, ou mesmo nas prateleiras da biblioteca, mas que atenda também à democratização da arte via acervos museológicos, veiculados pela tecnologia eletrônica ou por outro meio de comunicação.

Trata-se aqui de criar um projeto que aproximará os estudantes de Artes Visuais⁴, do acervo do Museu Casa da Xilogravura de Campos do Jordão, um

³ O professor Lewenstein, (2006), como educador universitário e pesquisador dos museus de ciências, organizou sua teoria com princípios muito parecidos com o empoderamento de Ghon (2004), na qual o *public engagement* dá poderes, em seus projetos, ao corpo participativo das comunidades de atuação.

⁴ E, de certa forma, também aberto às demais áreas do conhecimento.

espaço que já possui um trabalho que coloca à disposição do público uma coleção de xilogravuras e objetos, num agradável ambiente dessa cidade montanhosa. É importante frisar que a cidade de Campos do Jordão traz, em seu histórico, relações com a arte/educação por meio do Festival de Inverno, realizado no ano de 1983. Organizado pela Universidade de São Paulo, teve como idealizadoras as professoras Ana Mae Barbosa, Glaucia Amaral e Claudia Toni. Esse Festival levou ao espaço quatrocentos professores de Arte, que receberam uma capacitação destinada à formação de professores. Até então, nenhuma experiência desse porte havia sido elaborada no local. O presente trabalho se propôs a dialogar com eventos dessa natureza, que objetivam movimentar ações para o ensino da arte dentro do contexto da cidade de Campos do Jordão.

Além da elaboração de um projeto que discuta a importância da ação educativa do museu, esta pesquisa pensou o Museu Casa da Xilogravura como um espaço de democratização do patrimônio artístico, uma vez que existe a preocupação de transmitir, da melhor forma, os conteúdos da arte/educação, trazendo-se o estudante de graduação, o professor e os demais interessados até o local, para que conheçam e se aproximem do acervo. A maneira eletrônica dessa aproximação implica uma nova forma de apropriação do patrimônio artístico e cultural. Sabe-se, por meio de levantamento de dados da pesquisa de mestrado nesta instituição, (BLANCO, 2011) que essas ações de formação de professores em direção à educação em museus são pouco estimuladas, devido à falta de apoio das instâncias de cultura da cidade, sendo o próprio Museu o responsável por organizar cursos para professores e demais interessados.

Pensou-se a elaboração de um material de apoio ao professor, a ser também utilizado por estudantes de licenciatura em Artes Visuais, e que possa ser disponibilizado eletronicamente.

Além disso, sendo o Museu um espaço que propicia um contato singular com as obras originais, objetiva-se criar um ambiente digital que oferecesse um estilo gerador de inspirações, de sensações e de boas leituras de obras de arte, um encontro de qualidade entre a arte digital e o público. O intento do projeto foi colaborar com as ações educativas do Museu Casa da Xilogravura. Nesse

sentido, esse trabalho para uma difusão cultural tentou aproximar as partes: *Museu, professores de arte, acervo físico e acervo digital*.

Sendo assim, os desafios impostos a esta pesquisa resultaram na formulação da seguinte pergunta:

Quais as possibilidades educativas do Museu Casa da Xilogravura para a formação inicial de professores de Arte Visuais?

Para responder a essa questão, a pesquisa necessitou de conceitos metodológicos, inseridos no meio social, assim como nos meios de informação eletrônicos. A seguir, descreveremos a metodologia que melhor se adequou à pesquisa.

1.2 Metodologia da pesquisa

A respeito da metodologia escolhida para a pesquisa, encaminhou-se para leituras que orientaram a respeito dos tipos de pesquisa científica ligados ao nosso objeto de estudo (MARCONI; LAKATOS, 1996). No caso desta investigação, *a educação em museus dentro de um contexto social*, verificou-se a forma como a comunidade interessada em saberes relacionados à educação em museus pode aproveitar os ensinamentos do Museu Casa da Xilogravura.

Segundo Perseu Abramo (1979), “o método científico é uma forma sistematizada organizada de pensamento objetivo, e é também o resultado de um processo social”.

O fazer ciência é uma atividade que se desenvolve em grupo e ao longo do tempo, e que recebe a marca dos condicionamentos sociais vigentes. O processo de fazer ciência, de conhecer os fatos – e as relações entre os fatos – do mundo natural ou do mundo social atravessou diversas etapas.

Desde as primeiras tentativas de conhecer o mundo e as coisas – tentativas que dificilmente poderiam ser separadas com nitidez das práticas tribais de magia – até a moderna utilização de computadores e de laboratórios experimentais, a história tem feito evidentes progressos no sentido de desenvolver um método

científico cada vez mais adequado à realidade social (ABRAMO, 1979, p. 24).

Pensou-se que a pesquisa possui um caráter inquiridor e, por esse motivo, necessita, de fato, de um sistema de coleta de dados e de um método para organizar, apresentar e analisar esses dados. Fazendo escolhas adequadas de modelos metodológicos de pesquisa, chegamos a uma organização sistemática, que canalizou prováveis respostas à pergunta da tese.

Elencou-se as etapas de investigação e seus respectivos procedimentos, encontrando no autor Perseu Abramo (1979) os estudos da tipologia de pesquisa e seu esquema classificatório, para melhor pensar a organização dessa exploração. As etapas nas quais trabalhamos corresponderam a:

- Conversa com os gestores do Museu e exposição das ideias para elucidar os objetivos da pesquisa de doutorado.
- Acordo com os gestores e concessão para a realização da pesquisa.
- Início da exploração, com análise dos cursos relacionados à educação em museus via internet.
- Estudo de métodos de composição para elaboração de sites educativos.
- Análise da plataforma de armazenamento de imagens em sites museológicos, com quadro-base de dados contendo acervo de gravuras em modo digital.
- Levantamento e organização dos dados quantitativos do Museu, com a maneira de acesso a esses dados por meio de diversas formas de divulgação, a frequência da visita escolar, e a pesquisa em três congressos a respeito do interesse e objetivos da formação inicial de professores em Artes Visuais.
- Análise sobre os dados coletados.
- Elaboração de uma proposta educativa, com possibilidades digitais, baseada em quatro obras xilográficas do Museu Casa da Xilogravura.

No estudo a respeito do esquema tipológico de pesquisa na área das ciências humanas, Abramo (1979) elaborou dez categorias destinadas a organizar as diferentes etapas de trabalho do pesquisador. Achou-se apropriado o método descrito por esse pesquisador pelo fato de adequar-se perfeitamente ao nosso objeto de estudo e aos procedimentos de investigação utilizados pela pesquisa.

1- Segundo os campos de atividade humana ou setores do conhecimento:⁵

Interdisciplinar - refere-se a pesquisas sobre assuntos, como, por exemplo, o grau de ajustamento entre as diferentes áreas do conhecimento envolvidas na pesquisa. Em nosso sistema de operação, as áreas ligadas interdisciplinarmente são *museologia, história da arte, estética da arte e formação inicial de professores de arte*.

2- Segundo a utilização dos resultados:

Aplicada - é aquela feita para que seus resultados tenham utilização imediata na solução de problemas concretos: a obtenção do conhecimento para a transformação da realidade. O material estudado e proposto será útil para a formação de professores em Artes Visuais.

3- Segundo os processos de estudo:

Estrutural - análise sistemática da forma, do funcionamento, dos elementos e de suas inter-relações, da dinâmica interna de um fato, de uma instituição, de uma comunidade ou de uma sociedade. Esse item corresponde à maneira como a instituição pesquisada trabalha junto com a comunidade no aspecto de sua difusão cultural.

4- Segundo a natureza dos fatos:

⁵ Grifo nosso.

Pesquisa de dados objetivos ou de fatos - a investigação utiliza informações para descrever uma realidade, ou seja, consulta diretamente os sujeitos da pesquisa, não se baseando em fatos e pesquisas indiretas, ou de segunda mão.

5- Segundo a procedência dos fatos:

Coleta de dados primários - dados colhidos diretamente pelo próprio investigador, em primeira mão. Refere-se, em nesse caso, à coleta e organização dos dados, realizada pelo próprio pesquisador.

6- Segundo o grau de generalização:

Por amostragem - dados colhidos de uma parte do todo, parte essa que se supõe representar o todo; os resultados assim obtidos são generalizados para o todo, obedecendo a certas condições, mediante procedimentos estatísticos de uma indução amplificadora. Faz um recorte temporal nos levantamentos de dados, tendo-se uma ideia generalizada e focada no espaço e tempo em que esses dados foram levantados.

7- Segundo a extensão do campo de estudo:

Pesquisa monográfica e de profundidade - necessidade de a pesquisa ater-se a um tema específico ou problema, com o exame do maior número possível de variáveis que interfiram no tema ou no problema da pesquisa. Por exemplo, levantar dados de meios de obtenção da informação que o público possui em relação ao Museu e dados da frequência de escolas que visitam a instituição. Aqui foram levantados apenas os dados que atendem ao foco principal do nosso objeto de estudo: o acervo da Casa da Xilogravura e os modos como a comunidade acessa e se aproveita desse acervo.

8- Sobre as técnicas e os instrumentos de observação:

Observação direta não participante - o pesquisador se coloca em situação de espaço e tempo que lhe permita assistir às manifestações do fenômeno a ser estudado, podendo utilizar diversas formas de registro das suas observações

como caderneta de campo, fichas de levantamento de dados, gravadores, filmadoras e máquinas fotográficas. O pesquisador, nesse caso, observa o objeto de estudo de um ponto de vista diferente daqueles que estão inseridos na instituição ou pesquisa de outra natureza que a investigação se propõe a analisar.

9- Segundo os métodos de análise:

Construção de modelos – consiste em reconstruir a realidade e elaborar uma sugestão para um projeto que represente, idealmente, um sistema correspondente a um projeto-piloto, para colaborar com as ações educativas do Museu.

10- Segundo o nível de interpretação:

Pesquisa descritiva - o conhecimento obtido, além de identificar o fato, também o descreve, caracterizando-o e procurando mostrar como ele é. Preocupa-se em responder a perguntas como “Quem é?” e “Como é?”. Investigou-se a estrutura de funcionamento do Museu Casa da Xilogravura, tanto física quanto educativa. Além disso, a interpretação se utiliza dos dados qualitativos e quantitativos, que atuam em função um do outro, o que, por fim, colabora na conclusão dos fatos.

A ação de propor um projeto de conhecimento e empreender atividades que levem a esse conhecimento é conhecido como *pesquisa*, termo também utilizado para designar o resultado final do processo, ou seja, a investigação pronta e verbalmente comunicada (ABRAMO, 1979, P. 24-25).

Apesar de o autor ter a responsabilidade na desenvoltura do estudo de pesquisa científica na área das ciências sociais, Abramo emprega uma sentença muito significativa quanto à flexibilidade de aplicação do “método”, afirmando: “O comportamento humano muda muito e, por causa disso, não é possível fazer previsões científicas exatas” (Idem, p. 40).

1.3 Para iniciar a investigação: por que Campos do Jordão?

A Arte/Educação na cidade de Campos do Jordão: O Festival de Inverno de 1983

Ao dar início à pesquisa de mestrado, no ano de 2009, fui aconselhada pela Professora e Orientadora, Maria Christina de Souza Lima Rizzi, sobre a importância de levantarmos novamente a questão de direcionar o trabalho às ações da arte/educação na cidade de Campos do Jordão, pois, bem lembrado por ela e pela professora Elza Azjenberg, desde o Festival de Inverno do ano de 1983, poucas ações de tamanha importância para o ensino da arte foram realizadas nessa cidade. Essa relevância decorreu do fato de a ação ter sido realizada por iniciativa de acadêmicos da Universidade de São Paulo, em conjunto com a Secretaria de Estado da Educação, com a Secretaria do Estado da Cultura de São Paulo e com a prefeitura municipal de Campos do Jordão, objetivando a formação de professores de Arte. Na ocasião, os organizadores do evento disponibilizaram quatrocentas vagas em sua totalidade, sendo trezentas delas sem colaboração de bolsa (auxílio em dinheiro), e cem vagas com bolsa (FESTIVAL de Inverno de Campos do Jordão, 1983).

As trezentas vagas sem bolsa foram distribuídas da seguinte maneira:

200 vagas, para Professores de Educação Básica III (Ensino Fundamental I e II, e Ensino Médio).

50 vagas, para Professores de Educação Básica I (Pré-escola).

20 vagas, para Professores de Ensino II, com habilidade em Magistério.

30 vagas, para Monitores do movimento Coral do Estado de São Paulo.

As cem vagas dos participantes bolsistas foram assim destinadas:

80 vagas, para Professores de Educação Artística da Rede Particular de Ensino.

20 vagas, para Professores de Rede Oficial de Ensino do município de Campos do Jordão.

Pensado por nós, Professora Maria Christina de Souza Lima Rizzi e eu, o fato de reativar essas ações via Museu Casa da Xilogravura por meio da arte/educação em museus seria uma maneira de trazer à tona a importância de retomar naquele espaço situações que envolvessem o ensino da arte para os cursos de Artes Visuais, na formação inicial de professores.

Naquele ano de 1983, o Festival teve um formato diferenciado, devido a vários motivos, dentre eles, as ações do governo do estado de São Paulo, que criou comissões para elaborar o plano de gestão do então governador, Franco Montoro. Um dos objetivos dessas comissões foi o de planejar a política cultural direcionada à área de música (BREDARIOLLI, 2009, p. 60). Fizeram parte dessas comissões membros como Cláudia Toni, Celso Delneri, Marco Antônio da Silva Ramos, Fábio Cintra, Sigrid Leventhal, José Pereira, Samuel Kerr, Terão Chebl e Juan Serrano. A ideia desse grupo era ampliar o alcance do Festival, acabando com o modelo considerado restrito do antigo formato. Segunda Rita Bredariolli, (2009), em sua pesquisa de doutorado, o caráter inovador do Festival de Inverno de 1983 deu-se pelo fato de que:

Podemos considerar este XIV Festival como uma fratura num certo *continuum* de uma história iniciada em 1970, no “resplendor” da ditadura militar brasileira. Em quarenta anos de vida dos Festivais de Inverno de Campos do Jordão, o de 1983, a sua XIV versão foi singular. Singular por sua concepção, programação e relação com o entorno político e educacional de sua época.

Diferente de todos os seus antecessores e sucessores, o XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão – organizado por três mulheres: Claudia Toni, Ana Mae Barbosa e Gláucia Amaral – foi concebido para professores de arte da rede pública de ensino estadual e do município de Campos do Jordão. Esse novo modelo compreendia o objetivo de reestruturação do ensino de arte vigente no estado de São Paulo (BREDARIOLLI, 2009, p. 16).

Para contextualizar o percurso desse Festival, lembramos aqui o seu início, que se deu no ano de 1970, provindo da ideia do Palácio da Boa Vista, que apresentava concertos nos moldes daqueles realizados no interior dos palácios europeus. Para termos uma ideia do pensamento expresso na ocasião, segue o trecho do pronunciamento do então governador do Estado de São Paulo, Roberto

Costa de Abreu Sodré⁶: “O Palácio da Boa Vista é um monumento Público do Estado de São Paulo e abre suas portas para visitação nos moldes dos castelos e palácios europeus” (PAULO FILHO, 1986, p. 686.). Nota-se, no discurso do governador, a forte presença do caráter elitista dessas festividades pelo fato de que, certamente, esses eventos eram destinados apenas a uma pequena parcela da população da cidade de Campos do Jordão ou, em outras palavras, organizado por uma elite e frequentado por ela.

A diferença que esse festival de inverno provocou não estava relacionada apenas às “temáticas da música”, uma vez que, num caso inédito, até mesmo a música popular esteve presente no festival. O movimento provocado foi, na verdade, político, para a Arte/educação, que já vinha sendo fortemente influenciada pelos objetivos da Semana de Arte e Ensino, ocorrida na Universidade de São Paulo, no ano de 1980⁷, entre os dias 15 e 19 de setembro. Esse evento contou com a participação de diversos acadêmicos da época, porém a peça estrutural foi a presença do educador pernambucano Paulo Freire, convidado pela professora Ana Mae Barbosa. Segundo ela:

A politização dos arte-educadores brasileiros teria começado no decorrer da Semana de Arte e Ensino da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, em 1980, quando aproximadamente 2.700 professores de arte de todo o Brasil foram reunidos. A Semana de Arte e Ensino teria sido o primeiro de outros encontros e simpósios que fomentaram o “Movimento Arte-Educação”. (BARBOSA, 1989).

Completa a professora sobre a Semana de Arte e Ensino:

A USP foi pioneira no que diz respeito ao ensino da arte para crianças e adolescentes, e adultos também. A busca de atribuir significado para a imagem, ... esse caminho foi feito pela USP. A USP foi pioneira nisso, via Museu de Arte Contemporânea. Um episódio que mais me marcou foi realmente a Semana de Arte e

⁶ ROCHA, Edmundo F. **Festividades – Festivais de Inverno/Cartazes**. Campos do Jordão Cultura. Disponível em: <http://www.camposdojordaocultura.com.br/fotografiassemanais2.asp?Semana=203>. Acesso em 25/fev.-2016.

⁷ A Semana de Arte e Ensino foi uma ideia inicial da professora Ana Mae Barbosa, advinda de uma conversa com um professor de Ed. Artística da Rede Estadual de Ensino, muito engajado politicamente, que lhe fez a sugestão. Segundo a professora, em depoimento ao Vídeo Canal ECA 50 anos, a ideia foi levada para o então diretor da ECA, Sr. Antônio Guimarães Ferri, que, na ocasião, tinha um assessor chamado Edival Pessoa, segundo ela, um grande facilitador desse tipo de evento.

Ensino, [...] Nos anos oitenta, ver o Brasil saindo da ditadura, isso anos 80, aquele campus da USP, cheio de gente, chegando gente de ônibus. Eu me lembro de um ônibus do Pará, lotado de estudantes de arte e professores de universidades, estava um frio! Eu me lembro de nós organizarmos recolhimentos de blusas de lã, pois esse pessoal não estava preparado. Para mim ver tudo aquilo foi um exemplo da maior colaboração daqueles que estavam ali, que estavam ali para assistir. Professores de universidade, e professores da rede estadual de São Paulo e de outros estados também.

É muito curioso que não foi um plano teórico que colocou junto arte e comunicação, mas foi uma relação absolutamente fantástica para se enfrentar as grandes mudanças num mundo não só da arte, mas da comunicação também. Então acho que foi uma combinação perfeita, trabalhar arte e comunicação junto, foi uma combinação absolutamente perfeita para enfrentarmos os desafios da contemporaneidade. (BARBOSA, 2016)⁸.

A palestra de abertura da Semana de Arte e Ensino foi proferida pelo professor Paulo Freire, convidado pela professora Ana Mae, e cujo regresso do exílio havia ocorrido recentemente, mais precisamente em 1979, após quinze anos de reclusão. A palestra intitulada “O Retrato do pai pelos jovens artistas” foi uma ideia nascida da reflexão sobre o que ele próprio havia aprendido com seus três filhos (BREDARIOLLI, 2009, p. 54).

Segundo a professora Ana Mae, foi nesse momento que emergiu a Semana de Arte, quando retornava ao Brasil, após um período de estudos na Inglaterra. Foi neste país que teve contato com o professor David Thistlewood, que trabalhava os conceitos do *Critical Studies*⁹. Essa era a bagagem cultural que a pesquisadora trazia consigo naquele momento para a Semana. Segundo ela, a influência de Paulo Freire sobre seu trabalho deu-se também pelo apego à leitura,

⁸ BARBOSA, Ana Mae. Percursos da Arte na Educação (ECA/USP, São Paulo/SP). Entrevista com a Prof.^a. Dr.^a. Ana Mae Barbosa, Professora do departamento de Artes Plásticas da ECA/USP e ex-diretora do MAC. Disponível em: <http://www.eca50.com.br/>. Acesso em 26 março, 2016.

⁹ Segundo THISTLEWOOD, (1999; p. 143), *Critical Studies*, é um termo coletivo que abrange grande número de objetivos e métodos. Tradicionalmente, por vezes, esses objetivos aparecem como “apreciação da arte”, transmitindo o princípio pelo qual a criança deve familiarizar-se com os grandes temas da pintura e da escultura- devoção religiosa, paisagem, figura, retratismo, natureza-morta, e assim por diante- como aspectos vitais de sua herança cultural. Para saber mais: THISTLEWOOD, D. *Curricular Development in Critical Studies*. In: HICKMAN, Richard. *Critical Studies In Art & Design Education*. Intellect Books. Bristol, U.K. Portland; OR, USA. 2005. (P. 53-66). Disponível em : <http://www.e-library.esut.edu.ng/uploads/pdf/2722732997-critical-studies-in-art-amp-design-education.pdf>. Acesso em 29/Março, 2016.

“leitura” essa no sentido *paulo freiriano*, uma leitura de mundo, uma leitura do entorno.

Segundo Rita Bredariolli, (2009), os propósitos da Semana sugeridos por Paulo Freire estavam implícitos no texto de apresentação do programa, que apontava a direção das discussões:

Por ele era questionada a afirmação “arte não se ensina” considerada como um disfarce para “um conceito errôneo de arte ou um conceito errôneo de ensino”. Este texto deixava explícita a função da arte na escola pública como a de democratização do conhecimento artístico, retirando-o da posse exclusiva de uma elite econômica e cultural, para torná-lo meio de enriquecimento da qualidade de vida de outras classes sociais (BREDARIOLLI, 2009, p. 55).

Imanol Aguirre Arriaga escreveu uma reflexão no prefácio do livro da nova edição de *A imagem no ensino da arte* (2009) sobre o importante papel da professora Ana Mae Barbosa na educação brasileira, destacando seu grito de reivindicação da cultura local ou popular, no âmbito dos estudos culturais. Completa o professor dizendo:

Ana Mae não chega à arte popular a partir da disquisição filosófica ou do reconhecimento folclórico, como fazem muitas das propostas educativas neocolonialistas, mas a partir da necessidade de integrar a cultura popular na educação como via de urgência, para possibilitar a recuperação da dignidade das comunidades desfavorecidas ou simplesmente oprimidas (ARRIAGA, 2009, p. XIX).

A presente pesquisa se nutriu, nesse primeiro momento textual, de um passado escrito e vivenciado por educadores que tinham, nos anos oitenta, um ensino comprometido, que levou a Arte aos professores, alunos, pessoas comuns, via Festival de Música, em Prados, em 1978, e Festival de Inverno de Campos do Jordão, no ano de 1983. Essas ações foram extremamente significativas, no entanto, no caso de Campos do Jordão, infelizmente, não mais ocorreram. A nossa pesquisa se dedicou então à tentativa de reatar os laços entre a comunidade de professores – locais ou não – e a pesquisa em educação em museus.

1.4 Proposta de formação para alunos da graduação: Thierry de Duve - Um ensino para a liberdade e Paulo Freire- Pedagogia da Autonomia

No que se refere às discussões sobre o ensino superior, pensamos estabelecer comparações entre dois autores. Interessou-nos aqui suscitar uma discussão acadêmica a respeito de pesquisadores e professores do ensino superior, provenientes de lugares diferentes, e que também possuíssem procedimentos diferentes.

Trouxemos para este diálogo dois autores, Thierry de Duve e Paulo Freire. O primeiro deles nos pareceu defender um ensino que transcendeu as regras e normas das escolas de Belas Artes, repensando a escola de Artes sob o ponto de vista do sistema de ensino da Bauhaus.

Já Paulo Freire, como citado anteriormente, defendia, entre outras, a tese do Ensino para a autonomia, que deu origem ao livro “Pedagogia da Autonomia”, escrito entre os anos de 1989 e 1991, após ter deixado seu cargo como Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo. Outra obra clássica de Freire, “Pedagogia do oprimido”, elaborada no ano de 1968, durante seu exílio no Chile, foi publicada em nosso país somente em 1974. Nela, o autor questionava veementemente a educação bancária, como forma de retirada da opressão daqueles que “dominam” sobre os “dominados”.

À parte outras intenções, os autores mencionados pareceram-nos semelhantes, ao erguerem ambos a bandeira em defesa de um **ensino para a liberdade**.

Thierry de Duve pensa a formação de artistas/professores e argumenta sobre um ensino para a liberdade, analisando criticamente os dois sistemas da escola de ensino superior de Artes: o modelo Belas Artes Acadêmico e o modelo Bauhaus. O professor de Duve traz, em seu livro, suas experiências de ensino, tais como o projeto que escreveu para o Departamento de Artes Visuais da Universidade de Ottawa, e para a Escola de Pesquisa Gráfica (ERG), em

Bruxelas, além de um novo projeto para a criação da Escola de Belas Artes de Paris.

Segundo de Duve, o governo anterior confiara a ele um novo plano para a Escola de Belas Artes de Paris, que tinha como metas, além da reestruturação física da escola, que passaria para um novo prédio num outro local, uma reestruturação curricular. Esse projeto exigiu um esforço em direção à reformulação dos antigos métodos de ensinar no ensino superior nas escolas de Belas Artes, o modelo Belas Artes e o modelo bauhausiano, ambos ultrapassados, segundo a opinião do Professor de Duve. Infelizmente, segundo ele, tal projeto nunca saiu do papel, fato este que o deixou muito abatido.

Segundo Fedelis (2012; p. 12) Thierry de Duve destaca a importância da teoria sobre a arte como um rico componente para a disseminação de informação que seja ligada a um mote de conhecimento indispensável. De Duve propõe ensinar a História da Arte não somente de maneira crítica, mas além: deve-se ensinar com a consciência de uma estruturação construída por meio da ideologia e da política, deixando-se bastante clara essa condição ideológica.

Comenta Fidelis¹⁰ (2012), sobre o texto de Duve:

Para ele é preciso primar pelo exercício daquilo que pode ser considerado específico desse processo de aprendizado: o fato de que a arte é o território por excelência da liberdade, o componente mais relevante de sua constituição e justamente por essa razão o mais difícil de pensar adiante. É preciso ainda que tal “modo de transmissão” de que ele nos fala seja *repassado* de forma que alcance um público de maneira que este possa assimilar a informação sem ser discriminado como sendo este ou aquele estudante de arte, mas um indivíduo cujo talento possa ser despertado e eventualmente tornar-se “artista”. (FIDELIS, 2012, p. 14).

Ao analisar os dois modelos de ensino para a escola de artes, De Duve aponta, no modelo acadêmico, a valorização do desenvolvimento do “talento”, que considera a arte por ofícios e enaltece a imitação. Já o modelo Bauhaus acredita na criatividade, nos meios pelos quais a arte é feita, valorizando a invenção. Ao

¹⁰ O professor e curador Gaudêncio Fidelis elaborou o prefácio do livro “Fazendo Escola (ou refazendo-a?)”, do Professor Thierry de Duve, em 2012. Nesse texto, ele explana, de forma clara, as intenções do professor Thierry, que desenvolve seus trabalhos como professor na Universidade Lille, na França.

repensar esses princípios, o professor expõe a fragilidade que cada um apresenta, e acaba por discutir as exigências do sistema universitário, que praticamente obriga o corpo docente a escolher um modelo. Pergunta-se então: “Devemos escolher um modelo? ”.

Para a compreensão dos dois modelos , de Duve (2012) explica-nos que o chamado modelo acadêmico era baseado na observação da natureza e na imaginação da arte existente, que levava lentamente o aluno a ser um futuro pintor ou escultor, e tinha como “tábua de salvação” a aquisição de um sujeito técnico, que ficava à margem de restrições culturais específicas: “desenhava-se a partir de um modelo vivo e estudava-se anatomia: era assim que o olho e a mão se exercitavam com o apoio de um conhecimento humanístico” (de Duve, 2012, p. 41). Esses modelos foram elaborados com base no desenvolvimento de talentos, pois pensava-se, desde a academia de Belas Artes do século dezenove, que a habilidade podia ser ensinada, mas o talento não.

Segundo o Professor de Duve, as aulas acadêmicas, em que a arte da tradição era desenvolvida, como, por exemplo, as aulas com modelos vivos, já não mais cabiam na sociedade industrial:

Com a industrialização e as mudanças técnicas, sociais, econômicas e ideológicas que o acompanhavam, o artesanato foi condenado à morte, os modelos do passado perderam sua credibilidade e o elo da tradição foi rompido. A nova arte começou a reivindicar a legitimidade para o futuro, foi o início da vanguarda. A pintura e a escultura, ao se afastarem da observação e da imitação dos modelos exteriores, voltaram-se para si mesmas e passaram a observar e imitar seus próprios meios de expressão. (de Duve, 2012, p. 42).

As bases das mudanças sociais, segundo ele, desde a Era da Industrialização, encaminharam-se para o final de século dezenove, adentrando o século vinte, com a arte dos Movimentos Vanguardistas. A figura do homem, medida de todas as coisas, foi abandonada como modelo externo pela observação e reencontrada como princípio subjetivo interno. A psicologia substituiu a anatomia no seu papel fundador do humanismo artístico (Idem, 2012, p 43). Estavam assim formulados os novos discursos para a educação nos cursos de artes: essa nova “doutrina” afirmava que todos os homens eram dotados de faculdades inatas, faculdades estas que a educação tem por objetivo desenvolver.

Os novos cânones do ensino das artes proclamavam agora, no século vinte, o modelo bauhausiano, que assumia a criatividade como “bandeira” do seu principal lema. Foram três os problemas levantados por de Duve sobre o modelo Bauhaus: (i) um projeto de arte não pode restringir o acesso singular aos estudos da arte; (ii) a própria arte deve ser ensinada e não somente os meios técnicos; e (iii) a introdução à arte em geral deve vir antes de qualquer especialização.

E o velho modelo acadêmico tinha seu objetivo enterrado: o desenvolvimento do talento. O professor Thierry de Duve tentou não concluir a questão, elaborando uma outra:

O drama é ter de ensinar de acordo com os postulados nos quais não acreditamos mais. Para alterá-los, ainda é preciso vê-los com clareza. Resumindo: entre talento e criatividade, entre ofícios e meios, entre imitação e invenção, é preciso escolher? (De Duve, 2012, p. 46).

Em meio à discussão teórica no seu livro “Fazendo Escola (ou refazendo-a?)”, o autor reflete a necessidade de escolher um currículo que represente um “modelo”, dentro do sistema educacional das universidades. A escola de artes precisa de um sistema para ensinar, seja ele ultrapassado, renovado ou não. Pensamos que é correta a posição pedagógica e política de Thierry de Duve, quando examina a fragilidade dos sistemas, levando a pensar a dificuldade da criação desses modelos em tempos de contemporaneidade.

No livro, existe um comentário bastante pertinente sobre as “possíveis” modernizações das escolas de artes¹¹, que afirma que o sistema do ensino da arte não tem uma infraestrutura que atenda bem o alunado em suas disposições de oficinas de artes. Assim sendo, a chamada reforma do ensino superior na França foi feita como uma “colagem de remendos”, para compensar essa insuficiência das escolas de belas artes em direção aos “novos” espaços de uso eletrônico, que foram batizados como “oficina híbrida”, “multimídia”, “mídias

¹¹ A modernização a que De Duve se refere deu-se início no ano de 1989, quando foi convidado a elaborar um novo projeto que reformulasse a Escola de Belas Artes de Paris, por solicitação do governador François Mitterrand. A reforma que o professor menciona veio alguns anos mais tarde, em virtude da Lei francesa 1.199, em vigor desde 10 de agosto de 2007, que propiciou o aumento de repasse de verbas às universidades da França, e outras implicações, como a concessão de autonomia aos reitores das universidades. Para saber mais: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=14206:reforma-universitaria-francesa-e-tema-de-seminario-no-mec>. Acesso em 26/julho de 2016.

mistas” e assim por diante. Essa é apenas uma maneira mascarada de justificar as mudanças nas escolas de arte. A instituição sente-se “atualizada” com o alunado e denomina os professores ligados aos meios eletrônicos como “*in*”, porém essas falsas aparências de modelo contemporâneo revelam a falta de coragem, e também de inteligência, para oferecer as mudanças tão necessárias em nossos cursos.

O estudioso analisado é especialista em filosofia, além de um professor extremamente dedicado, na formação dos cursos das Escolas de Belas Artes. Nesse ensaio, ele se dedicou a estudar um caso específico: a experiência de reelaborar um modelo de ensino para a Escola de Belas Artes de Paris. Talvez pelo fato de tratar-se de um experimento com características tradicionais, tenha faltado uma análise que trate de escola de artes como um fenômeno social, ou seja, pensar mais detidamente sobre o papel dessas escolas para a sociedade, e para o estudante de arte. Apesar de possuir uma visão bastante experiente e crítica, ela nos pareceu endógena, uma vez que o professor de Duve analisou a escola de Arte sob o ponto de vista do modelo de escola europeia.

Em um modelo nacional, foi preciso pensar por qual tópico começaríamos a discussão e o ponto inicial, condutor desse discurso, foi a preocupação com o ensino da arte em nossas universidades. Demos início ao texto desta tese defendendo a ideia de um ensino da arte para a compreensão do mundo, da leitura do mundo e da leitura da arte, sob o olhar do encantamento, do olhar do conhecimento, e demos continuidade a ela, seguindo essa mesma linha de defesa.

O subtítulo deste capítulo teve, como propósito principal, apresentar dois acadêmicos que discutiram e labutaram por um ensino superior de excelência, com base em fundamentações teóricas e procedimentos humanizadores: os professores Thierry de Duve e Paulo Freire.

Achamos oportuno incluir algumas teses de Paulo Freire, grande professor e idealista, que lutou durante muitos anos, em nosso país, contra os sistemas de ensino impostos por aqueles que organizam o poder político.

Além de ter exercido um papel fundamental na educação brasileira, Paulo Freire foi o responsável por transmitir seus ensinamentos para a professora Ana

Mae Barbosa, o que a encorajou fortemente a seguir a carreira de educadora. A professora declarou, certa vez, em uma entrevista:

Ele me pegou em um momento em que eu reagia a problemas pessoais e me convenceu de que educação não é repressão, ele me mostrou que pode ser um processo de libertação. Minha família só me deixava trabalhar como professora e fui fazer um cursinho para um concurso. Ele era professor de português. Na primeira aula pediu às alunas que escrevessem por que queriam ser professoras. Odiando aquilo tudo, escrevi por que não queria ser: que era obrigada pela família, que preferia trabalhar em escritório, que educação não levava a nada e coisas do tipo. No dia seguinte, ele entregou as redações de todo mundo, menos a minha. Disse que queria conversar. Após quatro horas de conversa, saí completamente convencida de que a educação é algo reestruturador do indivíduo. Passei no concurso e ele me convidou para trabalhar com ele. Ficamos muito ligados e mantivemos o contato mesmo durante o exílio dele no exterior e o meu em São Paulo. Filosoficamente, ele é um dos pensadores da educação que nortearam meu trabalho. (BARBOSA, 2015)¹².

A própria afirmação de Paulo Freire, em seu livro, “A Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, vem ao encontro do depoimento de Ana Mae. Freire ressalta que todo professor deixa a sua marca no aluno, e cita alguns exemplos de comportamento e modelo: o professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente e sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso, da vida e das gentes, o professor mal-amado [...] (FREIRE, 1996, p. 73.). Neste caso, o professor Freire deixou um legado para Ana Mae Barbosa, que transformou seu modo de agir e pensar a educação.

O livro mencionado foi escrito por Freire, logo após deixar um cargo de gestor, o de secretário municipal de Educação, entre os anos de 1989 e 1991, quando, por sinal, demonstrou grande competência como administrador público. O livro faz uma reflexão importantíssima sobre a necessidade, para o professor, da boa formação quanto mudança educacional, que induz à melhoria na qualidade do ensino, sendo esta, para ele, um conceito político. A tese do livro trata, em

¹² BARBOSA, Ana Mae T. B., Caminhos para a conscientização. Revista Educação. Ed. Abril. 2015. Entrevista concedida ao jornalista Flávio Amaral. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/97/artigo233134-1.asp>. Acesso em 25/abril-2016.

especial, do encontro entre as deficiências na formação do professor, observadas durante sua gestão na Secretaria Municipal, e suas ideologias, expostas no livro “Pedagogia da Autonomia”, deficiências estas que ele tanto tentou minimizar. Moacir Gadotti comenta as pretensões de Paulo Freire

Em sua gestão, na qual ele defendia uma escola pública melhor com as bases justificativas de que nenhuma sociedade se desenvolveu sem incorporar a grande maioria dos seus cidadãos ao bem servir. A escola pública do futuro, numa visão cidadã freireana, tem por objetivo oferecer possibilidades concretas de libertação para todos. (GADOTTI, 2007, p. 40).

A “escola cidadã” a que Gadotti (2007) se refere foi aquela criada por meio do movimento crescente de renovação educacional, com sistemas idealizados pela Escola Nova do Final do século XIX.

O livro mencionado de Paulo Freire foi organizado em três capítulos, de forma sistêmica, uma vez que cada um deles possui nove itens, num total de vinte e sete, todos iniciando com a afirmação “ensinar exige...”. Os três capítulos que compõem o livro são: (i) “Não há docência sem discência”; (ii) “Ensinar não é transferir conhecimento”; e (iii) “Ensinar é uma especificidade humana”.

A tese de Freire, no início do primeiro capítulo, “**Não há docência sem discência**”, diz respeito a compreender o ato de ensinar que, segundo o estudioso, não significa apenas transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996: p 25). Para ele, quem forma se forma e “re-forma” ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. A frase tem um certo aspecto de poesia concreta, mas explica o professor:

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição do objeto, um do outro. (FREIRE, 1996, p. 25).

Conclui o pesquisador: “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”. O ato de ensinar implica um processo constante na rotina do professor em sala de aula, sendo este um sujeito organizador dessa

“engrenagem” do desenvolvimento cognitivo, que precisa sempre ser alimentado e realimentado no sistema escolar. O processo de ensinar-aprender na escola deve ser vivido a partir de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, compondo, desse modo, o que ele chama de boniteza de agrupar, de “mãos dadas”, a decência com a seriedade.

Dessa maneira, o professor será capaz de propiciar ao aluno a possibilidade de se transformar num ser curioso crescente, e torná-lo, assim, um sujeito pesquisador da vida e do conhecimento. Quanto mais se desenvolve o estudante como um ser criador, mais se desenvolve a capacidade epistemológica, sem a qual não é possível ter a compreensão do objeto que estudamos. A “educação bancária”, segundo Paulo Freire, é aquela na qual nenhum desses objetivos é alcançado, sendo ela responsável por um ensino mecanicista e autoritário, que não leva o cidadão a pensar e atuar na escola como um ser que **aprende-ensina e ensina-aprende**.

O segundo capítulo do livro de Paulo Freire apresenta a tese de que **“ensinar não é transferir conhecimento”**, ou seja, o ato de ensinar exige criar possibilidades para a própria produção, ou mesmo, construção do conhecimento. O professor precisa, ao entrar em sala de aula e atuar como um ser inquiridor, incentivador, instigador, aberto às indagações, despertar a curiosidade, ouvir as perguntas e questionamentos dos alunos, respeitar a timidez do outro. Aquele que ensina a outro deve ensinar com clareza a *teoria*, e esse discurso sobre ela deve ser um exemplo concreto, prático, da sua *teoria*. O professor deve estar envolvido com sua *teoria* e nela estabelecer a construção do conhecimento, e, ao mesmo tempo, envolver os alunos com isso.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.

Paulo Freire

O pensamento de Freire, “Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”, diz respeito à tomada de atitudes do educador que respeita a

curiosidade do aluno, seu gosto ético, sua inquietude, sua linguagem, sua sintaxe, sua prosódia. Além disso, o educador deve também estabelecer equilíbrio para pôr limites à liberdade do aluno e, ao menor sinal de rebeldia, colocar-se como atenuador dessa manifestação, própria do educando. Dessa forma, o educador será respeitoso para com a experiência formadora do educando e estará obedecendo aos princípios básicos da ética.

Sobre a autonomia, existe a defesa de respeito às diferenças, de quaisquer tipos, afirmando Freire (1996) que

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionados a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (FREIRE, 1996, p. 67).

No capítulo três, que encerra o livro “Pedagogia da Autonomia”, Paulo Freire discute a questão de que **“ensinar é uma especificidade humana”**, comentando ser imprescindível que se ensine com segurança, competência e generosidade. Afirmar ainda ser necessário o professor levar a sério sua formação, sugerindo que ele esteja sempre em constante formação, a hoje denominada “formação continuada”. A autoridade, segundo ele, deve ser empregada em seus procedimentos de professor, mas este deve fazer uso de seu comportamento democrático e regulador para que a autoridade seja um condutor para uma melhor canalização dos saberes do educando, e não como uma ferramenta de poder.

A produção cultural não deve ser assumida, simplesmente, como uma reprodução cultural, pois, dessa forma, a educação seria reduzida a um simples repassar de informações mecanizadas e a uma assimilação social e cultural. Em relação aos saberes, não seria, de fato, organizada e proferida. Além dessas discussões sobre os procedimentos humanizados do professor, Freire destaca ainda a problemática da globalização, em meados dos anos noventa. Não seria possível deixar de considerá-la nessa década, principalmente naquele momento tão materialista em que se encontrava a nossa sociedade, com seus valores culturais e sociais bastante alterados, devido ao “mundo tecnológico” e “dinamizado” que surgia com força.

Martin Carnoy (2002), da Universidade de Stanford, grande amigo de Paulo Freire, discutiu com ele as questões mundiais, e comentou, criticamente, sobre a globalização:

A circulação maciça de capitais, atualmente, operantes, se baseia na informação, comunicação e saber relativamente aos mercados mundiais. E como saber é altamente transferível presta-se facilmente à mundialização [...]. A mundialização exerce um profundo impacto sobre a educação em planos bastante diferentes e, no futuro, esse fenômeno será tanto mais perceptível quanto mais plenamente for apreendido pelas nações, regiões e localidades o papel fundamental das instituições educativas, não somente para a transmitir os conhecimentos necessários à economia mundial, mas também para reinserir os indivíduos em novas sociedades construídas em torno da informação e do saber. (CARNOY, 2002, p 22-23).

“Carlos, teremos que criticar o neoliberalismo que é o novo demônio dos nossos dias”

Paulo Freire¹³

É fato que a globalização alça relações das nações ricas com as nações mais pobres. E esse fator determina as consequências dos fatos, que correspondem às desigualdades econômicas e sociais entre esses países. Afirma Sacristán (2007) que o fenômeno globalizador não é novo. Para ele, a criação do império romano, as viagens de Marco Polo e dos *vikings*, o império inca, a cultura ocidental e a adoção do sistema métrico, por exemplo, já ocorreram pelas ações de um mundo globalizado. O mundo materializado, imposto a nós por meio do Neoliberalismo, proveio dos anos 1980/90, criando o império da individualidade, da competitividade, do poder, do dinheiro, das informações digitais e da ostentação.

A educação, na sociedade da informação, coloca-nos diante de um panorama cujas implicações e projeções vão muito além do âmbito do restrito

¹³ Frase dita por Paulo Freire ao professor Carlos Alberto Torres, em 1997, por conta da problematização da globalização. IN: TORRES, Carlos Alberto. Novos Pontos de Partida da Pedagogia Política de Paulo Freire. Apresentação Jason Mafra. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. p.41-56.

universo da *informação*, de seus conteúdos, uso das tecnologias e redes pelas quais circula, e como a sociedade delas participa. José Gimeno Sacristán conclui, apontando meios de entender esse processo:

Neste sentido, é difícil elaborar uma norma simples para que se adote como orientação segura na educação escolarizada, pois o que nos resta são transformações que se projetam em tudo e que se movem constantemente. Trata-se, portanto, de ir reconstruindo nossa visão da realidade, os discursos que temos para compreender o papel da educação nas escolas, seus fins na nova situação e os procedimentos de ensinar e aprender que são possíveis. (SACRISTÁN, 2007, p. 41).

A sustentação de Sacristán é tão positiva quanto a de Freire, que afirma ter sido o projeto de implantação de computadores na rede municipal, no período em que foi secretário, uma ferramenta essencial para a educação:

Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem diabolizo de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela. Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulo e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. (FREIRE, 2002, p. 98).

A ideia que aqui defendemos está associada aos novos modos de captar a informação, mediada pela tecnologia. Além disso, também cabe a nós pensar como essa nova apropriação da realidade muda a forma como a sociedade vive na contemporaneidade.

A pesquisa analisou um recorte da literatura e observou um pequeno histórico de ações da arte/educação, executadas pela professora Ana Mae T. B. Barbosa, e pelos professores Thierry de Duve e Paulo Freire, entre os anos 1980/90. No entanto, no contexto contemporâneo do ensino da arte, na chamada “sociedade da informação”, é preciso pensar “o que nos é peculiar hoje”.

A sociedade contemporânea é distinta daquela dos períodos já mencionados, ou seja, diferente do momento em que essas metodologias – se as podemos chamar dessa forma – foram operacionalizadas. Foi criado um sistema

de ensinar arte dentro de uma sociedade que vivia momentos muito diferentes daqueles que vivemos hoje.

Atualmente, temos novos meios de comunicação, novos meios de compartilhar, novas compreensões das experiências, novas formas de conhecer o mundo. Sistemas estes que não anulam os meios anteriores de aprendizagem nem salientam os meios digitais de obtenção de informação. Apenas os entendemos como uma “nova maneira de apropriação da informação”, da vida em sociedade, o que nos faz pensar além, na problemática que isso traz dentro de um mundo de fortíssima tendência comercial no que diz respeito ao consumo dos meios digitais para obtenção da informação.

De que maneira a formação de professores pode ser encaminhada em um sentido que norteie melhor esse momento de mudanças tão rápidas que a sociedade da informação nos proporciona? Como um acervo museológico pode colaborar no processo de formação do professor de Artes Visuais? Essas questões serão discutidas nos próximos capítulos.

1.5 Sobre a Legislação no ensino da Arte e suas implicações

Pareceu-nos importante inserir neste texto alguns apontamentos que remontam historicamente ao Ensino das Artes no Brasil desde o seu princípio, que se deu no âmbito do ensino superior, fato de certa forma ligado às intenções políticas da família real do Rei Dom João VI e sua vinda ao nosso país, no ano de 1808.

Segundo Barbosa, (1999a), a organização e funcionamento do ensino superior das artes no Brasil deu-se muitos anos antes da implantação do ensino primário e secundário. Esse fato engrandecia o ensino superior das Artes, mas deixava de lado a importância de ensinarmos o que hoje chamamos de ensino básico. Essa escolha foi justificada pelo império pelo fato de ser o ensino superior fonte de formação e renovação do sistema de ensino como um todo. O senador Paulino José Soares de Souza, em uma de suas falas, afirmou: “O ensino superior

é fonte do ensino primário, é a universidade que faz a escola”¹⁴. Sobre o assunto, opina criticamente a professora Ana Mae T. B. Barbosa:

Na realidade, entretanto, a importância prioritária dada ao ensino superior teve como causas principais, durante o reinado e o império, a necessidade de formar uma elite que defendesse a colônia dos invasores e que movimentasse culturalmente a Corte, enquanto que durante os primeiros anos da República, foi a necessidade de uma elite que governasse o país o que norteou o pensamento educacional brasileiro (BARBOSA, 1999a, p. 16).

Comenta a professora que a vinda da família real portuguesa trouxe a instalação da academia de Belas Artes francesa, que estivera, na época, a serviço do adorno, do Reinado e do Império. Essa arte acadêmica apresentava um estilo pomposo e aristocrático, bastante característico do Neoclássico. Esse estilo de arte estava impregnado dos modos da época e servira à conservação do poder. Lembra a professora que a nossa tradição, até o início do século XIX, foi marcada por uma época na qual o estilo barroco-rococó se desenvolveu, sob forte influência da arte barroca portuguesa. Entretanto, em seus quase cem anos de desenvolvimento no Brasil, adquiriu um aspecto nacional, originário dos artistas mestiços que aqui nasceram, mas que traziam toda uma tradição de seu parentesco ancestral, que eram os portugueses. (Idem, 1999a)

Contudo, apesar da forma delineada como o barroco nacional floresceu, este foi suplantado pelas contradições da Escola de Belas Artes, instalada no Rio de Janeiro, a qual, por meio de decreto, ecoaria apenas na pequena burguesia, que via na junção com um grupo francês de artistas uma maneira de trabalhar, por força oficial de transmissão sistemática da cultura.

No ano de 1855, Manoel de Araújo Porto-Alegre, entusiasmado com os primeiros indícios da fase de industrialização em nosso país, repensou a academia de Belas Artes, tendo por objetivo formar duas classes de alunos: a do artesão e a do artista. O estudo do desenho começou a ter importância, pois, segundo ele, seria fundamental para auxiliar os progressos das artes e da Indústria Nacional. Desse período até o final da escravatura, em 1888, e início da

¹⁴ BRASIL. Congresso. Senado Federal, Anais. Rio de Janeiro, 1870. Livro 3 -43º Sessão, p, 74-75. Disponível em: http://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/pdf/Anais_Imperio/1870/1870%20Livro%203ok.pdf. Acesso em 29-Abril/2016.

República, em 1889, nosso sistema educacional caminhou a passos muito lentos. Comenta Ana Mae Barbosa:

Esse processo de mudança, porém, foi tão lento, que alcançou o século seguinte. Diríamos mesmo que as duas primeiras décadas do século foram quase exclusivamente dedicadas a um emparelhamento das instituições educacionais com as novas ideias que, surgidas no século XIX, prepararam e executaram a Abolição e a República. (BARBOSA, 1999a, p. 31).

O progresso da tecnologia dos Estados Unidos da América alavancou, por meio de figuras de destaque financeiro e intelectual, como Walter Smith¹⁵ e Herbert Spencer¹⁶ (LUCAS; MACHADO, 2011), o crescimento tecnológico industrial brasileiro. Devido a essas fortes influências de pensadores e economistas da época, chegou-se à necessidade da abertura do primeiro Liceu de Artes e Ofícios do Brasil, fundado em 1856 (BIELINSKI, 2009)¹⁷, e idealizado e criado por Bethencourt da Silva. Foi, na época, a primeira instituição a praticar atividades relacionadas à Arte e à indústria, por meio do desenho industrial (BARBOSA, 1999a; MURASSE, 2002).

Outra figura importante para a reforma do Ensino Secundário e Superior foi Rui Barbosa. Em seu parecer no documento dessa reforma, dizia:

O ensino do Desenho e sua popularização, a sua adaptação aos fins da indústria tem sido o principal motor da prosperidade do trabalho em todos os países já iniciados na imensa lição, em que se têm assinalado a Inglaterra, os Estados Unidos, a França, a Alemanha, a Áustria, a Suíça, a Bélgica, a Holanda e a Itália. (BARBOSA R., 1882¹⁸, Apud BARBOSA 1999a).

¹⁵ Walter Smith era, nesta ocasião, professor de ensino técnico nos Estados Unidos, no final do século XIX (CUNHA, 2005), citado também por BARBOSA, Rui. Reformas do Ensino Secundário e Superior (1882): Obras Completas. V.9, t1 p., p-159-160. 1941.

¹⁶ Filósofo inglês, nascido em 1820, na cidade de Derby. Apesar de ser filho de família metodista e *quakers*, foi educado num ambiente de grande tolerância religiosa. Seu pai e seu tio foram responsáveis pela sua educação, pois, devido à sua frágil saúde, não pôde estudar regularmente em escolas. A partir de uma experiência como professor, em 1837, Spencer iniciou suas reflexões sobre a educação, as quais culminaram no seu mais conhecido livro: "Educação Intelectual, Moral e Física" (LUCAS, 1999).

¹⁷ BIELINSKI, Alba Carneiro. O Liceu de Artes e Ofícios - sua história de 1856 a 1906. 19&20, Rio de Janeiro, v. IV, n. 1, jan. 2009. Disponível em:

<http://www.dezenovevinte.net/ensino_artístico/liceu_alba.h. Acesso em: 02 -Mai.-2016.

¹⁸ BARBOSA, RUI. Referências sobre o Ensino Secundário e Superior. Vol 10, t,1, p.166. 1882.

Para elucidar os argumentos desses defensores da arte na escola, tendo como foco principal o ensino do desenho, valem-nos as explicações de Ana Mae Barbosa:

O ensino da Arte e do Design no Brasil têm uma história comum até a década de 1950, irmanada pela designação “ensino do desenho”. A história do ensino do desenho está marcada pela dependência cultural. (BARBOSA, 2015, p. 39).

A necessidade do desenho provinha das necessidades técnicas do mundo e da sociedade na qual nosso país estava inserido. Barbosa (1999b) destaca também a personalidade de André Rebouças, importante engenheiro brasileiro, que exerceu atividades políticas, em nosso país, durante o programa pela extinção do regime escravocrata. Em 1878, Rebouças escreveu o artigo “Generalização do Ensino do Desenho”, publicado em “O Novo Mundo”:

O Desenho é um complemento da escrita: da caligrafia e da ortografia. É o meio de comunicar a ideia de uma figura do mesmo modo que a escrita é o modo de comunicar um pensamento.

Tendes a inspiração de uma antítese ou de uma imaginosa metáfora, vós a escreveis; tendes a ideia de uma forma nova, vós a desenhais imediatamente.

É assim que deve ser compreendida a necessidade de generalizar o ensino do Desenho por todas as classes da sociedade (REBOUÇAS, 1878, p. 73).

E como engenheiro que foi, André Rebouças trazia consigo a justificativa da prática do desenho:

Seria ocioso demonstrar a indispensabilidade do Desenho para os artistas, para os operários, para os engenheiros e para todas as profissões conexas. Para esses o Desenho vale mais do que a escrita e até mais do que a palavra

Pode um engenheiro fazer a seu contramestre um discurso de duas horas e no fim nada ter alcançado, mas em dois minutos,

esboçando a peça de uma máquina que tem na mente, terá conseguido fazer-se compreender por um milagre. (Idem).

Para melhor organizar nosso pensamento sobre o ensino da arte no Brasil, foi de grande importância o novo livro da professora Ana Mae Barbosa, “Redesenhando o desenho: educadores, política e história”, publicado no ano de 2015. Nele, a pesquisadora revê conceitos de suas obras mais antigas, relativos à história do ensino da arte no Brasil.

Um quadro da organização cronológica sobre o Ensino da Arte esclarece uma nova ideia disposta como linha do tempo¹⁹, que Barbosa (2015) dividiu em quatro momentos:

1- **Virada industrial** (1880-1920) – virada da alfabetização

Realizada por políticos e literatos como Rui Barbosa e André Rebouças e por liberais e positivistas.

2- **Virada Modernista** (em duas fases)

1ª fase – Expressionista (anos 1920 a 1950)

Realizada por intelectuais, educadores, artistas e literatos como Fernando de Azevedo, Cecília Meireles, Mário de Andrade, Theodoro Braga, Anita Malfatti, Nerêo Sampaio e Edgar Sussekund de Mendonça, pelas Escolas Profissionais e Técnicas, e pelo Movimento das Escolinhas de Arte.

2ª fase- Especificidade de linguagens (anos 1960 a 1970)

Defendida nas universidades por críticos, historiadores, arte/educadores, arquitetos e designers, com a criação da Escola Superior de Desenho Industrial - ESDI, quando se começou a usar a expressão “design”, pelo ICA²⁰ da Universidade de Brasília, e pela Escola de Comunicações e Artes – ECA, da Universidade de São Paulo - USP.

3- **Virada Pós-moderna** (anos 1980 a 1990- Virada cultural)

Integração das Artes Visuais com as tecnologias contemporâneas, meios audiovisuais, *web*, Estudos Culturais e Visuais e Interculturalismo, realizada por artistas, críticos, historiadores e arte/educadores.

4- **Virada Educacional dos artistas** (anos 2000)

Em processo, realizada pelos doutores nas universidades, curadores e artistas, estabelecendo a relação da arte com o público e com o ato de educar, não se sabendo ainda se chegará a bom termo.

¹⁹ Quadro elaborado e retirado de: BARBOSA, Ana Mae. Redesenhando o desenho: educadores, política e história. São Paulo. Ed. Cortez, 2015.

²⁰ O ICA, denominado hoje como Instituto de Arte – IdA, da Universidade de Brasília – UNB.

A pesquisa considerou oportuno destacar a parte três do livro de Barbosa, (2015), que diz respeito ao que a pesquisadora denominou *Formação Modernista* dos professores de arte no Brasil.

No trecho, Ana Mae Barbosa escreveu sobre a importância do *Teachers College* na modernização da Educação em nosso país. A Instituição foi criada no ano de 1897, segundo documentos originais examinados por Barbosa (2015), e situava-se em frente a um asilo e um largo pasto de animais, mais tarde incorporado à *Columbia University*. Seus fundadores foram Grace Hoadley Dodge, filantropa executiva de empresas e feminista, e Nicholas Murray Butler, filósofo e estudioso de educação, que defendia treinamento especial para professores. Grace H. Dodge criou o *Working Girls Society*, a *Young Women's Christian Association*, e a *Travelers Aid*, que tinham como objetivo a expansão da cultura e a proteção das mulheres pobres, além de pôr fim à *Industrial Education Association*, transformada a seguir no *New York College*. Com todos esses empreendimentos educativos, não tardou a incorporação do *Teachers College* à *Columbia University*. Grace H. Dodge acreditava que uma formação de professoras mais eficiente resultaria numa educação mais sólida para a sociedade americana do final do século dezenove.

Fig. 02- Foto do prédio principal do *Teachers College*, no ano de 1894²¹

²¹ Fonte da imagem: <http://www.tc.columbia.edu/abouttc/timeline/>
Acesso em 27/julho de 2016.

John Dewey faria parte desse grupo entre os anos de 1904 e 1960, como professor de filosofia da educação.

A pesquisa de levantamento de documentos do *Teachers College*, realizada por Ana Mae Barbosa, apontou que, no ano de 1929, houve interesse por parte da Instituição em firmar acordos com o governo brasileiro, a fim de levar professores aos Estados Unidos para cursarem graduação, pós-graduação e, até mesmo, cursos a serem realizados em períodos de férias. Além de capacitações, esses alunos poderiam conhecer a estrutura e funcionamento da *Columbia University*, que já abrigava o *Teachers College*. Foi localizada uma lista de inscritos que somava vinte alunos, que cursaram mestrado acadêmico, entre os anos de 1916 e 1956 (BARBOSA, 2015, p. 366-367).

Entre esses vinte formandos, destacamos as alunas mineiras, Celina Viegas, da cidade de São João Del Rei, que viveu até cento e dez anos e trabalhou como educadora na maior parte de seus anos de vida, e Ignacia Ferreira Guimarães, que também trabalhou pelos ideais da educação, no estado de Minas Gerais.

Além das observações já citadas sobre a importância do *Teachers College* para a formação de professores, existe uma outra, sobre o acervo da biblioteca da Instituição. Afirma Ana Mae ser ele um dos melhores acervos sobre a pesquisa de Educação no Brasil, entre os anos de 1920 e 1950.

1.5.1 Sobre a legislação no Ensino da Arte no Ensino Básico

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que teve início em 1961, com apoio na Constituição, foi somente atualizada em 1971, e novamente em 1996, vigorando até os dias de hoje com suas regras anacrônicas (MOTA, 2015, p. 7).

A legislação que orienta o ensino de artes nos Cursos em Artes Visuais - neste caso, as licenciaturas - está ligada, de certa forma, às leis que orientam o ensino básico, ou seja, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. O histórico dessa legislação remonta ao ano de 1971, quando a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, da educação nacional foi instituída e, dentro desse

conjunto de leis, foi elaborada a Lei 5692²², no ano de 1971. A disciplina denominada, na ocasião, de *Educação Artística* passou a necessitar de um professor licenciado para assumir o cargo, fosse ele público ou privado. O trecho do Documento que dita a regra era assim composto:

CAPÍTULO V - Dos Professores e Especialistas

Art. 29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se as diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

Art. 30. Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1o grau, obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. § 1º Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica. § 2º Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo. § 3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anterior.

Com a reforma de 1971, a Lei nº. 5.692 (BRASIL, 1971) incluiu a Arte no currículo escolar com o título de Educação Artística, porém considerada apenas como atividade educativa, não como disciplina: "Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...]". Admitimos que a introdução da Educação Artística no currículo escolar dessa LDB trouxe um avanço significativo, tanto pelo aspecto de sustentação legal para a

²² BRASIL, Brasília, Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. **EMENTA:** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377 (Publicação Original). Diário Oficial da União - Seção 1 - 18/8/1971, Página 6592. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em 02/maio-2016.

prática dessa atividade, quanto por ter sido considerada de importância na formação do indivíduo.

Já no ano de 1986, o Conselho Federal de Educação tratou novamente com descaso a disciplina de Educação Artística nas escolas. Em novembro daquele ano, foi aprovada a formulação do núcleo comum para os currículos das escolas de 1º e 2º graus, determinando como disciplinas básicas Português, Estudos Sociais, Ciências e Matemática. A disciplina passou a constar apenas em um parágrafo, elaborado pelo conselho Federal de Educação: “A Educação Artística também deve ser exigida no currículo escolar”. (BARBOSA, 1999b, p. 1). A respeito, segue o comentário da professora Ana Mae: “Que contradição! Arte não é mais um componente básico na educação, mas é exigida”.

Dez anos se passaram e diversas lutas foram estabelecidas com o Governo Federal para que se mantivesse a disciplina de Artes na educação básica. No ano de 1986, um seminário em São João del-Rei e, em 1987, o Festival de Arte e Cultura Latino-Americano, em Brasília, solicitavam e depunham a favor do retorno da disciplina como componente curricular obrigatório; no entanto, essas reivindicações foram ignoradas na ocasião (Idem, p. 5).

A superação veio somente no ano de 1996, com a chamada nova Lei de Diretrizes e Bases – A LDB de 1996, Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996, Art. 26, § 2º), que estabelecia que o ensino da Arte constituísse *"componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos"*.

DA EDUCAÇÃO BÁSICA - Seção I - Das Disposições Gerais

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a sequência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;
(PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL LEI Nº 9.394, p. 10-11)²³

²³ BRASIL, Brasília. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL LEI Nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. **EMENTA:** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833. Coleção de Leis do Brasil - 1996, Página 6544 Vol.

Apesar do avanço trazido por essa Lei, a escola e o sistema educativo atual têm enfrentado desafios que transcendem a dimensão estrutural do currículo e a dinâmica das metodologias de ensino. As políticas educacionais da atualidade necessitam adequar-se às questões sociais que estão refletidas na escola pública, como o desemprego, a violência e a marginalização, que se acentuaram como possíveis reflexos da globalização da economia, da política e da cultura. (GOMES, 2008).

Sobre a legislação do ensino da arte na educação básica, a partir da proposta da Base Nacional Curricular Comum- BNCC, de 2015, reafirmou-se a disciplina Arte como componente obrigatório na escola de ensino básico, indevidamente considerados como subcomponentes, pelo disposto nas Leis 11.769 /2008 e no ano de 2016 foi substituída pela Lei 13.278/2016 dispondo:

Art. 26.

§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 2 de maio de 2016; 195º da Independência e 128º da República. (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Lei 13.278/2016²⁴).

Foi disponibilizada via internet o portal da Base Nacional Curricular Comum – BNCC, para que todo o corpo docente e a população opinasse e votasse a respeito da nova proposta curricular. Havia textos dissertativos sobre a nova base curricular, com todas as disciplinas do ensino básico, e votação digital para a opção da matriz curricular. O portal foi colocado no ar em 30 de julho de 2015, ficando disponível para votação até a data de 15 de março de 2016. A primeira

12. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em: 02 de maio de 2016.

²⁴ Lei 13.278 de 2016, altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.

versão preliminar da base curricular foi publicada no portal em 3 de maio de 2016, quando houve o lançamento da base no território nacional.

Esta pesquisa apurou que, em junho de 2016, seriam realizados os Seminários Estaduais e, em junho, a apresentação da versão final do documento. (Idem, 2015).

A seguir, estão dispostos os números referentes aos registros públicos efetuados no Portal da BNCC, até a data de 15 de março de 2016²⁵:

12.226.510 - Número de contribuições recebidas para o documento preliminar da Base

5.534.288 - Contribuições para a área de Linguagens.

1.709.065 - Contribuições para a área de Matemática.

1.657.482 - Contribuições para a área de Ciências da Natureza.

2.599.153 - Contribuições para a área de Ciências Humanas.

376.391 - Contribuições para a Educação Infantil.

305.804 - Número de usuários cadastrados nos perfis *indivíduo, organizações e escolas*.

209.817 - Número de professores cadastrados.

45.054 - Número de escolas cadastradas.

4.299 - Número de organizações cadastradas.

23.752.762 - Número de respostas dadas às perguntas sobre clareza e relevância dos objetivos de aprendizagem.

157.442 - Número de modificações propostas nos objetivos de aprendizagem apresentados.

27.147 - Número de novos objetivos propostos para a Base Nacional Comum Curricular.

Ressaltamos que a disciplina “Arte” foi denominada com o termo “Linguagens”, portanto o registro não nos fornece o número exato das colaborações específicas da disciplina. Após o encerramento da votação, o parecer foi colocado no portal, em arquivo de formato *pdf*, esclarecendo as

²⁵ BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM, 2015. Ministério da Cultura. Governo Federal. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/numeros-contribuicao/> Números da consulta pública. Acesso em: 04/ maio 2016.

disposições das novas bases, com o uso da expressão “encaminhamentos da revisão” (BNCC, 2016, p. 2):

No caso da área de Linguagens, algumas ações de revisão buscam uma maior articulação entre os componentes. São elas: equiparação dos ciclos em que se apresentam os objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa, Educação Física e Arte: melhor explicitação do sentido que o termo “linguagem” adquire na caracterização da área. (BNCC- Revisão do Documento Preliminar, 2016; p. 7)²⁶.

Além disso, os conteúdos da disciplina mantiveram-se bem-dispostos, o que não ocorreu, por exemplo, com História que, até o encerramento das votações, recebia proposta de uma redução significativa em seus conteúdos e disposições. O portal solicitou a participação de toda a sociedade, no entanto, não organizou ações para que, realmente, *toda a sociedade* estivesse informada e preparada para opinar em relação a informações bastante específicas, que teria obrigação de saber para poder participar verdadeiramente da votação.

1.5.2 Políticas Públicas para o Ensino Superior no Brasil

Os cursos de Licenciatura em Educação Artística são, tanto quanto os de Bacharelado em artes, cursos de artes: o estudante de Licenciatura e futuro professor de Música, Artes Cênicas ou Artes Visuais é submetido, no decorrer de seu curso universitário, a uma soma de vivências e experiências de prática artística não muito diferentes das que são exigidas do aluno do curso de Bacharelado que se prepara a abraçar a carreira artística. Assim sendo, parece-me legítimo partir do pressuposto de que tanto a Licenciatura como o Bacharelado em Artes esbarram, dentro do atual sistema universitário brasileiro, nos mesmos inúmeros e gravíssimos obstáculos. Assim sendo, a proposta que eu poderia, a partir da minha experiência pessoal, submeter aqui seria a de refletirmos juntos sobre a

²⁶ BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM 2015. Ministério da Cultura. Governo Federal. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/REVISAO_DOCUMENTO_PRELIMINAR-PROPOSICOES_%20INICIAIS.pdf. Acesso em 04/maio-2016.

questão: até que ponto um bom ensino de artes, seja no plano da Licenciatura ou do Bacharelado, é compatível com a estrutura e a mentalidade atuais da Universidade brasileira?

Yan Michalski

A epígrafe se refere à palestra proferida pelo professor Yan Michalsky, durante a Semana de Arte e Ensino, que ocorreu na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, e que já refletia, de maneira contundente, a difícil realidade a que os cursos de formação de professores se submetiam no ano de 1980. Michalsky segue, falando sobre a Reforma Universitária, ocorrida em nosso país anos antes, inspirada no modelo de ensino superior dos Estados Unidos, e que, devido à falta de um esforço de adaptação à realidade nacional, esvaziou esse modelo: “[...] toda a flexibilidade que caracteriza seu funcionamento nos Estados Unidos, que a implantou em um esquema cuja rigidez simplesmente não se concilia com o grau imponderável inerente ao processo de criação artística” (MICHALSKY, 1980; p. 2).

O professor universitário da área teatral lembra-nos a mesma informação fornecida pela professora Ana Mae Barbosa sobre a influência norte-americana dentro do nosso contexto nacional. Em seu livro “A imagem no ensino da arte”, ela escreve que a Lei 5692/71 não foi uma conquista brasileira e sim uma criação ideológica de educadores norte-americano, obtida por meio de um acordo oficial entre o Ministério da Educação – MEC e o *United States Agency for International Development - USAID*²⁷. A Reforma Universitária, comentada por Ana Mae e pelo professor Yan Michalsky, diz respeito a uma nova estrutura ideológica, que trazia um tom advindo dos militares do período de 1964, os quais entendiam a universidade como uma instituição de formação, que injetava os estudantes no mercado de trabalho, dessa maneira, acreditava-se obter uma nação transformadora. Comenta, a esse respeito, Pelegrini; Azevedo (2006):

²⁷ Para saber mais, existe a pesquisa de GAIO, Daniel Machado; A concepção de modernização na política de cooperação técnica entre MEC e USAID. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília- Faculdade de Educação 2008. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2106/1/2008_DanielMachadoGaio.pdf. Acesso em: 02/maio-2016.

Em suma, a política educacional instituída precisou adaptar o sistema educacional ao atendimento dos interesses da estrutura de poder edificada, propagando seu ideário, reprimindo seus opositores e reestruturando uma tripla função: a reprodução da força de trabalho, a conservação das relações de classes e a eliminação de um dos principais focos de dissenso político.

A lei nº 5692/71 completa o ciclo de reformas educacionais geradas com o intuito de efetuar o ajustamento necessário da educação nacional à ruptura política orquestrada pelo movimento de 64. Com a nuance de efetivar-se em uma conjuntura política caracterizada pelo ápice da ideologia do “Brasil-potência”, no qual o regime militar havia se consolidado, eliminando as resistências mais significativas, e havia adquirido um discurso magnificante na exaltação do sucesso do seu projeto de manutenção do poder. (PELEGRINI; AZEVEDO, 2006, p.2).

Entre alguns problemas instituídos pela Lei 5692/71, com a obrigatoriedade do ensino da Arte, em 1971, o fato de que os cursos de licenciatura em Artes Plásticas precisavam de revisão curricular. A situação foi enfrentada com a criação de um novo curso universitário para a formação de professores de arte (BARBOSA, 1999b; p. 10). Foram criados, em 1973, pelo governo federal, os cursos superiores para a formação do professor de Educação Artística – licenciaturas plenas e curtas, por meio da Resolução nº 23, de 23 de outubro de 1973, além do Parecer nº 1.284/73-CFE, de 9 de agosto de 1973.

Em dezembro de 1997, a nona Lei de Diretrizes e Bases –LDB da Educação estabeleceu novas diretrizes para a educação como um todo e o componente curricular da Educação Artística passou a ser reconhecida como disciplina.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) foram lançados pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, no ano de 1997, e tinha, entre os diversos objetivos, estabelecer os conteúdos específicos de cada área do conhecimento, além de situar educadores, gestores e estudantes quanto à conscientização de um novo momento da educação, uma vez que, teoricamente, teriam esses parâmetros como “nacionais”, mesmo se levando em consideração

a extensão territorial de nosso país. Consta, no documento, a conceituação da “caracterização da área de Arte” nos PCNs de 1996:

Na proposta geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Arte tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A área de Arte está relacionada com as demais áreas e tem suas especificidades.

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

A organização e distribuição, em caráter nacional, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, causou, entre os membros do ambiente acadêmico, um certo desconforto, referente a diversos pontos de sua formulação, entre eles a afirmação do item destinado a revisar e reformular o documento e sugestões nele contidas, de acordo com as necessidades de local, tempo e espaço.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estão situados historicamente – não são princípios atemporais. Sua validade depende de estarem em consonância com a realidade social, necessitando, portanto, de um processo periódico de avaliação e revisão, a ser coordenado pelo MEC (MEC, 1997a, p. 37).

No ano de 2001, o Grupo Integrado de Pesquisa em Ensino das Artes da Universidade Federal da Paraíba publicou um documento²⁸, destinado a refletir sobre os PCNs. Nessa ocasião, os professores Erinaldo Alves e Arão Paranaçu de Santana, colaboradores da organização, elaboraram o documento, junto com outros escritores. Segue trecho escrito por Fábio do Nascimento Fonseca (2001):

²⁸ PENA, Maura; ALVES, Erinaldo; SANTANA, Arão P. É este o Ensino de Arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Grupo Integrado de Pesquisa em Ensino das Artes ARTES. João Pessoa. Ed. Universitária. Univ. Fed. Da Paraíba. 2001. Disponível em: http://www.ccta.ufpb.br/pesquisarte/Masters/e_este_o_ensino.pdf. Acesso em: 05/maio-2016.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujo processo de elaboração remonta ao ano de 1995, começaram a chegar às escolas a partir do final de 1997, quando o MEC publicou o primeiro conjunto de documentos, destinado às quatro séries iniciais do ensino fundamental, com ampla divulgação pelos meios de comunicação. A partir de então, suscitaram discussões em que se polarizam posições que vão desde a adesão entusiasmada à total rejeição. Em meio às expectativas quanto às suas implicações e possíveis repercussões nas salas de aula do ensino fundamental, têm se apresentado, como objeto de discussão mais frequente, questões que vão da necessidade ou não da existência de parâmetros curriculares com abrangência nacional à natureza de seus conteúdos e propostas, ou, ainda, quanto à forma com que os mesmos foram elaborados. Em face destas questões, procuramos discutir, neste texto, os fundamentos e o processo de construção dos PCN, o modo como estão estruturados e organizados, além de seu significado enquanto expressão da política educacional conduzida pelo governo federal. Em outras palavras, busca-se contextualizar os PCN no quadro das iniciativas governamentais que caracterizam o já referido processo de reforma educacional em curso no país, evidenciando seus significados, limites, possibilidades e implicações. Contexto e fundamentos dos PCNs. (FONSECA, 2001, p.15).

Segundo Fernandes (2015), no ano de 2002, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu diretrizes para nortear as propostas curriculares dos cursos em Artes Visuais.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologados pelo Senhor Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002, consta o parecer:

Art. 1º: As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;

II - o acolhimento e o trato da diversidade;

III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;

IV - o aprimoramento em práticas investigativas;

V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;

VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL LEI Nº 9.394, p. 10-11)²⁹.

Nota-se a presença de diversos itens referentes aos modos mais contemporâneos de ensinar arte, como, por exemplo, o chamado “acolhimento da diversidade”, “o exercício de atividades de enriquecimento cultural” e – frisamos aqui – um item bastante relevante para esta pesquisa e, de um modo geral, para a educação superior, “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores”, muito oportuno para o trabalho que iremos propor para o Museu pesquisado.

O parecer homologado em 24 de julho de 2008, pelo Ministério da Educação- Conselho Nacional de Educação, Processo Nº 23001.000109/2007/17³⁰, elaborou um breve histórico do ensino das artes no Brasil, reconheceu o desenvolvimento das atividades em relação aos direitos e compreensões do ensino da arte, realizadas pela Federação de Arte/Educadores do Brasil – FAEB, e determinou as especificidades da formação do profissional de arte (bacharel e licenciado), sob as determinações da mobilização em torno do cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Ainda, arregimentou

²⁹ BRASIL, Brasília. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL LEI Nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. **EMENTA:** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833. Coleção de Leis do Brasil - 1996, Página 6544 Vol. 12. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em: 02 de maio de 2016.

³⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer homologado. Publicado no Diário Oficial da União de 24/07/2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf. Acesso em 05/ Jan-2016.

profissionais organizados em outras associações, como a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP, a Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM, a Associação Brasileira de artes Cênicas – ABRACE, e destacou as discussões contemporâneas da instituição *International Society for Education Trough Art – INSEA*.

Quanto aos conteúdos curriculares do processo citado, notou-se a preservação do item **VII**, referente aos conteúdos curriculares do ano de 2002, constante na última citação.

O que temos de mais recente em São Paulo, a respeito da legislação do ensino da arte na educação superior são as duas Deliberações do Conselho Estadual de Educação – CEE, números 111/201. Sobre a Deliberação 111/2012, o capítulo II, artigos 8º e 10º dispõe:

Art. 8º - Os cursos para a formação de professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio deverão dedicar, no mínimo, 30% da carga horária total à formação didático-pedagógica, excluído o estágio supervisionado, além da científico-cultural que contemplará um sólido domínio dos conteúdos das disciplinas, objeto de ensino do futuro docente.

Capítulo II

Da formação de docentes para os anos finais do Ensino Fundamental e ensino Médio

Art. 10 - O estágio supervisionado obrigatório deverá incluir, no mínimo: I – 200 (duzentas) horas de apoio ao efetivo exercício da docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; II - 100 (cem) horas dedicadas às atividades de gestão do ensino nelas incluídas, entre outras, as relativas a trabalho pedagógico coletivo, conselho de escola, reunião de pais e mestres, reforço e recuperação escolar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. III - 100 (cem) horas de atividades teórico práticas e de aprofundamento em áreas específicas³¹. (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2012).

Segundo Fernandes (2016, p. 1), no ano de 2013, sugestões de alterações

³¹ CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Deliberação** 11/2012. Aprova: Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas. **Lex.**: Com fundamento no inciso V, art. 10 e inciso II, art. 52 da Lei 9394/96. São Paulo. 2012. DISPONÍVEL EM: https://iage.fclar.unesp.br/ceesp/cons_ava.php#gsc.tab=0. Acesso em: mar.- 2016.

na Deliberação 111/2012 foram encaminhadas ao Conselho, resultando em um novo texto: a Deliberação 126/2014, aprovada quando o tempo limite para o cumprimento da resolução anterior chegou a seu prazo máximo. Essa nova Deliberação determinou que os novos currículos deveriam ser implementados já no primeiro semestre de 2015.

Explana sobre essas questões a professora e pesquisadora Sônia Fernandes (2016):

Para muitos coordenadores de licenciaturas, a nova redação pouco ajudou, por ignorar boa parte das demandas feitas pelas estaduais, além de prorrogar por apenas seis meses, desde sua promulgação, o prazo para que as adequações fossem feitas.

A conselheira Rose Neubauer da Câmara de Educação Superior do Conselho, explica e defende que a deliberação foi motivada pelo fato de o perfil do professor ter uma diferença significativa no desempenho dos alunos.

O ponto mais polêmico do texto concentra-se na determinação de que os cursos devem dedicar, no mínimo, 30% da carga horária total à formação didaticopedagógica, além do estágio supervisionado e das atividades acadêmicas e científico-culturais. As estaduais pediram 720 horas, o que corresponde a 22,5% de um curso de 3.200 horas. A alteração foi o acréscimo no texto de um parágrafo único, que permite aos cursos com carga horária superior a 3.200 horas dedicarem, no mínimo, 960 horas, não havendo necessidade de atingir os 30%. (FERNANDES, 2016, p. 1).

Os coordenadores das licenciaturas consideraram exagerado o tempo destinado às atividades didático-pedagógicas, pela deliberação, uma vez que, excluindo-se as horas de estágio para o cálculo dos 30%, tem-se ainda 44% do tempo restante dedicado a elas.

Dessa maneira estabelece-se que o Curso de Pedagogia tenha a carga de 3200 horas, e o Curso Normal Superior a carga de 2800 horas, distribuídas da seguinte forma:

No Artigo 11º, da deliberação 124/2014 passa a vigorar, no curso de licenciatura:

“I – 200 (duzentas) horas de estágio na escola, compreendendo o acompanhamento do efetivo exercício da docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e vivenciando experiências de ensino, na presença e sob supervisão do professor responsável pela classe na qual o estágio está sendo cumprido e sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior;

II – 200 (duzentas) horas dedicadas às atividades de gestão do ensino, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, nelas incluídas, entre outras, as relativas ao trabalho pedagógico coletivo, conselhos da escola, reunião de pais e mestres, reforço e recuperação escolar, sob orientação do professor da Instituição de Ensino Superior e supervisão do profissional da educação responsável pelo estágio na escola, e, atividades teóricopráticas e de aprofundamento em áreas específicas, de acordo com o projeto político-pedagógico do curso de formação docente (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 2014)³².

Quadro comparativo³³ (tabela 1) entre a Deliberação 111/2012, as sugestões das estaduais, e a Deliberação final, 124/2014:

³² CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação 124/2014. 4 de Julho de 2014. Aprova os dispositivos da, Lei Estadual Nº 10.403/1971 em conformidade com o disposto no inciso XIX do artigo 2º, com fundamento no inciso V, art. 10 e inciso II, art. 52 da Lei 9394/96. Lex.: altera o *caput* do artigo 1º da Deliberação CEE nº 111/2012. São Paulo. 2014. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/>. Acesso em Mar.- 2016.

³³ Quadro criado por FERNANDES, Sônia (2016), FERNANDES, Sônia R. **A Formação de Professores de Artes Visuais e o Estágio Curricular: desenvolvimento e desdobramentos da episteme como prática pedagógica**. 2016. Tese (Pós-doutorado em Teoria, Ensino e Aprendizagem). Escola de com. e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo- São Paulo, 2016.

Como era	Sugestões das estaduais	Como ficou
A Deliberação 111 exigia 400 horas de estágio supervisionado para a formação de docentes da pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental.	As estaduais pediram que a redação fosse alterada para, no mínimo, 300 horas de estágio supervisionado.	As 400 horas foram mantidas no texto final.
Para a formação de docentes dos anos finais de ensino fundamental e ensino médio, a Deliberação 111 exigia 100 horas dedicadas às atividades de gestão do ensino e 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas.	As estaduais sugeriram 100 horas no total para ambas as atividades.	A redação final determinou 200 horas para ambas as atividades, sem discriminar quanto deve ser dedicado a cada uma.
Os cursos para a formação de professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio deveriam dedicar, no mínimo, 30% da carga horária total à formação didático-pedagógica, excluído o estágio supervisionado, além de atividades científico-culturais.	Estaduais sugeriram 720 horas para a formação didático-pedagógica, além do estágio supervisionado.	A redação final manteve a determinação de 30%, acrescentando um parágrafo único, segundo o qual cursos com mais de 3.200 horas poderão destinar, no mínimo, 960 horas à formação didático-pedagógica, independentemente das horas dedicadas ao estágio supervisionado e às atividades científicas culturais.
O estágio supervisionado obrigatório para professores dos anos finais do fundamental e ensino médio deveria incluir, no mínimo, 100 horas dedicadas às atividades de gestão do ensino, e 100 horas de atividades teórico práticas e de aprofundamento em áreas específicas.	A sugestão das públicas foi de 200 horas de estágio de aprofundamento em áreas específicas.	A Deliberação 124 determinou 200 horas, ao todo, dedicadas às atividades de gestão do ensino, de atividades teórico-práticas e de aprofundamento em áreas específicas, além de acrescentar um parágrafo único determinando que os cursos de Educação Física e Artes deverão incluir estágios em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.
Aprovada em 2012 pelo Conselho Estadual de Educação, a Deliberação 111 determinava que as alterações curriculares deveriam aplicar-se às turmas ingressantes a partir do 1º semestre de 2013.	Já passado o prazo estipulado sem nenhum avanço no diálogo entre CEE-SP e estaduais, as universidades sugeriram que as novas alterações passassem a valer a partir do 1º semestre de 2016.	Em 2014, a Deliberação 126 determinou o 1º semestre de 2015 como prazo final, dando assim, na prática, seis meses para que as mudanças fossem aplicadas aos cursos.

Tabela 1- Quadro comparativo (FERNANDES, 2016) entre a Deliberação 111/2012, as sugestões das estaduais, e a Deliberação final, 124/2014

A deliberação 132/2015, de 1º de julho de 2015, alterou a carga horária regulamentada para as licenciaturas plenas (exceto em pedagogia), que deverá conter pelo menos 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de no mínimo oito semestres ou quatro anos. Houve um aumento de carga horária, sendo que a matriz curricular continuou garantindo no mínimo 30 % da carga horária total à formação didático-pedagógica. A mais recente

legislação do Conselho Nacional de Educação (CNE), em seu capítulo V, define a Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior redefine a Estrutura do currículo da seguinte forma:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (CNE, Nº 2/2015, p 10,2015³⁴).

Contudo, no ano de 2015 o Conselho Nacional de Educação, revogou o Artigo 13º da Resolução 132/2015. Segundo Cardim (2015). Segue o trecho do texto explicativo que resultou no Artigo 14:

Art. 14º. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de

³⁴ BRASIL. Brasília. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação – conselho Pleno. **Resolução** Nº 2, de 1º de julho de 2015. Define ad diretrizes curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial da União de 2 de julho de 2015 – Seção 1- pp. 8-12.

efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida (CARDIM, 2015)³⁵.

O resultado dessa alteração (revogação) diminui consideravelmente a carga horário do curso e respectivamente a carga horária do estágio supervisionado ficando da seguinte forma:

§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

I - quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;

II - quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;

III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;

IV - deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

V - deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

VI - deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12, consoante o projeto de curso da instituição;

Coloca-se aqui a indignação em relação às atitudes governamentais, ou seja: o fato de reduzir consideravelmente essa carga horária para os cursos de formação de professores. Em suma: um aluno da licenciatura poderá completar seu curso em um ano apenas. A pergunta que se faz é: de que maneira esse

³⁵ CARDIM, Paulo. Formação de professores para a Educação Básica: Novas DCNs. BELAS ARTES/ diretoria/reitoria. Disponível em: <http://www.belasartes.br/diretodareitoria/artigos/formacao-de-professores-para-a-educacao-basica-novas-dcns>. Acesso em 21- Jan. – 2017.

estudante (o futuro professor de Arte) será formado? Ele aprenderá o suficiente para educar crianças? Sabendo que mesmo os cursos antigos que para seu cumprimento necessitavam de quatro ou mesmo cinco anos?

1.6 Questões relativas à Formação Inicial de Professores e o ensino da arte em museus

A Educação em museus, em certa medida, necessitou do desenvolvimento do campo de atuação da museologia em nosso país para ingressar como área de conhecimento nas universidades. Sabe-se sobre as tentativas de prática desses cursos no ano de 1922, por ocasião do decreto 15.596, que criou a liberação do chamado “*curso tecnico*”. Esses cursos deveriam ter a duração de dois anos apenas e não equivaliam a cursos de graduação, mas sim cursos especiais que foram ministrados no Arquivo Nacional e Biblioteca Nacional, e no recém-criado Museu Histórico Nacional (TANUS, 2013). Porém, por questões de ordem humana e estrutural, esse curso não entrou em funcionamento. Segundo Ivan Coelho Sá (2007), na época, o curso “equivale a um investimento na formação de técnicos absolutamente insólita para a realidade brasileira da época, sobretudo se considerarmos a inexistência de uma tradição museológica” (SÁ, 2007, p. 45)³⁶. As tentativas já mencionadas denotaram esforços, no Rio de Janeiro, valendo lembrar que as mesmas ações, também sem êxito nesse primeiro momento, ocorreram com Gustavo Barroso e Valentín Calderón, no estado da Bahia, e, no estado de São Paulo, entre os anos vinte e trinta, com Waldisa Russio Camargo Guarnieri³⁷.

Segundo Grinspum, (2000, p. 8), o aprofundamento das reflexões sobre o campo da museologia evidenciou-se, de maneira mais visível, como fenômeno mundial, entre os anos de 1958 e 1992. A pesquisadora aponta três eventos que foram seminais para o desenvolvimento do campo da museologia: o Seminário Regional da UNESCO sobre a função educativa dos museus, realizado na cidade

³⁶ SÁ, Ivan Coelho de. **História e memória do curso de museologia: do MHN à UNIRIO**. Anais do Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro, v. 39, p. 10-42, 2007.

³⁷ Segundo Tanus, (2013, p. 81) o curso de pós-graduação em Museologia criado pela Waldisa Rússio, deu-se somente no ano de 1970, inspirado curso de Churubusco, no México.

do Rio de Janeiro; a Declaração da Mesa-Redonda de Santiago do Chile , em 1972, que introduziu o conceito de museu integral, abrindo novas trilhas para as práticas educativas museais; e a Declaração de Quebec, em 1984, que sistematizou os princípios básicos da Nova Museologia, mais a Declaração de Caracas, de 1992 , que avaliou de maneira crítica todo o percurso, ao reafirmar o museu enquanto canal de comunicação. Lembra-nos Benvenuti, (2004) que, apesar de a profissão de museólogo ter sido criada no ano de 1932, ela somente foi oficializada no ano de 1984.

Tanus, (2003) aponta um importante histórico em sua pesquisa a respeito dos cursos de Museologia no Brasil, e elenca a presença de apenas quatorze universidades brasileiras como ministrantes desses cursos. É curioso notar que, embora conste esse número de quatorze instituições ministrando o curso de Museologia, percebe-se que as grades curriculares parecem não contemplar disciplinas ligadas à educação em Museus, apreciação estética em exposições ou nada semelhante. De certa forma, os cursos em Artes Visuais e as licenciaturas ficam encarregados da tarefa de apresentar o campo da Museologia, bem como a Educação em Museus, aos estudantes de graduação. Um fato expressivo, nesse contexto, é o de que as Artes Visuais sejam responsáveis por essa tarefa, ou seja, cabe a elas a tarefa de alertar, educar, voltar os olhos dos estudantes de graduação e licenciatura para a importância dessas disciplinas no contexto contemporâneo. Elas têm a finalidade de sensibilizar e fundamentar os jovens estudantes com os conceitos de apreciação da arte, por meio das instituições museológicas.

A importância de compreender a arte em sua totalidade vai além de ver e aprender a arte reproduzida nas salas de aulas da universidade. Comenta a esse respeito Ostetto, (2004):

É o convite da arte que chega, chamando ao ensino de novos olhares, ao dar-se conta do olhar, do ato de contemplar uma pintura, de entrar na dança, arriscando os passos, de Fazer, experimentar, sentir a sensação de caos, da frustração, do erro e também da satisfação da realização, do acerto. Arte é isso: totalidade! (OSTETTO, 2004, P. 12)

Como já afirmado, a arte, em sua totalidade, deve ser ampliada à sua

compreensão, por meio da sensibilização de ver as obras originais.

Em seu texto “Ensinando Crítica nos Museus”, Robert Willian Ott, fala sobre a importância de aprender nesses espaços:

O ensino da 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. Ensinar 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, 1999, p. 113-114).

Segundo Fusari e Ferraz, (1993 p. 53) o aproveitamento da arte em espaços culturais cria um ambiente: “[...] que aproxima os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo, assim, que tenham conhecimento dos aspectos mais significativos de nossa cultura, em suas diversas manifestações”. As autoras também destacam a importância do professor de arte no sucesso desse processo transformador, auxiliando os alunos a melhorarem a sensibilidade e os saberes práticos e teóricos em arte.

Barbosa (2003) traz uma reflexão acerca do ensino de arte e da construção do leitor visual. E por que é importante trazer essa reflexão? Trata-se de discutir possibilidades que apontem para a falta do olhar, ou olhar não observador, se assim me posso expressar. Além da observação, da leitura e da releitura de obras de arte na sala de aula, é também importante fazê-lo no museu, pois são possibilidades que precisam se vivenciadas.

Para a professora Ana Mae Barbosa:

[...] As pessoas, de um modo geral, têm dificuldades para compreender as manifestações dos códigos estéticos, indiferentemente do sistema do qual façam parte e independentemente de se tratarem de informações artísticas ou

estéticas. Uns, para encobrir o desconhecimento, alegam não gostar de arte ou não ter interesse por tais produtos; outros simulam que a compreensão é tácita e evitam discuti-los; um terceiro grupo apela para interpretações baseadas em critérios extra-estéticos, como os pautados estritamente pelas emoções e pelos sentimentos ou até mesmo pela valoração comercial (BARBOSA, 2003, p. 30).

Há também as implicações sobre a cultura presente nos museus e a questão da identidade. Sobre isso afirma RIZZI (1998):

Uma das questões mais importantes envolvendo, nos museus, o controle sobre os artefatos e as obras de arte e a maneira de exibí-los, é a articulação da identidade, o que pode ocorrer de duas maneiras: de maneira direta quando o museu apresenta uma exposição com uma narrativa assertiva, ou de maneira indireta, quando o museu opta por uma narrativa implicativa. Quando nos relacionamos com o “outro cultural” via exposições, este contato nos mostra quem somos e talvez mais significativamente ainda quem não somos (RIZZI, 1998, p. 216-217).

As universidades estaduais e federais possuem um expressivo papel, pelo fato de colocarem em prática ações ligadas à Educação em Museus na graduação e pós-graduação via museus universitários. E foi por meio de decretos que ocorreu a inserção das disciplinas ligadas à Museologia e Educação em Museus nas grades curriculares da universidade.

A Universidade de São Paulo, por meio do Museu Paulista, prontificou-se a operar na disposição da Lei Estadual 7.843, de 11.03.1963, alterada pela Resolução 3.560 de 11.08.1989, que implementa responsabilidades científicas, culturais e educacionais no domínio da História da Cultura Material da sociedade brasileira. Em seus dispostos, constam no Artigo 2º:

I – Manter, ampliar e organizar seu acervo museológico bem como documentação pertinente;

II – Desenvolver pesquisas relacionadas com seu acervo, com domínios conexos e com os campos de atuação do Museu;

III – Promover exposições públicas de seu acervo e de acervos conexos, assim como receber exposições itinerantes;

IV – Promover atividades educacionais e culturais;

V – Oferecer disciplinas optativas de graduação, disciplinas de pós-graduação e cursos de extensão em seus diferentes níveis;

VI – Manter biblioteca e laboratórios especializados;

VII – Promover publicações;

VIII – Colaborar na proteção e valorização do patrimônio cultural brasileiro.

Observe-se o item “V”, o qual prevê a inclusão de disciplinas optativas para a graduação, relacionando a pesquisa em Museus. A universidade atua nesse sentido, sabendo da importância da elaboração de uma grade curricular que contemple as ações dessa natureza, ou seja, a ação de transformação via educação em museus para os estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação.

Capítulo 2. Museus, educativo e a era digital

2.1 Sobre Museus e seu papel educativo

O surgimento dessas instituições deu-se na antiga Grécia, onde havia uma vasta acumulação de esculturas, pinturas e tesouros que, aparentemente, podem nos remeter a uma galeria de arte nos dias atuais, uma vez que a civilização grega conferiu ao museu duas funções que nos parecem contemporâneas: a de *museion* e a de *pinakothekai* (HERNÁNDEZ; TRESSERRAS, 2008, p. 32). Bem lembrado por Schildt, esses lugares, além de exercerem a função mencionada, abrigavam uma forte tendência à devoção aos deuses (SCHILDT, 1988, p. 85).

Ao longo do Século XVIII, os museus começaram a assumir um papel diferenciado, momento do surgimento dos museus europeus, decorrente da eclosão de uma consciência patrimonial moderna. A esse respeito, explicam os autores:

La confiscación de los bienes de la iglesia en 1789, seguida en 1792 de las propiedades de la aristocracia huida y de los bienes de la corona, pone al poder surgido de la Revolución frente a una responsabilidad inédita: seleccionar las obras de arte y los bienes inmuebles convertidos en bienes nacionales aquellos que merecen ser conservados bajo la égira del Estado (HERNÁNDEZ, TRESSERRAS, 2008, p. 42).

Um dos fatos mais importantes dessas transformações foi a mudança do papel social dos museus. O novo princípio básico da gestão do patrimônio transformou o **bem patrimonial** em um **bem público**, ou seja, a serviço da sociedade. Esse impacto social do museu cresceu de forma acelerada no século XIX, com a grande capacidade de representação, que enriqueceu ainda mais o prestígio intelectual que já possuía. Neste momento:

El museo es un verdadero escaparate del mundo, una gran ventana abierta a la que asomarse, que prolonga en tiempo y ofrece al detalle la apasionante experiencia de las grandes exposiciones universales, acercando las maravillas del mundo a

grandes e pequeñas ciudades. Como las magnas exposiciones de las que saca enseñanza, el museo quiere proporcionar a los ciudadanos de los países en desarrollo una experiencia instructiva, ejemplar, enriquecedora, en fin, una experiencia totalizadora (HERNÁNDEZ, TRESSERRAS, 2008, p. 49).

Esses são alguns aspectos do início de um trabalho que se dá nas primeiras integrações entre o público e o museu, e que, mais tarde, no decorrer do século XIX, apresentará os primeiros sinais da existência da “educação em museus”. A fim de refletirmos sobre as primeiras instituições que se dedicaram ao serviço educativo em museus, mencionamos aqui o Reino Unido e suas instituições: O *Royal College of Art*, fundado em 1837, e o *Victoria and Albert Museum*, fundado em 1852, a princípio denominado *South Kensington Museum*³⁸ (OTT, 1999, p. 116; BARBOSA, 1999). O *Victoria and Albert Museum* teve como idealizador do serviço educativo Henry Cole. Segundo OTT (1999), essas instituições foram idealizadoras da relação da arte com a escola nos museus e tornaram-se referências clássicas da crítica de arte e da produção artística. Completa o estudioso:

A configuração que essas duas instituições, compostas por museu de arte e escola de arte, apresentam é o próprio modelo de relação que elas têm na sociedade. Nesses lugares, o fazer artístico em ateliê combina-se com o estudo da coleção de obras de arte abrigadas em um museu (OTT, 1999, p 116).

O professor Christopher Frayling, durante palestra no ano de 2008, salientou sobre os propósitos de Henry Cole:

Its intended reach was very ambitious: the specialized students of the School of Design; manufacturers or members of the manufacturing population, who it was felt needed to know about design; and members of the public, who it was felt needed to learn about the principles of design so that they could become rational consumers. (FRAYLING, 2008, p. 3).

³⁸ Informação extraída do site da instituição, disponível em: <<http://www.vam.ac.uk/content/articles/h/history-of-the-vanda-and-the-schools-of-design-study-guide/>>. Acesso em 10 ago. 2012.

Christopher Frayling (2008) menciona os ideais que moveram Henry Cole a desenvolver os programas com as escolas, visto que um dos antigos nomes da Instituição era *The Museum of Manufactures*, além de lembrar, no decorrer da palestra, que Henry Cole fora *designer*. Dentro dessas particulares circunstâncias da época, ocorreram ali as primeiras manifestações de educação por meio do museu em países como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, França, Alemanha e Austrália.

O MoMA e o Museu de Cleveland são considerados os pioneiros da moderna Arte/educação em museus, teoricamente fundamentada por Victor D'Amico, em Nova York, e Thomas Munro, em Cleveland. Ana Mae T. B. Barbosa afirma que ambos basearam suas ideias no pensamento de John Dewey (BARBOSA, 2009; p. 94).

No Brasil, a educação em museus surgiu com as diversas ações que resultaram em mudanças nos museus brasileiros, dentre elas, as reformas estruturais dos museus e as inovações para os profissionais dessas instituições. As primeiras publicações sobre o tema nasceram devido a essas mudanças. Em 25 de março de 1939, por iniciativa do Instituto de Estudos Brasileiros³⁹, realizou-se uma conferência em Petrópolis, na qual Francisco Venâncio Filho proferiu palestra intitulada *A Função Educadora dos Museus* (BEMVENUTI, 2004). Nela, Venâncio Filho (1939) faz menção à atividade educativa do museu, assim como a atividades a ele relacionadas, como o cinema e o rádio, entre outras, denominadas por ele como “atividades extraclasse”, chamando a atenção para o papel educativo do museu, “um lugar marcado de destaque, porque apresenta características próprias. ” (VENÂNCIO FILHO, 1939, p 51). Já em 1946, o estudioso baiano da área de museus, José Valladares, publicou o livro “Museus para o povo”, no qual reserva um capítulo destinado a esclarecer a importância da difusão cultural nos museus⁴⁰. Segue o trecho escrito na época:

Quando se fala em museu a serviço da educação do povo, é importante reparar que não se trata, apenas, do proveito que

³⁹ Benmvenuti refere-se aqui ao IEB, situado na cidade de Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro.

⁴⁰ O Capítulo intitula-se: *Difusão Cultural: principal objetivo dos museus*.

alguém poderá auferir da contemplação, embora entusiasmada, de obras de arte, ou de inspeção, embora cuidadosa, de objetos com significação histórica ou valor científico; na realidade, trata-se de esforço consciente; e orientado no sentido de atrair o público e uma vez com o público dentro das galerias, proporcionarem entretenimentos que o prendam, ao lado das informações que se vão acrescentar à soma de conhecimentos com que transpôs as portas da instituição (VALLADARES, 1946, p. 23).

Outra personalidade que destacou a importância do trabalho educativo nos museus foi Gustavo Barroso, diretor do Museu Histórico Nacional, em 1947. Ele foi responsável por uma série de inovações nesse museu, inclusive uma reforma física, além de criar cursos para aperfeiçoamento dos Profissionais em Museologia e Educação em Museus. Em 1947, Nair Moraes de Carvalho publicou um artigo para o museu mencionado, intitulado “Papel educativo do Museu Histórico Nacional”, destacando uma resenha de documento do Conselho Internacional dos Museus (*ICOM - International Council of Museum*⁴¹), na qual enfatiza a importância do museu e a juventude (KNAUSS, 2011). O documento do ICOM afirma ser a educação em museus uma experiência humana totalizadora, utilizando o termo “comunidades” e acentuando que o fato democratiza o acervo, ao mesmo tempo em que propicia o desfrute estético, tornando-o assim um reencontro cultural:

Museums work in close collaboration with the communities from which their collections originate as well as those they serve. Principle Museum collections reflect the cultural and natural heritage of the communities from which they have been derived. As such, they have a character beyond that of ordinary property, which may include strong affinities with national, regional, local, ethnic, religious or political identity. It is important therefore that museum policy is responsive to this situation (ICOM, 2006. p.9).

⁴¹ *International Council of Museums (ICOM)* é uma organização criada em 1946, que organiza profissionais de museus para a preservação, estudos e comunicação para a sociedade do mundo natural e herança cultural. Essa instituição de ordem não governamental mantém relações com a UNESCO e possui um status consultivo com a *United Nation's Economic and Social Council*. Os principais objetivos do ICOM são promover o intercâmbio das informações científicas em caráter internacional, para proporcionar o desenvolvimento profissional dessa área, e gerar conceitos e recomendações para que ocorra a troca mútua entre os países e as instituições.

Foi interessante notar, durante as investigações realizadas via internet, a localização de um documento, denominado Relatório Anual do Museu Nacional, no qual o ex-diretor, Newton Dias dos Santos, no ano de 1963, em sua visita técnica a museus europeus⁴², faz referência ao tipo de ação educativa realizada pelos especialistas dessas instituições. Segundo o texto desse anuário, Newton Dias dos Santos acompanhou um grupo de escolares no *Victoria and Albert Museum*, que, na ocasião, tinha como responsável a especialista nas ações educativas Renée Marcousé. No excerto sobre a atividade destacada por Newton Dias dos Santos, no anuário do Museu Nacional, tem-se que

As visitas-guiadas desenvolveram-se principalmente nas exposições de arte romana, arte asiática (Malásia e Indonésia), arte islâmica e período dos Tudor. O sistema adotado é o de permitir a livre escolha de peças a serem desenhadas, ou simplesmente esquematizadas, a fim de que a criança perceba os detalhes. Após as visitas, reuníamos para debates gerais sobre a melhor utilização das exposições e os artifícios que poderiam favorecer o rendimento educativo. Assistimos, também, ao trabalho direto com as crianças e projeção de numerosos diapositivos sobre a análise dos esquemas realizados pelos meninos. (SANTOS, 1964, p. 28)⁴³.

Nas investigações sobre as ações educativas dos museus paulistas, em especial os paulistanos, percebe-se que a primeira movimentação de ações educativas ligadas à educação em museus deu-se após a criação do decreto de 1933⁴⁴, pelo Governo do Estado de São Paulo, para criar os Museus Escolares.

⁴² Museus e Institutos visitados por Newton Dias dos Santos: *Rijks Museum*, *National Gallery*; *Tropical Museum* (Real Instituto Tropical); *Haia-Gemeente museum* (Museu Municipal); *Zoologisch Museum*, *Aquarium Artist* (Jardim Zoológico); *Stedelijk Museum*. (Relatório Anual do Museu Nacional), 1964.

⁴³ O diretor do Museu Nacional destaca duas obras consideradas de referência na época da senhora Renée Marcousé, que dizem respeito à educação em museus: *The Listening Eye - Teaching in an Art Museum*, (1961) e *Museum, imagination and education* (1973). Esta última, segundo pesquisa realizada no software Dedalus USP, está disponível no acervo de livros do IEB - Instituto de Estudos Brasileiros da USP.

⁴⁴ ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Decreto N. 5.884, de 21 de abril de 1933. Código de Educação do Estado de São Paulo.

<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html>.

Acesso em: 05 out. – 2016.

Em verdade, essas ações educativas não ocorriam em instituições museológicas, mas sim no espaço interno das escolas estaduais, com a intenção de educar as crianças em direção ao processo de manufatura industrial. Segue o trecho do Decreto que instituiu os chamados museus-escola, e as explanações contidas nos artigos 116 a 119, da Lei 5.884, de 21 de abril de 1933:

Art. 116 - Haverá três tipos de museus:

- 1 - museu de classe;*
- 2 - museus de escola;*
- 3 - museu central.*

§ 1.º - O museu de classe deve revelar de maneira prática, o trabalho de cooperação dos alunos, em classe, guiados pelo professor, no tratar dos diversos assuntos que constituem as aulas;

§ 2.º - O museu de escola deve constituir, além de exemplares de matéria prima e produtos manufaturados da região, o repositório dos trabalhos mais interessantes e originais dos diversas classes do estabelecimento, afim de que possa servir a toda a comunidade escolar e social.

§ 3.º - O museu central, aparelho coordenador e irradiador de todo o material de aplicação e utilidade pedagógica, visará particularmente pôr ao alcance do professor todos os elementos de trabalho e informações, que possam ser uteis á prática e á renovação das técnicas do ensino.

Art. 117 - Para a organização dos museus, que será obra de cooperação entre todas as instituições sociais, recorrer-se-á aos seguintes meios:

- 1. - fornecimento de material pelo Almojarifado do Departamento de Educação;*
- 2. - auxílio das municipalidades;*
- 3. - dádivas particulares;*
- 4. - contribuição dos pais dos alunos;*
- 5. - doação de casas comerciais;*
- 6. - produtos de festivais.*

Art. 118 - O museu de classe será organizado e dirigido pelo respectivo professor, auxiliado pelos alunos.

Art. 119 - O museu de escola será organizado por uma comissão de professores, designada pelo respectivo diretor, e por este dirigida (ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1933).

Esses museus escolares tiveram uma participação significativa da educadora Leontina Silva Busch, assistente da Seção de Educação do Curso de

Formação Profissional de Professores da Escola Normal Padre Anchieta, de São Paulo, que, durante o ano de 1936, realizou, em suas aulas de Prática de Ensino, um projeto de criação do Museu didático, experiência posteriormente narrada em seu livro “Organização de Museus Escolares” (POGGIANI, 2011).

Segundo Antolino (2009), a educação em museus deu-se de maneira mais intensa após o ano de 1978, por ocasião do decreto feito pelo então Secretário de Educação, José Bonifácio Coutinho Nogueira. Esse decreto dispunha sobre a obrigatoriedade da participação de escolares no Museu. O trecho do Diário Oficial do Estado de São Paulo, datado de 18 de janeiro de 1978, entre outras providências, afirma:

Artigo 1º - Ficam os Srs. Diretores de Escolas de 1º e 2º Graus da rede oficial de ensino autorizadas a manter entendimentos com os Srs. Administradores ou Diretores do Museu de Arte de São Paulo “Assis Chateaubriand” e da Pinacoteca do Estado, no sentido de serem viabilizadas as visitas escolares às referidas entidades culturais, pelo menos uma vez durante o ano letivo. Parágrafo único: As visitas serão realizadas por turmas de alunos, de preferência que cursem o mesmo grau de ensino ou, se possível, a mesma série (Diário Oficial do Estado de São Paulo de 18/01/1978).

Num primeiro momento, a Pinacoteca do Estado de São Paulo, que tinha em sua história um vínculo educacional com o Liceu de Artes e Ofícios, procurou desenvolver atividades diversificadas.

Antes mesmo do decreto de 1978, em 1976, a Pinacoteca do Estado organizou, com a colaboração de Paulo Portela Filho, atividades do Educativo denominadas “Laboratório de desenho”, com Rosely Nakagawa, Rubens Matuk e Luise Weiss, em oficinas que chegavam a atender cento e quarenta pessoas aos sábados (ANTOLINO, 2009).

Em 1992, Lúcia Helena Takeuti Bonasio e Nadir Rosângela da Silva, coordenadoras do setor educativo da Pinacoteca de São Paulo, apresentaram uma nova proposta para o serviço de Arte/educação, intitulada *Fator Museal*, que visava proporcionar ao público uma relação maior com o acervo (ANTOLINO,

2009. p. 52). Seguem, na década de noventa, as grandes exposições paulistanas, pondo em destaque os museus pelo grande número de visitantes, que “enchem os olhos das instituições financeiras” (Idem., 2009), as quais passam a neles aplicar seus investimentos, voltados também para a Pinacoteca do Estado de São Paulo.

Aracy Amaral pretendia transformar o Museu em um polo cultural de importância nacional. Para a terceira diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, entre 1982 e 1986, era importante que o Museu mantivesse, acima de tudo, “sua chama de um museu na Universidade, e não de um museu universitário, atrelado a um Departamento de uma Escola de Artes” (BARBOSA, 1990, p. 6)⁴⁵.

Sobre o Museu de Arte de São Paulo – (MASP), há a pesquisa realizada por Rita Bredariolli (2004), na qual se encontram os registros de Suzana Rodrigues, que atuou no Museu a partir de 1947, e possuía um olhar bastante sensível para a educação pela arte, junto às crianças. Segundo BREDARIOLLI, (2004), Suzana apoiou-se em estudos de Jean-Jacques Rosseau e nos métodos da Escola Montessori. Pareceu-nos, segundo entrevista localizada nos anexos da pesquisa de Rita Bredariolli, (2004), que as atividades educativas do MASP eram desenvolvidas por meio de práticas de desenho infantil e de teatro de bonecos, com base na visita orientada ao espaço expositivo. Escreveu Suzana Rodrigues sobre o desenho da criança:

Quando uma criança consegue transmitir para o papel todas as suas emoções quando cada traço é um pouco da imposição de sua vontade e um reflexo verdadeiro de sua sensibilidade, quando as cores usadas livremente são uma afirmação da sua personalidade e do seu gosto, então a atividade do desenho atingiu a sua mais alta significação (RODRIGUES, s/ data, p. 214).

⁴⁵ Para saber mais a respeito das gestões do MAC USP e suas políticas culturais: BARBOSA, Ana Mae. Política Cultural como Prefácio. IN: O Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. São Paulo. Banco Safra.1990.

Outra instituição paulistana que teve um papel importante no desenvolvimento da Arte/educação no espaço do museu foi o MAC – Museu de Arte Contemporânea, da Universidade de São Paulo (USP). O diretor responsável por essas ações educativas foi o pioneiro professor Walter Zanini (BARBOSA, 2009, p 95), que administrou uma intensa atividade de organização, catalogação e exposição do acervo (AJZENBERG, 2007).

A Abordagem Triangular do Ensino da Arte, formulada pela professora Ana Mae Barbosa, foi elaborada a partir das ideias fundantes do projeto norte-americano no DBAE - *Discipline Based in Art Education*, das *Escuelas al Aire Libre* do México, do *Critical Studies* britânico e do projeto americano *Reader Response*. A proposta foi colocada em prática no Museu de Arte Contemporânea (MAC), da Universidade de São Paulo, nos anos oitenta e noventa. Ana Mae Barbosa tinha, como intenção básica, trazer todas as camadas sociais ao museu, para que pudessem aprender e desfrutar da Arte/educação dentro do espaço museológico. Outra importante proposta, instaurada durante o período em que Ana Mae Barbosa assumiu a direção do MAC, foi inter-relacionar curadoria, pesquisa e Arte/educação, sem padrões ou modelos exatos, facilitando-se, dessa forma, a comunicação e a apreciação do público.

Outra notável instituição museológica que representou - e ainda representa - ações significativas no campo da educação em museus é o Museu Lasar Segall, na capital paulista. Seu setor educativo foi pesquisado no mestrado e no doutorado pela professora Denise Grinspum (1991; 2000), que não somente realizou as pesquisas, mas também foi responsável pela implantação e desenvolvimento de projetos nesse museu, entre os anos de 1985 e 2002⁴⁶.

Segundo Ana Mae Barbosa (2012), um respeitável trabalho de representação da Arte/educação nas instituições foi a exposição “Labirinto da Moda”, realizada pelo SESC – Serviço Social do Comércio, São Paulo, em 1996, e que teve a curadoria de Glaucia Amaral. Os responsáveis pela organização do educativo foram os professores Maria Christina de Souza Lima Rizzi, Ana Amália T.B. Barbosa e Cildo Oliveira.

A intenção de compor esse recorte histórico é a de deixar aqui um registro do passado dos educativos dos museus paulistanos, a fim de documentar uma

⁴⁶ Informação retirada do Portal FAPESP: <[http://www.bv.fapesp.br/pt/pesquisador/103319/denise-grinspum/-biblioteca virtual](http://www.bv.fapesp.br/pt/pesquisador/103319/denise-grinspum/-biblioteca%20virtual)>. Acesso em 30 set. 2012.

pequena memória dessas ações. Ressaltou Gilberto Gil, em sua administração como ministro da cultura:

Para além dos baús pessoais, os museus brasileiros devem cumprir papel de referência e base para o futuro da cultura. Que eles sejam música e poesia para nossos corpos, mentes e espíritos; que sejam os templos de todas as musas, e de todos nós. E que os brasileiros possam se orgulhar dos seus museus, novos e velhos (MOREIRA, 2006, p. 11).

De certa forma, percebeu-se que tanto os museus paulistas como os museus históricos das cidades do chamado descobrimento, como Rio de Janeiro, Salvador e Recife, foram os primeiros a se preocupar com o relevante papel que essas instituições possuíam, em direção à democratização do conhecimento e à integração, envolvendo os jovens e a sociedade como um todo.

Em nosso país, registram-se inúmeros museus⁴⁷ e instituições ligadas à divulgação das artes e cultura em geral. Sabe-se também que esses museus possuem diferentes naturezas: histórica, artística, antropológica e, até mesmo, de caráter misto, devido à diversidade de suas coleções.

Interessa a este trabalho pensar sobre o modo qualitativo como os primeiros museus nacionais disponibilizaram seus acervos de maneira digital, e investigar quais foram as influências estrangeiras sobre o Brasil, visto que países como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, França, Alemanha e Austrália possuem condições bem mais avançadas que a nossa em relação à era da informação.

Os museus são instituições que prestam um relevante serviço ao público, em seu meio presencial ou físico, como hoje se diz, e acredita-se que esse papel possa ser levado a extensões que não desconfigurem seu objetivo inicial, e que essa condição de objeto presente possa transpor barreiras culturais.

⁴⁷ A disponibilização de informações a respeito dos números de museus em nosso território localiza-se na página do site oficial do IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus. Disponível em: <http://www.museus.gov.br/>. Acesso em 06 out.-2016.

2.2 Museus na Era Digital: diferentes maneiras de apropriação do acervo

Os museus foram instituições que representaram um aliado da sociedade, pelo fato de disponibilizarem seu acervo, fato ocorrido desde o século XVIII, o chamado “século das luzes”, momento em que se tornaram instituições que facultavam suas coleções à apreciação da sociedade. Desse momento até nossos dias, a forma de divulgação do acervo sofreu transformações. Sabe-se que a disponibilização dos acervos de maneira digitalizada, para a sociedade, não se dá de maneira homogênea em dimensões globais.

É interessante lembrar que grande parte do material denominado “material de apoio ao professor”, em muitos museus, é produzido em “meio físico”, ou seja, é material impresso. E talvez a veiculação de um material didático por meio *online* também seja uma solução facilitadora para esse tipo de divulgação cultural.

Existe uma preocupação apenas em direção as dificuldades existentes sobre os direitos autorais das imagens artísticas. Para que o Museu tenha o material de apoio ao professor, deve existir, nessas instituições, um *staff* completo para que esse material exista e seja disponibilizado, ou que se tenha condições de contratar um serviço terceirizado para fazê-lo. Sabe-se, no entanto, por informações recentes, passadas pela imprensa paulista, que o Governo do Estado cortou o orçamento destinado à manutenção do pessoal relacionado ao trabalho de organização dos acervos, documentação e educativo⁴⁸.

Em relação à infraestrutura dos museus paulistas, é sabido que, em 60% dos casos, ou seja, aqueles que estão sob a égide do estado, operam em sua capacidade mínima de trabalho, pelo fato de possuírem um número muito restrito de funcionários em seu quadro, que oscila de cinco a dez pessoas. (OLIVEIRA, 2011⁴⁹).

⁴⁸ Matéria publicada em 21/03/2015. CARMONA, Camila. Corte de orçamento obriga Museu Afro a demitir. Caderno Cultura/Artes Jornal Estadão – O Estado de São Paulo. Disponível em <http://cultura.estadao.com.br/noticias/artes,corte-de-orcamento-obriga-museu-afro-brasil-a-demitir,1655019>. Acesso em: 20 ago. 2013..

⁴⁹ Pesquisa quantitativa e qualitativa realizada dentro do estudo de mestrado de: OLIVEIRA, Renata de Almeida; Memórias da Ocupação Indígena no Estado do Rio de Janeiro: Um Estudo de Caso do Museu de Arqueologia Sambaqui da Tarioba, Ano de Obtenção: 2011.

Em pesquisa na rede mundial de computadores sobre os cursos que oferecem educação em museus no Brasil, observa-se uma pequena disponibilização de curso de formação de professores em modalidade digital e os poucos que existem oferecem cursos muito pouco consistentes⁵⁰. Entre os anos de 2015 e 2016, esta pesquisa buscou cursos com as denominações “cursos educação museu EaD”, “cursos museologia EaD”, “cursos universidades/museus” e “cursos de educação de museus online”, via internet, obtendo, entre cursos livres e outros ligados às universidades, apenas oito. Segue a relação contendo o nome do curso, a instituição que o oferece e o endereço do site:

Educação em Museu – Centro de Educação a distância da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC).

Disponível em:

<http://virtual.udesc.br/Principal/principal.php?dir1=Midioteca&index=Museus%20Virtuais> CED – Centro de Educação a distância – UDESC. Acesso em 06/07/2016.

Educação em Museu – Museu Casa Portinari – Ministrado pelo Governo do Estado de São Paulo. Disponível

em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=214679&c=6> - Portal Governo do Estado de São Paulo- Curso a distância com chancela da UNESCO para profissionais de museus- Museu Casa Portinari. Acesso em 06/07/2016.

Curso Organização de Museus – Oferecido por instituições particulares, disponibilizado por site governamental. Subdividido nos seguintes temas: Museu, Memória e Cidadania na Diversidade Cultural e Inventário Participativo de Referências Patrimoniais – Oferecido pelo Instituto Brasileiro de Museus.

Disponível em:

<http://www.portaleducacao.com.br/cursos/3618/organizacao-de-museus/i>. Acesso em 03/09/2012- Curso Online de Organização de Museus. Acesso: 06/07/2016.

Imagens do Futuro: Educação Patrimonial – Oferecido por uma entidade particular, via site governamental. Disponível em:

<http://www.museus.gov.br/tag/curso/>. Acesso 06/07/2016.

Educação em Museus – Oferecido por uma entidade privada – Portal Regional BVS. Disponível em: http://www.duo.inf.br/ead_imagensdofuturo.asp- Acesso em 07/07/2016.

⁵⁰ A relação de cursos em modalidade digital localizados via Internet encontra-se nos Anexos da Parte III.

Estudos de Museologia - Este site apresenta o texto em língua portuguesa, porém oferece os cursos em museologia somente com encontros online, ministrados por diversas universidades estrangeiras. Disponível em: <http://www.hotcourses.com.br/study/training-degrees/uk/distance-online/postgraduate/museum-studies-museology-> Acesso em 07/07/2016 .

Museu e Educação - Aspectos Teóricos e Propostas de Práticas- entidade particular.

Disponível em:

http://www.unifilvirtual.com.br/cursos_capacitacao/museu_educacao.html.

Acesso em: 07/07/2016.

Interatividade e Educação em Museus e Espaços Culturais –Disponível em:

<http://www.museuparanaense.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=43>

Acesso em 07/07/2016.

É importante ressaltar que, no ensino ligado aos cursos livres (institucionais) e em outros ligados às universidades, existem diversos deles oferecidos via internet, com objetivos e propósitos distintos. Segue um estudo inicial das ofertas de cursos nesses sites⁵¹ que oferecem cursos EaD, com temas *museu, museologia e educação patrimonial* – seis dos quais relacionados aqui. Em todos os sites observados pela pesquisa, notou-se o emprego de uma conceituação superficial, geral, do termo museologia; no entanto, percebeu-se um ponto positivo: a apresentação de museus presentes nas proximidades da fonte servidora do curso, o que ressalta a importância da educação por meio do patrimônio artístico e cultural.

O curso oferecido no portal Governo do Estado de São Paulo⁵² possui um conteúdo mais elaborado no que diz respeito à Museologia, com a chancela da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) e qualificação fundamentada pelo Manual do Conselho Internacional de Museus, oferecido pela Universidade de São Paulo de Ribeirão Preto, juntamente com a Casa Portinari, com projetos elaborados pelas professoras Elisabeth Zolcsak e Marília Xavier Cury. Segue texto explicativo sobre o curso:

⁵¹ A estratégia de busca foi feita pela ferramenta Google, utilizando os termos: *cursos educação museu EaD, cursos museologia EaD, cursos universidades/museus*. Ao cabo de sete páginas encontradas desses termos, os sites começam a se repetir e não se encontram mais resultados.

⁵² Disponível no site: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=214679&c=6>> - Portal Governo do Estado de São Paulo- Curso a distância com chancela da Unesco para profissionais de museus- Museu Casa Portinari. Acesso em 02/09/2012, em 2016 e 2017.

As aulas online trazem conteúdos para que museólogos e demais funcionários possam ter conhecimentos em comum e atuar de forma colaborativa. Os estudos serão realizados em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), mediados pelo *Moodle*, um dos *Learning Management System* (LMS) mais utilizados no mundo para oferta de cursos a distância, por meio de recursos como textos, imagens, apresentações de detalhes e exemplos, além da exploração da

internet, interações de comentários, questões e discussões, entre os participantes e professores-tutores. (PORTAL GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2012).

O curso demonstra compromisso por parte dos organizadores e apresenta propósitos bastante pertinentes. Um outro curso, denominado “Imagens do futuro: Educação Patrimonial”⁵³, afirma destinar-se a estudos de Educação Patrimonial. No texto apresentado no site, nota-se a forte presença de ensinamento de técnicas de produção de audiovisual nas instituições museológicas.

Num lote de amostragem para este estudo, foram coletadas as imagens de sites de museus de grande porte, pelo fato de disponibilizarem seus acervos de gravuras⁵⁴ no *link collection*. A busca via internet foi realizada por meio de um pequeno recorte, tendo sido selecionados apenas sete grandes museus, cinco deles europeus, e dois estadunidenses. A opção na seleção desse recorte adveio da disponibilização por parte dessas instituições de seus acervos de gravuras em formato digitalizado. Segue a tabela com os nomes dos museus, o número de gravuras disponíveis (com imagens digitalizadas) e a quantidade de xilogravuras digitalizadas, quando disponíveis. Tabela 2:

⁵³ Disponível em: <http://www.duo.inf.br/ead_imagensdofuturo.asp> Imagens do futuro: Educação Patrimonial. Acesso em 02/09/2012.

⁵⁴ A pesquisa achou apropriado a busca por este tipo de arte, gravuras, pelo fato da proximidade ao acervo do Museu Casa da Xilogravura. A coleta desses dados deu-se de forma qualitativa e não quantitativa.

	Museu	Número do total de gravuras digitalizadas	Número de xilogravuras
1	Museu do Louvre http://www.louvre.fr/en	208	3
2	Museu Britânico http://www.britishmuseum.org/research/collection_online/search.aspx?searchText=prints	502.377	21.235
3	Museu do Prado https://www.museodelprado.es/en/the-collection/art-works?search=prints	197	Não consta
4	Museu Rijksmuseum https://www.rijksmuseum.nl/en/search?q=prints&f=1&p=1&ps=12&st=COLLECTIONS&ii=0	3.395	Não consta
5	Deutsches Museum http://www.deutsches-museum.de/en	Não disponibiliza em modo digital	Não consta
6	Metropolitan Museum http://www.metmuseum.org/art/collection#!/?q=prints&sortBy=Relevance&sortOrder=asc&offset=0&perPage=20&pageSize=	Não disponibiliza 75.798	
7	Museu de Arte Moderna (MoMA) http://www.moma.org/explore/collection/departments/prints_illustrated_books	70.840	1.889

Tabela 2- Museus europeus de grande porte e suas disponibilizações de gravuras no site

É interessante notar que alguns sites de museus possuem à disposição do pesquisador o *link filters*, que possibilita a localização mais refinada quando se procura, por exemplo, o termo *woodcut*, ou *bois* (em francês), no site do museu do Louvre. A seguir, as imagens das telas copiadas dos sites (Figuras 3, 4, 5 e 6):

Figura 3 - Imagem do site do Museu do Louvre, com o *link* disponível ***search the collection***

Figura 4 - O filtro que propiciou a busca pelo termo *woodcut*, Museu do Louvre

Figura 5 - Site do *British Museum*, com a busca referente ao termo *woodcut*

Figura 6 - Tela referente às xilogravuras disponíveis com imagens digitalizadas - *British Museum*⁵⁵

Em relação ao termo *Gabinetes de estampas* encontramos, via internet, quarenta e oito instituições que informam a presença deles em seus sites. Apenas sete delas disponibilizam seu acervo de forma digitalizada. Dessas quarenta e oito instituições, elencamos, nesta pesquisa, apenas sete que informavam, nos sites, a forma de disponibilização do acervo de gravuras. Abaixo, segue a tabela com os dados:

⁵⁵ Entre os anos de 2015 e 2016, notou-se a retirada de muitas imagens de gravuras, que agora estampam, nos espaços vazios, a frase: “imagem retirada devido a problemas de direitos autorais”.

	Instituição	Número total de gravuras	Disponibilidade digital
1	Biblioteca Nacional da França http://www.bnf.fr/en/collections_and_services/estamp_eng/s.prints.html	213.766	sim
2	Biblioteca de Alexandria http://www.bibalex.org/en/search/index?keywords=prints&searchingallery=	188	Não
3	Biblioteca Histórica Univ. Complutense http://biblioteca.ucm.es/historica	Catálogo <i>online</i>	Não
4	Calcografia Nationale http://calcografia.ing.beniculturali.it/	26.121	Sim
5	Biblioteca Nacional de Berlin	Possui acervo em meio físico	Não
6	Gabinete de Estampas de Cuevas de Cantabria	1230	Sim
7	Gabinete de Estampas do Museu Municipal de Madrid	111	Sim

Tabela 3 – *Gabinetes de estampas*, presentes nas bibliotecas e museus de pequeno porte, localizados via internet

A pesquisa via internet é bastante ampla, portanto foi relatado apenas um recorte dos acervos presentes no universo da rede mundial de computadores. É curioso notar a ausência de *Gabinetes de estampas* disponíveis na internet de gravadores como Albrecht Dürer, da Alemanha, e Peter Paul Rubens, nascido na região que hoje corresponde à Bélgica. Somente os gravadores italianos estão disponíveis na *Calcografia Nationale*, Itália.

Pareceu-nos oportuno recorrer a livros de ordem acadêmica sobre o assunto voltado a museus digitais. Esses livros, em geral, são organizados por um ou mais professores/pesquisadores que, por sua vez, convidam diversos outros autores para relatarem suas experiências sobre o desenvolvimento e implantação de sistemas de digitalização dos acervos de museus de arte, e também de outras naturezas.

Percebeu-se, por meio dessas leituras, que os acervos de arte de outras naturezas, como pinturas, esculturas e desenhos passaram igualmente por processos de digitalização. Um exemplo desse fato é o *Art Gallery* de Ontario, Canadá, e o *Holocaust Memorial Museum*, de Washington, D.C, que realizaram a organização e digitalização de seus acervos e plataformas de trabalho, hoje ao alcance do público via internet.

Os textos que divulgam e refletem essas ações estão presentes em publicações como *Wired Museum*, de Maxwell L. Anderson, *Museum Informatics*, de Marty; Jones (2007), *Museum in a digital age*, de Parry (2010), dentre outras que foram necessárias à composição deste trabalho. Esses autores contam que a experiência de digitalização ao longo dos últimos trinta anos desencadeou problemas que provocaram enfrentamentos, tais como a carência de infraestrutura eletrônica, a adaptação do espaço físico para reorganizar as salas de digitalização, as verbas e custeios para aquisição de maquinário especial para digitalização do acervo, a busca de mão de obra especializada, as soluções de *software* para comportar todo o acervo e a elaboração de portais na internet.

Os meios tecnológicos têm o poder de conectar o patrimônio histórico e artístico, presente nos museus, ao público que tem acesso a esses meios. Esse processo pode representar mudanças políticas e sociais, e transformar a experiência estética (THORBURN, 2007, p. IX). Completa o autor que, mesmo após a longa jornada em que consistiu a preparação dos museus digitais, essas ações ainda estão em processo de mudança. Esses movimentos dão-se pelas rápidas transformações na sociedade atual, gerada pelos meios de operação da chamada “era digital”.

Nessa mesma publicação, destaca em seu prefácio Thorburn (2007) que, para identificar alguns caminhos das transformações que a era digital tem causado no museu tradicional, é necessário compreender a mudança de significado de palavras que são fundamentais para os museus, como *indígena*, *artefato*, *patrimônio*, *espaço*, *ecologia* e *passado*. Para argumentar sobre essa ideia, o autor afirma:

If the new technologies promise to enhance and valuably complicate the archiving, preservation, and display of cultures, they also may strengthen and extend embedded forms of ideological appropriation and control. The emergence of these powerful technologies has created and extended moment of transitions, as there writers argue, in which the ground assumptions of the museum and of the knowledge communities devoted to preserving and representing the cultural heritage must be reconsidered, newly theorized, re-imagined (THORBURN, 2007, p. IX- X).

Segundo Aurora León (1988), quando os objetos e artefatos adentram as paredes do museu, eles sofrem uma mudança de papel, em vista de sua função original. Os objetos assumem um novo papel, que é o de ensinar e comunicar ao público, e, quando passam a ser exibidos de forma digital, isso implica toda uma mudança no comportamento social, e também na apropriação da cultura.

As novas formas de acesso ao patrimônio de maneira digital acentuam e alteram a complexidade do valioso sistema de arquivo, preservação e maneiras de ensinar. Dessa forma, esses meios talvez possam reforçar e provocar hábitos que enraízem uma nova maneira de apropriação e controle desses bens (CAMERON; KENDERDINE, 2007).

As inovações tecnológicas no museu, defendidas por Anderson (2003, p. 26), versam sobre a ideia de memória cultural como expansão, armazenamento de imagens, processo, além da digitalização de acervos como agentes de recuperação. Ao mesmo tempo, Anderson (2007) aponta todos os seus conceitos em direção ao lado positivo que a digitalização propicia aos acervos de museus. Já Witcomb (2007) afirma, sem mencionar as fontes, que alguns teóricos questionam a instituição *museu* como desprovida de sua “autoridade”, pelo fato de que as obras disponibilizadas de forma digital perdem a sua aura, uma vez que não se consegue discernir entre aquilo que é “real” e o que é “cópia”, afirmando que o objeto musealizado perde a sua capacidade de transmissão de conhecimento e informação. Esses conceitos são discutidos por diversos autores⁵⁶, encontrados na literatura especializada, que conduziram suas ideias

⁵⁶ Cita-se aqui os autores que se referenciam em W. Benjamin: CAMERON; KANDERDINE; WITCOMB e WALSH (2007); IN: Therizing Digital cultural Heritage: Critical Discourse, e PARRY, (2010); IN: Museum in a digital age.

com base na teoria de Walter Benjamin, em seu texto, “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica” (BENJAMIN, 1994⁵⁷).

Após diversos encontros com a leitura clássica de Walter Benjamin, que versa sobre a natureza da obra reproduzida, fez-se, durante a pesquisa, uma nova leitura desse texto clássico, incluindo alguns outros capítulos presentes no livro, inclusive a introdução escrita por Gagnebin (1994). Segundo ela, Benjamin discute as questões da perda da aura da obra quando reproduzida, e completa o texto introdutório, citando trecho da carta de Benjamin a Adorno:

Recentemente escrevi um trabalho sobre Nikolai Leskov; “o Narrador”, que, se não possui a profundidade do trabalho de teoria estética (*A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*), apresenta alguns paralelos com a “perda da aura”, devido ao fato de que a arte de contar está chegando ao fim (BENJAMIN, 1936, p. 8).

Em seu texto, Benjamin discute a questão da reprodutibilidade:

Em sua essência, a obra de arte sempre foi reprodutível. O que os homens faziam podia ser imitado por outros homens. Essa imitação era praticada por discípulos, em seus exercícios, pelos mestres, para a 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 de saltos separados por longos intervalos, mas com intensidade crescente (BENJAMIN, 1994, p. 166).

Sobre a autenticidade, Benjamin destaca que, mesmo na mais perfeita reprodução, um elemento está ausente: o “aqui” e o “agora” da obra de arte. O autor argumenta que a história da arte é negada quando a obra se apresenta reproduzida e essa “história” não representa apenas o que sofreu com a

⁵⁷ A publicação da qual esse texto foi retirado data de 1994, porém, segundo o prefácio dessa edição, Jeanne Marie Gagnebin relata que Benjamin escreveu o texto no ano de 1936.

passagem do tempo em sua estrutura física, mas as alterações em sua propriedade de ingresso no tempo. (Idem, p. 167). Completa Benjamin sobre autenticidade:

A autenticidade de uma coisa é a quintessência de tudo o que foi transmitido pela tradição, a partir de sua originalidade, desde sua duração material até o seu testemunho histórico. Como este depende da materialidade da obra, quando ela se esquia do homem através da reprodução, também o testemunho se perde. Sem dúvida, só esse testemunho desaparece, mas o que desaparece com ele é a autoridade da coisa, seu peso tradicional (BENJAMIN, 1994, p. 168).

Segundo os conceitos de Benjamin, o que atrofia a obra reproduzida, na era da reprodutibilidade técnica, é a perda da aura da obra original. E define “aura” como “Uma figura singular, composta por elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja de nós” (BENJAMIN, 1997, p. 170). Segundo o autor, a aura da obra pode ser explicada como algo vivido intensamente, ou seja, viver uma experiência *in locus*, como, por exemplo, observar, em uma tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre seu observador. Isso significa, segundo ele, respirar a aura dessas montanhas, desse galho. Pode-se, inclusive, relacionar essas ideias com as de John Dewey, em seu texto, “Tendo uma experiência”, no qual vê o ato da experiência como uma coisa **significativa**⁵⁸, como algo fortemente ligado às emoções e às vivências, de certa forma, “face a face”, com o objeto observado e vivido:

Na verdade, quando significativas, as emoções são qualidades de uma experiência complexa que se movimenta e se altera. Digo quando significativas porque, de outro modo, elas não passam de explosões e irrupções de um bebê perturbado. Todas as emoções são qualificações de um drama e se modificam com o desenrolar do drama. Diz-se, às vezes, que as pessoas se apaixonam à primeira vista. Mas aquilo porque caem de amores não é uma coisa daquele momento. Onde ficaria o amor, se fosse

⁵⁸ Grifo nosso.

comprimido em um momento em que não houvesse espaço para a estima e a solicitude?

A natureza íntima da emoção manifesta-se na experiência de quem assiste a uma peça no palco ou lê um romance. É concomitante ao desenvolvimento da trama; e a trama requer um palco, um espaço em que se desenvolver e tempo para se desdobrar. A experiência é afetiva, mas nela não existem coisas separadas, chamadas emoções (DEWEY, 2010, p. 119).

Acredita-se que ambos os autores, Benjamin e Dewey, estão corretos em suas afirmações sobre as experiências diante de seus objetos de estudo, sendo os dois “objetos” destinados a compreender a obra de arte em seu contexto sociopolítico, dentro do universo de saber e apreender arte.

Segundo Cameron e Kenderdine (2007), é preciso criar uma nova consciência para entender a relação das recentes ações de apropriação digital dos objetos presentes nos museus. Além disso, segundo as autoras, esse fato compreende uma renovada atividade, que é capaz de alterar todo um sistema de apropriação da obra de arte pelas comunidades. Concordam com o pensamento de Benjamin sobre a perda da aura da obra de arte, quando apresentada em sua forma copiada, o que elas chamam de *cultural heritage*, correspondendo a um processo totalmente diferente, que representa novos atos de reapropriação do patrimônio, assumindo, na época atual, outros valores, diante da sociedade contemporânea.

Entre os autores que dirigiram seu olhar para as formulações teóricas sobre o tema da reprodutibilidade técnica, é apontado como contemporâneo e comparado a Walter Benjamin (FIONA; KENDERDINE, 2007) o filósofo francês Jean Baudrillard que, em sua obra, “Simulacros e Simulações”, aponta para um debate que gira em torno da apropriação eletrônica da modernidade (CAMERON; KENDERDINE, 2007). Além dessa teoria, Baudrillard dedicou-se também aos estudos da compreensão de *como* a nova sociedade da segunda metade do século XX se relaciona com os objetos do cotidiano, em sua conhecida obra, intitulada “O sistema dos objetos”, na qual apresenta uma postura crítica em relação às operações humanas diante da máquina, entre outras questões.

É interessante notar que o termo “objetos”, empregado por Baudrillard, refere-se às peças com as quais nos relacionamos, como um relógio de pêndulo, um espelho, um cachorro e, até mesmo, as mudanças decorativas⁵⁹. Interessamos pensar a manipulação de objetos eletrônicos e, sobre essas reflexões, afirma o autor:

Os relógios camponeses são um dos objetos mais procurados: é que são precisamente, porque capta o tempo sem surpresa na intimidade de um móvel, o que pode haver de mais tranquilizador no mundo. A cronometria é angustiante quando nos determina tarefas sociais; mas é tranquilizadora quando substantificada ao tempo e o destaca como objeto consumível. Todos já experimentaram como o *tic tac* de um relógio consagra a intimidade de um lugar: é que ele o torna análogo ao interior de nosso próprio corpo. O relógio é um coração mecânico, que nos tranquiliza a respeito de nosso próprio coração. (BAUDRILLARD, 2012, p. 30).

Baudrillard justifica que o processo de infusão e o de compreensão da substância temporal são recusados, bem como a presença da duração, que também é negada. Ainda, segundo Baudrillard (2012), a ordem moderna é aquela da exterioridade, do espaço e da relação objetiva:

Hoje em dia o valor não é mais apropriação, nem intimidade, mas de informação, invenção, controle, disponibilidade contínua para com as mensagens objetivas e encontra-se no cálculo sintagmático que funda convenientemente o discurso do habitante moderno (BAUDRILLARD, 2012; p. 31).

O pensamento de Baudrillard é pautado pelas preocupações do homem moderno, sobre as quais se organiza um novo projeto vivido de uma sociedade técnica, que questiona a própria ideia de Gênese, sendo isso uma omissão das origens, no sentido das verdadeiras “essências”, cujos símbolos concretos foram, no passado, os bons e velhos móveis: “É uma computação e uma conceitualização prática sobre a base de uma abstração total, a ideia de um

⁵⁹ Baudrillard (2012, p. 30) menciona o termo *decorativo*, pois, segundo ele, colocavam-se frequentemente esses relógios no interior das casas burguesas, para “coroar” a lareira de mármore, constituindo-se isso na mais extraordinária redução simbólica de domesticidade da burguesia.

mundo não mais dado, mas produzido - dominado, manipulado, inventariado e controlado: adquirido” (BAUDRILLARD, 2012, p. 35).

Analisando o livro “O sistema dos objetos”, percebe-se a acentuada crítica do filósofo em direção aos usos daquilo que ele denomina *machin*, termo, segundo ele, pejorativo, que deriva do francês e significa “aquilo que não tem nome”. Ressalta ainda: “há em nossa civilização cada vez mais ‘objetos’ e cada vez menos termos para designá-los” (Idem, 2012, p. 124). Mas finalmente há, em seu texto, um estudo aprofundado sobre a natureza desses conceitos que organizam o pensamento **máquina- homem- manipulação- controle**⁶⁰, que é o pensamento sobre o *modus operandi* que se dá entre o homem e a execução do trabalho através da máquina. Para Baudrillard:

[...] qualquer problema prático (e mesmo psicológico) pode ser previsto, prevenido e resolvido antecipadamente por meio de um objeto técnico racional, adaptado, absolutamente adaptado - mas o quê? Tanto faz. O essencial é que o mundo seja dado como “operado” por antecipação. O significado real do *machin* não é, pois o caroço de ameixa (extraído pela máquina) ou a parte superior do armário (limpa pelo aspirador de pó) e sim toda a natureza reinventada segundo o princípio técnico de realidade, é um total simulacro de uma natureza autônoma. (BAUDRILLARD, 2012, p. 125).

A crítica de Jean Baudrillard, de certa forma, questiona a natureza das atitudes humanas e interroga sobre *quais* e *como* são essas ações do homem e sua relação à atitude de “posse” sobre os objetos que o envolvem. O texto é permeado de um discurso que pensa essas relações como um sistema mediado entre o homem e a máquina.

O interesse deste trabalho em relação a esses conceitos dá-se pelo fato de serem fundamentais para o escopo principal desta pesquisa. E, ainda, a pesquisa acredita na questão do aprendizado por meio da máquina, que seria, neste caso, a ação por meio de computador, via internet, compreendida por ele como “simulação”. Em seu texto, “A irreferência divina das imagens”, Jean Baudrillard afirma, a respeito do ato de simular, que

Dissimular é fingir não ter o que se tem. Simular é fingir ter o que não se tem. O primeiro refere-se a uma presença, o segundo a

⁶⁰ Grifo nosso.

uma ausência. Mas é complicado, pois simular não é fingir” (BAUDRILLARD, 2012, p. 9).

Já o conceito de simulacro diz respeito a ações de experiência nas quais o indivíduo é colocado numa situação em que experimenta o ato, colocando-se no lugar do outro. O indivíduo é colocado como espectador e assiste, de forma reproduzida, a participação do outro, pelo fato de vivenciar a ação de maneira imaginária, e não real. Um exemplo elucidativo: participar, num parque de diversões, de uma experiência de cinema 180 graus, na qual o espectador tem as sensações de um astronauta, de um aviador, de um paraquedista, mesmo não estando em uma situação “real”.

Essas questões nos fazem pensar sobre os novos modos de apropriação, que mudam todo o conceito de ver e de se aproximar da obra de arte. Decerto, dito por Walter Benjamin, a obra reproduzida perde, de fato, sua aura, pois uma foto de uma obra de arte jamais vai nos trazer o aroma, o aspecto físico, como o brilho, a opacidade, os fios de um tecido milenar, em sua forma marcada pelo tempo. Fiona Cameron (2007) sugere, ao final de seu texto, que, diante dessas novas formas de ver o patrimônio histórico (em nosso caso, o patrimônio artístico), deve-se repensar o conceito de “aura”.

Uma gravura reproduzida, certamente, nunca terá o mesmo aspecto de uma gravura vista pessoalmente em um gabinete de estampas. Mas existem tantos acervos e tão longínquos, que só poderiam ser acessados via internet. Não se trata aqui de defender, ou mesmo, sobrepor a ideia de simulação das obras de arte via acervos digitais, mas sim uma segunda forma de visualizá-las, que também é válida, em nossos dias. Além do mais, as maneiras de disponibilização de acervos *online*, para as populações das cercanias dos museus e instituições, são uma forma “virtual” de aproximar o visitante do museu “não virtual”, ou seja, uma forma de trazer esse visitante ao espaço físico.

2.3 Curadoria Educativa

Quanto mais nos aprofundamos no conhecimento no processo irreversível de

transformação (globalização), por mais ativos culturalmente que sejamos, ainda nos sentimos impotentes ou apenas passageiros desse trem chamado humanidade.

Luis Guilherme Vergara

O termo contemporâneo “curadoria educativa” deriva do conceito de “curadoria”, termo um pouco mais antigo. Sabe-se que a palavra, no idioma inglês, é *curator*, derivada do latim: *curare* significa “aquele que toma cuidado” ou “aquele que cuida”. Já, no inglês britânico, encontra-se o uso da palavra *keeper*, que significa “aquele que mantém” (RUPP, 2010).

No entanto, o conceito contemporâneo de curadoria vai além dos significados mencionados. A curadoria que ocorre hoje nos museus de arte é aquela que entrelaça o trabalho de diversos profissionais: o artista, o curador e os membros do setor educativo. O resultado dessa “trama” deve construir um trabalho educacional voltado para o público. Para tanto, é necessário um trabalho de integração entre essas partes, para que a arte seja desvelada para o público.

O termo “curadoria educativa” deriva da problemática da compreensão da arte contemporânea, presente nas exposições. Diante dessas preocupações, questiona Vergara (1996)

No que consiste a vivência de significados da arte contemporânea, seja ela uma língua estrangeira que é para o grande público ou deslocamentos de objetos achados do nosso dia a dia. Estes dois pontos antagônicos, a simultânea distância e proximidade entre a arte contemporânea e o mundo cotidiano, se desdobram na problemática do que estas tendências demandam por parte do sujeito da experiência estética. Que relações e atitudes estéticas são metafóricas, ou arqueologia contemporânea? (VERGARA, 1996, p. 2).

Luis Guilherme Vergara apresenta a situação da arte nos anos sessenta, que expunha obras de artistas minimalistas como Richard Serra e Robert Morris, que declararam o fim da escultura e implantaram as interferências nos espaços arquitetônicos e que, se deslocadas, seriam destruídas. Esses movimentos

levantaram questões que entrelaçavam a arte e a vida, bem como própria a existência. Diante dessa premissa, Vergara elabora novas questões:

O fim da escultura se desdobra em redefinição e expansão da arte. A então nova proposta de arte dos anos 1960 se expande para um espaço/tempo não específico da tradição do mundo da arte.

Quais eram as prerrogativas necessárias por parte do sujeito para entender tais interferências urbanas minimalistas? Sem dúvida uma *língua estrangeira*! (VERGARA, 1996, p.3).

Segundo o autor, as rupturas que estavam ali expressas envolviam estruturas complexas da História da Arte, bem como da Filosofia, necessárias para uma compreensão da arte contemporânea. Vergara (1966) sugere que, para o grande público entender a arte contemporânea, deve ocorrer a **Consciência do Olhar**⁶¹. Para tanto, faz-se necessário o encontro com a arte, com a experiência estética, que pertence à esfera do primado do *olhar consciente*.

Uma Curadoria Educativa tem como objetivo explorar a potência da arte como veículo de ação cultural.

Luis Guilherme Vergara

Para criar-se o que o autor chama de olhar consciente, é preciso tornar a arte acessível ao grande público, pois, dessa maneira, esse público será ativo culturalmente. A **Ação Cultural da Arte**⁶² estabelece conexões e dinamiza as relações entre arte, indivíduo e sociedade. Vergara (1996) já nos apontava a situação que emergia no ano de 1996, por ocasião de seu trabalho, apresentado no Congresso da Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), e que apontava a exibição da arte como ação cultural, propiciando a ampliação do alcance da própria arte, tornada multiplicadora, catalizadora e

⁶¹ Grifo do autor.

⁶² Grifo do autor.

geradora de um processo de conscientização e identificação cultural (VERGARA, 1996, p. 7).

Sobre as estratégias de engajamento de público na experiência da arte contemporânea, Vergara fala sobre a *Consciência do Olhar* por meio da percepção imaginativa e nos traz os conceitos de John Dewey, na obra “A arte como experiência”. Essa abordagem, em especial, enfoca um estudo da experiência estética e tem sua base filosófica e metodológica calcada na fenomenologia. A questão fundamental está na relação *arte e consciência* que implica, paralelamente, um conceito de arte como experiência sujeito/objeto. A construção da consciência, por meio da experiência estética, é o ponto chave para explorar a potencialidade da arte com essa abordagem fenomenológica. Segundo Dewey (2010):

A percepção da relação entre o que é feito e o que é suportado constitui o trabalho da inteligência, e como o artista é controlado, em seu processo de trabalho, por sua apreensão da conexão entre o que ele já fez e o que fará a seguir, a ideia de que o artista não pensa de maneira tão atenta e penetrante quanto o investigador científico é absurda. O pintor tem que vivenciar conscientemente o efeito de cada pincelada que dá ou não saberá o que está fazendo e nem para onde vai o seu trabalho. Além disso tem que discernir uma relação particular entre o agir e o suportar em relação ao todo que deseja produzir. Aprender tais relações é pensar, uma das modalidades mais exigentes do pensamento (DEWEY, 2010, p. 124).

O ato de conscientização do olhar é o “motor” que aciona as ações daquilo que Luiz Guilherme Vergara chama de **Consciência do Olhar**. O trabalho das chamadas *curadorias educativas* vai ao encontro da motivação de um olhar sensível em direção àquilo que se vê. Tornar o público das exposições aberto e atento ao que vê faz parte do projeto da Curadoria Educativa, que é o de transformar a exposição artística em um agente de educação, neste caso, educar pela arte, por meio dos museus e instituições culturais.

2.3.1 O funcionamento prático da Curadoria Educativa

As proposições conceituais sobre a Curadoria Educativa, explanadas anteriormente, ajudam a compreender as ideias que movem os recursos de mobilização interna do visitante do museu em direção a um olhar sensível. Entretanto, como proceder para colocar essa “prática” em operação? As perguntas que surgem agora são: Como é a equipe que trabalha nesse sentido? Quem são esses profissionais? É realmente um trabalho em equipe? O que é necessário para que esse trabalho ocorra?

Apresenta-se, a seguir, o esquema elaborado pela professora e pesquisadora Maria Christina de Souza Lima Rizzi (2009)⁶³, uma explanação a respeito da Curadoria Educativa, em forma de um esquema visual, que nos lembra os infográficos contemporâneos.

O primeiro esquema da estrutura maior explica como operam os quatro elementos compositivos do trabalho de Curadoria Educativa: Público, Curadoria Educativa, Curadoria Artística e Curadoria Geral. A Curadoria Geral está ligada à Curadoria Artística, que se conecta com a Curadoria Educativa, e todas elas têm como objetivo desenvolver ações para o público. A ideia compreende o **Público** como elemento principal (Figura 7a):

Figura 7a⁶⁴. Esquema 1, sobre o funcionamento geral da Curadoria Educativa, demais Curadorias e Público

⁶³ RIZZI, Maria Christina de S. L.; **O projeto de curadoria no contexto das artes: O que está implicado em um projeto de curadoria? Qual a contribuição da universidade na formação do curador?** Material apresentado em aula da Pós-graduação, Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – Não publicado. 2009.

⁶⁴ Os esquemas das figuras: 7a, 7b, 8, 9, 9a, 9b e 10 foram todos elaborados pela professora Maria Christina de Souza Lima Rizzi.

O mesmo esquema apresentado na Figura 7a pode ser entendido visualmente com outra imagem, como o esquema a seguir da Figura 7b, pelo fato de as quatro ações – Curadoria Geral, Curadoria Artística, Curadoria Educativa e Público – proporcionarem uma ideia de progressão:

Figura 7b - Esquema tridimensional da Figura 7a

O esquema 2 ilustra a forma como a comunicação entre as Curadorias Geral, Educativa e Artística deve ocorrer, em um movimento circular. Neste caso, as ações se movem em sentido horário e anti-horário. (Figura 8):

Figura 8 - Esquema 2: modelo de comunicação entre as Curadorias

O esquema 3, a seguir, diz respeito ao trabalho da Curadoria Educativa e os desdobramentos das atividades do trabalho, que ocorrem como “ações”: Projeto Educativo, Ação Educativa, Atividades Educativas e Estratégias (Figura 9):

Figura 9- Esquema 3: as direções das ações da Curadoria Educativa

São produtos das ações **Curadoria Educativa**, **Concepção Curatorial**, **Projeto Educativo**, **Ação Educativa**: Conjunto de atividades educativas; e **Atividade Educativa**: Visitas orientadas, cursos, seminários, publicações, entre outros, sendo a **Ação Educativa** representada por um conjunto de diversas atividades.

O Esquema 3, a seguir, pode ser representado detalhadamente com as seguintes imagens (Figuras 9a e 9b):

Figura 9a – Detalhamento do Projeto Educativo

Figura 9b – Detalhamento da fundamentação do projeto

A **Atividade Educativa** subdivide-se em duas categorias: Atividades Educativas 1 e 2, podendo ser uma delas distribuidora e organizadora de estratégias educativas.

O **Processo da Curadoria Educativa** pode ser organizado em cinco momentos:

Figura 10 - Esquema 4: os cinco momentos do Processo Curatorial

Momento 1 - Reunião das equipes curatoriais

Decisão sobre:

- *Enfoque curatorial da pesquisa*
- *Conceito expográfico*
- *Concepção educativa*
- *Reuniões com as equipes curatoriais*
- *Avaliação em processo*

Momento 2 - Elaboração do Projeto Educativo

Pesquisa:

- *Decisão sobre os recortes educativos do tema*
- *Reuniões com as equipes curatoriais*
- *Avaliação em processo*

Momento 3 - Produção do Projeto Educativo

Pesquisa:

- *Decisão sobre as Atividades Educativas e produção*
- *Reuniões com as equipes curatoriais*
- *Avaliação em processo*

Momento 4 - Execução do Projeto Educativo

- *Desenvolvimento das atividades Educativas*
- *Reuniões com as equipes curatoriais*
- *Avaliação em processo*

Momento 5A - Avaliação

- *Reuniões com as equipes curatoriais*
- *Avaliação Final do Projeto Educativo*

Momento 5B - Difusão científico-cultural

- *Difusão do conhecimento produzido a respeito do tema da exposição e do seu projeto educativo: Cursos, Seminários, Encontros, Publicações e Entrevistas*

A Curadoria Educativa compreende a organização da exposição como um processo que integra, de maneira amplificada, as responsabilidades de todos os envolvidos nesse projeto. Tem o foco voltado, de maneira especial, para o público contemporâneo. Para que isso realmente ocorra, precisa existir uma sincronia nos “movimentos” entre as partes, e cada parte do todo necessita se comunicar de forma clara e integradora.

2.4 Cruzamento das necessidades da formação de professores com o Museu Casa da Xilogravura: possibilidades digitais

Na tentativa de justificativa para esta pesquisa, buscaram-se dados sobre a Formação inicial de Professores de Arte, no escopo do projeto denominado *Observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados entre Brasil e Argentina*, realizado nos anos de 2012 e 2013.

Essa pesquisa nasceu das investigações de um grupo formado por três universidades brasileiras, Universidade de São Paulo, Universidade Estadual de

Santa Catarina e Universidade Estadual do Rio de Janeiro⁶⁵, além de abranger informações de universidades estrangeiras, como o *Instituto Nacional del Arte*, da cidade de *Buenos Aires*, e *Universidad Nacional de La Plata*, da cidade de *La Plata*.

O objetivo central do grupo foi investigar qual era a situação da pesquisa em relação ao tema *Formação Inicial de Professores*, presente nas licenciaturas em Artes Visuais. O excerto do documento a seguir relata os objetivos do grupo:

Em uma primeira etapa, o estudo consistirá em analisar de que maneira tema como tecnologia, gênero, inclusão, educação especial, ecologia, multiculturalismo e outras questões inovadoras aparecem nesses contextos de formação de professores de artes visuais. Tratar-se-á basicamente do levantamento das pesquisas realizadas de 2000 a 2011⁶⁶ sobre o tema das relações entre o ensino de arte e a formação de professores que ensinam arte no Brasil e da criação de um portal que acondicione os dados produzidos. A coleta dos dados na Argentina ficará a cargo da equipe do observatório da Formação de Professores no âmbito do Ensino de Arte: estudos comparados Argentina (OFPEA/ARG), [...].

Com base nas sistematizações acerca da formação de pesquisadores na inovação no campo, a missão deseja produzir material bibliográfico que subsidie a formação do pesquisador na graduação e pós-graduação, bem como ampliar e fortalecer a formação de recursos humanos nos programas de pesquisa na área no Brasil. Da mesma forma, esperamos contribuir no fortalecimento de parcerias institucionais, intercâmbios e missões de trabalho com a Argentina, sedimentando o Observatório como núcleo de pesquisa. (UDESC; USP e UERJ: CAPES – MINCYT – 2011, p. 1-2).

Cada uma das universidades ficou incumbida de pesquisar em diferentes meios de registro. A Universidade Estadual de Santa Catarina levantou os dados dessa temática presentes nas teses e dissertações; a Universidade Estadual do Rio de Janeiro pesquisou os artigos em revistas acadêmicas; e a Universidade de São Paulo averiguou os dados presentes em anais de congressos nacionais brasileiros. Os congressos nacionais que apresentaram uma quantidade

⁶⁵ Esse projeto teve como coordenadoras as seguintes professoras: Maria Christina de Souza Lima Rizzi, da Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes; Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva, coordenadora geral da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC); e Isabela Nascimento Frade, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

⁶⁶ Na pesquisa do referido projeto, relatamos resultados parciais do estudo, pois abordamos os temas dos artigos publicados somente entre os anos de 2007 e 2011. Para atender às necessidades desta pesquisa, os dados foram atualizados, tendo sido realizado um levantamento dos trabalhos entre os anos de 2012 e 2015.

significativa dessas pesquisas foram: CONFAEB – Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil; ANPAP – Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas; e ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Este último congresso acabou não fazendo parte da pesquisa, pelo fato de não constarem no site artigos na íntegra, nem mesmo resumos, e somente dois anos de pesquisa disponíveis, sendo inviável sua inclusão para a organização geral dos dados.

Em um primeiro momento (projeto dos anos de 2012 e 2013), selecionamos os artigos que versavam sobre a formação inicial de professores de Artes Visuais, nos congressos ANPAP e CONFAEB, realizados entre os anos de 2007 e 2011⁶⁷. Cento e um artigos foram localizados e organizados em oito categorias, definidas de acordo com o critério de similaridade, exceto a categoria oito. Essa categoria foi criada pelo fato de apresentar temas diversos, que não se encaixavam em nenhuma das categorias organizadas pela pesquisa.

A tarefa de definição das categorias foi complexa, devido à diversidade de assuntos abordados no material pesquisado⁶⁸. Foram elas assim distribuídas: 1- A questão da modalidade EaD nos cursos de licenciatura em Artes Visuais; 2- Demanda na formação de professores de artes visuais e evasão nos cursos de licenciatura; 3- Destaque de um elemento compositivo na formação de professores e nas práticas educativas do Ensino da Arte; 4- Destaque de um elemento compositivo nas práticas educativas do Ensino da Arte; 5- Temas ligados às questões do “currículo” nos Cursos de Licenciatura; 6- Temas relacionados à legislação no ensino da arte nas licenciaturas e no ensino da arte na escola; 7- Relatos de Experiências sobre Estágios Supervisionados; 8- Temas que não se encaixavam em nenhuma das categorias, denominados “diversos”. O conjunto dos conteúdos presentes nos artigos nos revelou como a pesquisa e os pesquisadores abordavam o tema por nós estudado.

Nesta pesquisa, aproveitamos apenas os dados presentes na categoria 8, denominada como “diversos”, pelo fato de, nesse lote de artigos, constarem

⁶⁷ Este foi o trabalho realizado entre os anos de duração do Projeto *Observatório da Formação de Professores no Âmbito do ensino de Arte: Estudos Comparados entre Brasil e Argentina* (2012-2013).

⁶⁸ Para saber a respeito dessa pesquisa completa, consultar: BLANCO, Maria C.; ZYNGIER, Silvia. Investigação sobre as Licenciaturas em Artes Visuais presente em Anais de Congressos Brasileiros: subsídios para uma reflexão. In: Simposio Latinoamericano de Formación de Profesores de Artes: Investigaciones actuales y sus contextos. 2013, Bogotá.

aqueles que versavam sobre as preocupações relacionadas à “Educação em Museus na Licenciatura em Artes Visuais”. A pesquisa realizou a tarefa de atualizar os dados, incluindo os anos de 2012 a 2015.

Quanto ao levantamento de dados, o CONFAEB – Congresso Nacional da Confederação dos Arte/educadores do Brasil – apresentou o maior número de artigos sobre a temática “Ensino das Artes Visuais”. Foram apresentados pelo Congresso um total de 1292 artigos, sendo que 114 deles diziam respeito à formação inicial de professores em Artes Visuais. A pesquisa coletou os artigos presentes nos Comitês sobre Ensino das Artes Visuais, bem como os dos Simpósios de formação de professores em Artes Visuais. Notou-se que, a partir do ano de 2011, novos grupos de trabalhos que versavam sobre o tema “Educação em museus” foram inseridos no congresso do CONFAEB. As novas nomenclaturas para o GT- 5 (Grupo de Trabalho 5) foram: *Recepção e Mediação Cultural* (no ano de 2011); *Mediações Culturais: fundamentos, práticas e políticas* (nos anos de 2012, 2014 e 2015); e *Mediação Cultural: Ponte no Pós-Mundo* (no ano de 2013).

Após essa triagem, buscamos quais dos 114 artigos haviam pesquisado sobre o tema “Educação em Museus no âmbito da Licenciatura”, e chegamos ao reduzido número de apenas *oito* trabalhos. (Ver Tabela 4, Gráfico 1):

Gráfico 1- Levantamento dos artigos do CONFAEB - Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil - 2007- 2015

A Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) apresentou um número total de artigos bem inferior, se comparado ao Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil (CONFAEB). O número total de artigos da ANPAP – Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas – foi de 475. Deles, 89 diziam respeito à formação inicial de professores em Artes Visuais. E dentre esses 89 artigos, foram localizados apenas *dois* que versavam sobre “Educação em Museus no âmbito da Licenciatura” (Ver Tabela 5, Gráfico 2).

No CONFAEB, esta pesquisa coletou ainda os artigos presentes nos Comitês *Educação em Artes Visuais*, disponíveis em todos esses anos de congresso. Notou-se a inclusão, no ano de 2012, do Simpósio denominado *Observatório da Formação de Professores em Artes Visuais*.

Levantamento dos artigos da ANPAP - Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas - 2007- 2015				
Ano do evento	Total de artigos (*)	Artigos que versam sobre formação inicial de prof. em Artes Visuais	Dos artigos sobre formação inicial A.V. estes versam sobre Educ. em Museus	
2007	57	11	0	
2008	60	8	0	
2009	73	10	0	
2010	68	5	0	
2011	89	14	0	
2012	15	7	0	
2013	20	11	1	
2014	39	13	0	
2015	54	10	0	
Total (9 anos)	475	89	1	
Tabela 5- Artigos da ANPAP que versam sobre a formação inicial de professores em Artes Visuais - 2007-2015				
(*) Artigos retirados dos Comitês sobre ensino em Artes Visuais e Simpósios de formação de professores em Artes Visuais

Gráfico 2 - Levantamento dos artigos da ANPAP – Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas - 2007- 2015

Percebeu-se a necessidade de expansão e aprofundamento desses estudos, no contexto da graduação em Artes Visuais, em especial na Licenciatura, principalmente nesses dois congressos, o que nos pareceu importante pelo fato de serem os dois os de maior realce no país.

Um dado fundamental observado por esta pesquisa foi a existência de uma razoável concentração de artigos presentes nos estudos sobre Educação em Museus no âmbito da pós-graduação: especialização, mestrado e doutorado. Existe, de fato, nesses artigos, a presença de pesquisa sobre a área. Entretanto, não destacamos aqui esses números por não fazerem parte do objetivo principal desta pesquisa, que é a formação inicial de professores em Artes Visuais.

A pesquisa elaborou um projeto de conteúdo para elaboração de um site, que represente um material educativo. Pensou-se em organizar este Projeto Educativo voltado à educação em museus, e disponibilizado via internet, para atender às instituições de ensino superior das cidades que se situam nas cercanias de Campos do Jordão, como, por exemplo as da região do Vale do Paraíba, do estado de Minas Gerais das regiões centro-sul e sul e do estado do Rio de Janeiro, visto que algumas dessas instituições visitam, em certa medida, o Museu Casa da Xilogravura.

Para tanto, foi realizado um levantamento das instituições de ensino superior que possuem cursos de Licenciatura em Artes Visuais, bem como cursos da área de humanas, que possam interessar-se por temas como História da Arte, relacionada à Educação em Museus.

As instituições foram localizadas por meio de informações fornecidas pela Secretaria Estadual da Educação Superior, pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias Municipais de Educação⁶⁹. Na Região do Vale do Paraíba, há um total de dezesseis instituições de ensino superior, porém, apenas cinco delas oferecem cursos de graduação ligados ao curso de Artes Visuais com formação em Licenciatura. Notou-se a forte presença de instituições ligadas a cursos das áreas tecnológicas, como aviação, engenharia e tecnologia da informação⁷⁰.

Na região central e sul de Minas Gerais, foram encontradas trinta e quatro instituições de ensino superior, sendo ofertado o curso de Artes Visuais em apenas cinco dessas instituições. Devido à pequena extensão territorial, computamos todo o estado do Rio de Janeiro, interior e capital, sendo que, dentre as 125 instituições, três oferecem curso de licenciatura em Artes Visuais. Ao todo, chegamos a dezenove instituições para as quais podemos oferecer o material de apoio ao professor. Segue Tabela 6 com esses dados:

⁶⁹ Constam nestas pesquisas também do site Emec do Ministério da Educ. e Cultura. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 29/05/2017.

⁷⁰ Não inserimos esses dados na Tabela 6, pelo fato dessas instituições não oferecerem nenhum curso na área de humanas.

	Instituição de Ensino Superior- Vale do Paraíba,	Cursos	Cidade	Estado
	Sul e Centro de Minas Gerais e Rio de Janeiro			
1	FATEC - Faculdade de Tecnologia	Artes Visuais - Licenciatura	Taubaté	SP
2	UNINTER Centro Univ. Internacional (EaD)	Artes Visuais - Licenciatura	Polos - São José dos Campos e Taubaté	SP
3	UNIP - Universidade Paulista	Artes Visuais - Licenciatura	São José dos Campos	SP
4	Universidade de Taubaté - UNITAU	Artes Visuais - Licenciatura	Taubaté	SP
5	UNIVAP - Universidade do Vale do Paraíba	Artes Visuais - Licenciatura	São José dos Campos	SP
6	UNOPAR - Universidade Norte do Paraná (EaD)	Artes Visuais - Licenciatura	Polo - Taubaté	SP
7	Universidade Federal Fluminense	Artes - Bacharelado	Rio de Janeiro	RJ
8	Universidade do Grande Rio - UNIGRANRIO	Artes Visuais - Licenciatura	Duque de Caxias	RJ
9	Universidade do Est. do Rio de Janeiro - UERJ	Artes Visuais - Licenciatura	Rio de Janeiro	RJ
10	Centro Universitário Veritas - Universus Veritas	Artes Visuais - Licenciatura	Rio de Janeiro	RJ
11	Centro Universitário Fluminense	Artes Visuais - Licenciatura	Campos de Goytacazes	RJ
12	Faculdade SENAI - CETIQT	Artes Visuais - Licenciatura	Rio de Janeiro	RJ
13	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	Artes Visuais - Licenciatura	Rio de Janeiro	RJ
14	Universidade Cândido Mendes	Artes Visuais - Licenciatura	Rio de Janeiro	RJ
15	Universidade Fed. de Juiz de Fora - UFJF	Artes Visuais Lic e Artes e Design	Juiz de Fora	MG
16	Universidade Fed. De Minas Gerais - UFMG	Artes Visuais - Licenciatura	Belo Horizonte	MG
17	Universidade Federal de São João Del Rei - UFSJDR	Artes Visuais Aplicadas - Licenciatura	São João del Rei	MG
18	Universidade Est. de Minas Gerais - UEMG	Artes Visuais - Licenciatura	Belo Horizonte	MG
19	Universidade Est. de Montes Claros - UEMC	Artes Visuais - Licenciatura	Montes Claros	MG
	Tabela 6- Instituições de Ensino Superior do Vale do Paraíba, Sul de Minas Gerais e Rio de Janeiro que possuem Cursos de Artes Visuais			

Dessa maneira, pensou-se em aproveitar a riqueza do acervo do Museu Casa da Xilogravura para a formação inicial de professores em Artes Visuais, visando atender a duas necessidades: ampliar a pesquisa nacional, relacionada à formação inicial de professores de Artes Visuais; e colaborar para a aproximação ao Museu dos futuros professores.

Dessa forma, pensamos que esta pesquisa possa aproximar professores em Artes Visuais dos bacharéis da área de humanas, em formação na região de Campos do Jordão e cercanias, fato este que trará benefícios para ambas as partes.

A proposta de **Material de Apoio à Formação Inicial de Professores em Artes Visuais**⁷¹ encontra-se no Capítulo 4 desta tese.

⁷¹ Grifo nosso.

Capítulo 3

O Museu Casa da Xilogravura

3.1 Sobre coleções e colecionismo

Este capítulo destinou-se a apresentar um recorte do acervo do Museu Casa da Xilogravura, da cidade de Campos do Jordão. Foram realizadas algumas análises pontuais, que envolveram: o modo de circulação do visitante no espaço expositivo; um levantamento de dados sobre a visita escolar; e uma pesquisa de público, em relação ao acesso às informações sobre o Museu.

O Museu Casa da Xilogravura possui um acervo de objetos históricos, documentos e gravuras, estas últimas em maior número, especialmente xilogravuras. A coleção teve início com o professor Antônio Fernando Costella, que desenvolveu um gosto muito especial pela xilogravura, ao frequentar um curso sobre essa arte no Liceu de Artes e Ofícios, em 1981. Ao entrevistar o professor Costella, em 2010, durante minha pesquisa de mestrado, perguntei a ele como se dera essa paixão pela arte da xilogravura. Eis a resposta:

Bom, isso faz parte de uma paixão muito grande pela arte em geral. Eu comecei a estudar desenho aos doze anos, com uma pintora chamada Ana Russo Morrone; depois, no colégio, eu tive como professor Vicente Mecozzi, que também me estimulou muito a praticar atividades artísticas, desenho, pintura etc. Então, sempre tive interesse e pratiquei desenho, pintura e a xilo. Eu sempre gostei de arte, sempre visitei exposições, mas a xilo especificamente teve um algo que, digamos, estimulou mais, que foi o curso que eu fiz no Liceu de Artes e Ofícios, por volta de 1981, onde eu tive como professor de xilogravura o Romildo Paiva. Desde o primeiro dia de aula, eu fiquei fascinado pelas potencialidades da xilo, pode-se dizer que o meu interesse maior pela xilo começou aí. (COSTELLA, 2010, p. 213).

Em outra entrevista, em 2016, perguntei-lhe sobre um aspecto singular do curso de xilogravura e ele respondeu:

Bem eu sempre gostei de arte e depois de fazer o curso eu comecei a me interessar pelo assunto e vi como a xilo podia ser mais interessante. Inclusive o que eu gosto muito no xilo é a

linguagem dramática que ela tem, que todos os expressionistas usaram. Então eu comecei a pensar em fazer o livro, o “xilo poemas”, que está exposto aqui no Museu. O curso que canalizou o meu maior interesse, foi ele que fez crescer o interesse pela xilo. (COSTELLA, 2016⁷²).

Figura 11 — Antonio F. Costella⁷³, 1982, no Museu de Arte de São Paulo. Em detalhe, o livro *Xilopoemas*. a impressão da imagem do livro desta foto foi feita em madeira de guatambu

Para o professor Antonio Fernando Costella, elaborar um livro representou um fator bastante significativo em seu processo de fazer-artístico, devido à sua formação acadêmica de escritor, professor e advogado, esta última sua formação inicial. O professor sentiu a necessidade de fabricar um livro de um modo diferente do processo gráfico industrial, embora, nesse caso, com assuntos relacionados à escrita de poemas, e ilustrado também com imagens feitas em xilogravura, em suma um livro artesanal.

⁷² COSTELLA, Antônio F. Entrevista concedida à pesquisadora Maria Cristina Blanco. Campos do Jordão, São Paulo- 30 de maio de 2016. (Material não publicado, e inserido nos anexos desta tese).

⁷³ Foto pertencente ao acervo do Museu Casa da Xilogravura.

Figura 12 – Livro impresso em xilogravura:
Xilopoemas, Antonio Fernando Costella,
1981, Acervo Museu Casa da Xilogravura

Figura 13 – Ilustração do livro *Xilopoemas*,
Antonio Fernando Costella, 1981,
Acervo Museu Casa da Xilogravura

Figura 14 – Texto impresso em xilogravura
do Livro *Xilopoemas*

Naquele período, o professor Costella adquiriu o hábito de frequentar exposições de gravuras e, por vezes, comprava originais, devido ao seu encantamento pela arte. Conta ele que, pouco a pouco, conseguiu reunir uma modesta coleção, que alcançou cerca de vinte xilógrafos. (COSTELLA, 2012: p. 23). Este é o momento de pensar sobre o que leva as pessoas aficionadas por um determinado tema a acumularem objetos. O que move o ser humano a colecioná-los?

A pesquisadora do Museu Histórico, Silvia Maria Espírito Santo (2011), reflete sobre o ato:

O colecionismo do ponto de vista da relação entre uma pessoa e certos objetos pode ser compreendido como ação especial, marcada pelo vínculo entre o indivíduo e o social. O colecionismo implica estudos e pesquisas dos fenômenos sociais que transcendem a aparência imediata e poderá ser analisado como atividade humana. Também é considerado como uma das formas de reconhecimento e de interatividade do sujeito no mundo (ESPÍRITO SANTO, 2011: p. 29).

É interessante notar como a pesquisadora problematizou a questão do colecionismo, levantando a ideia dessa ação como um fenômeno social, significativo no contexto cultural, pelo fato de se fazer extensão do um “querer”, que parte da ação de um sujeito empreendedor, que cria estratégias e agencia, para que esses objetos, de posse do colecionador, adentrem o espaço público. Espírito Santo conceitua o colecionismo como “Um ato de coletar, reunir e compor acervos ou arranjar peças consideradas de cunho memorialistas, com traços fetichistas, com propriedades históricas e artísticas, num determinado espaço e tempo” (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 30). Os objetos colecionados saem do seu local de origem, permitindo-se, assim, que passem por uma ressignificação determinada pela posse.

Benjamin (1999: p. 12) também concorda com os conceitos *coleção* e *coleccionismo*, abordados e compreendidos como o objeto no museu e na organicidade da coleção, onde foram desprendidos de suas funções do contexto de pertencimento original. Lembrado também por Aurora León (1988, p. 70), o objeto musealizado, quando adentra as paredes do museu, sofre mudanças ao ser transplantado, ficando descontextualizado, até o momento em que o homem o enfrenta ativamente. Segundo a autora, a grande tarefa da Museologia é:

Acabar con el anquilosamiento, con la forma ficticia de sobrevivir, alimentados (tanto público como objetos) con modelos ya anticuados y decadentes, descubrir los campos de encuentro favorables para la comunicación artística y establecer relaciones vivas entre los elementos constitutivos del museo. Elegir entre el museo muerto, (inactivo) en la vida de la sociedad, desmoronándose pesadamente sin la savia del espectador (activo) o el museo vivo, crítico, abierto a todos y a todo lo que le dinamice, depende de la ideología de cada museo. (LEÓN, 1988, p. 70)

Krzysztof Pomian reflete ações simples, relativas a esse fenômeno, que se dá quando os objetos saem de seu contexto original e passam a assumir o papel de coleções, expostas nos museus:

As locomotivas e os vagões reunidos num museu ferroviário não transportam nem os viajantes nem as mercadorias. As espadas, os canhões e as espingardas depositadas num museu do exército não servem para matar. Os utensílios, os instrumentos e os fatos recolhidos numa coleção ou num museu de etnografia não participam nos trabalhos e nos dias das populações rurais ou urbanas. E é assim com cada coisa, que acaba neste mundo estranho, onde a utilidade parece banida para sempre. Não se pode, com efeito, sem cometer um abuso de linguagem, alargar a noção de utilidade a ponto de atribuir a objectos cuja única função é a de se oferecerem ao olhar: às fechaduras e às chaves que não fecham nem abrem porta alguma; às máquinas que não produzem nada; aos relógios de que ninguém espera a hora exacta. Ainda que na sua vida anterior tivessem um uso determinado, as peças de museu ou de coleção já não o têm. (POMIAN, 1984, p. 51).

Pomian (1984) afirma que os objetos, dentro de uma coleção, perdem o seu valor de uso nesse mundo estranho. A perda do valor de uso é o que consagraria o status de objeto de coleção.

Walter Benjamin, sobre o colecionismo, afirma: “Toda paixão beira o caos, a do colecionador beira o caos da memória” (BENJAMIN, 1987). É possível concordar com as ideias de Benjamin ao admitir que o “acumular” é uma paixão e a paixão beira o caos, no entanto, o caos do colecionador atende à demanda da memória. Coleccionar é mais do que organizar coisas com o intuito de guardá-las e, posteriormente, mostrá-las e ensiná-las para o público. Segundo David Dean, as coleções são o coração do museu, sendo elas as responsáveis por todo o projeto que se segue, dentro das amplidões de objetivos:

Institutions and organizations such as museums are much like the proverbial iceberg. Most of substance lies below the surface, hidden from view. Nearly all museums depend upon public use and approval to justify their places within society, so there is a real need for demonstration of the richness of those hidden depths. Exhibits and programmes are the principal public expressions of the heart of museums: **the collections**⁷⁴. (DEAN, 1999. p. 191).

É factível, dessa forma, entender o ato de colecionar como uma prática de um agente que se dispõe a organizar ideias e coisas. E a desenvoltura disso se dá no ato de transformar a “coleção” em uma “narração” (BAL, 1994). Segundo o autor, o discurso narrativo que segue os conceitos da “*Collection as a narrative*”⁷⁵ possibilita que a coleção seja transformada, através do sistema semiótico, em objeto de comunicação. O historiador Francisco Régis L. Ramos (2001) afirma que o debate contemporâneo a respeito do papel educativo dos museus reflete a afirmação de que o objeto não é mais a celebração, e sim a reflexão crítica e completa: “Se antes são contemplados, agora devem ser analisados. O museu coloca-se, então, como o lugar onde os objetos são expostos para compor um discurso crítico” (RAMOS, 2001, p. 110).

Lembrado por Pomian (1984) e Espírito Santo (2011), a coleção se transforma em ação social quando um volume de objetos retirados de seu contexto original é lançado às atitudes do colecionador de transformá-los em conhecimento:

O objeto, isolado de suas funções originais, ao longo de uma trajetória espacial e temporal, foi retirado de circulação da produção e, submetido ao olhar do avaliador, do colecionador; passa para um estágio de (re)significação. O ingresso de um novo objeto, ou vários, numa determinada coleção, e com significados atribuídos pelo colecionador, significa também uma mudança de uma fase ocupada pelo objeto no tempo e no espaço de uso para um lugar de expansão de informações (ESPÍRITO SANTO, 2011, p. 34).

⁷⁴ Grifo do autor.

⁷⁵ BAL, Mieke. Telling Objects: A Narrative Perspective on Collecting. In: ELSNER, John; CARDINAL, Roger. **The Cultures of Collecting**. London: Reaktion Book, 1994. p. 96-115.

Sendo assim, a organização de objetos, iniciada com a intenção pelo gosto de apreender aquilo que significa um objeto de fetiche do colecionador, avoluma-se de tal forma que este adquire o apreço de querer mostrá-lo para a comunidade na qual ele vive, bem como para as demais comunidades, dependendo apenas da maneira como essa coleção será disponibilizada. A coleção passa então a cumprir um papel social, pelo fato de possibilitar a apreciação pública, sendo este um importante caminho a ser seguido pelos objetivos das investigações aqui presentes.

3.2 Sobre o acervo do Museu Casa da Xilogravura

O acervo do Museu Casa da Xilogravura começou sua formação no ano de 1981, por ocasião do interesse gerado pelo curso de xilogravura que o professor Antonio F. Costella frequentara. O olhar sensível do professor para esse curso foi o grande responsável por estimular-lhe o gosto por esse tipo de arte. Confirma ele que, desde criança, gostava muito de arte e, por isso, de apreciá-la em museus e exposições. Lembremos aqui que, ao visitar exposições, o observador cria um encontro profundo com as obras originais. Afirma Rizzi (1998):

O exercício da apreciação e seu ensino permitem que a dimensão intervalar da leitura desabroche. Permite que as pessoas entrem em contato com arte e cultura em um processo dialógico dinâmico e gerador. Permite a realização das potencialidades de cada um: autor, obra, mediador e fruidor. Apreciar artefatos ou obras de arte é um processo de criação e um dos mais complexos atos de compartilhar (RIZZI, 1998; p. 218).

John Dewey acredita que o ato de apreciar a obra faz com que o observador recrie a arte ao imaginar coisas no ato de ver e sentir. E, no ato de fazer arte, também há um processo de recriação. O termo *recriação*, mencionado por Dewey, refere-se tanto ao ato de produzir a própria arte como também ao de ressignificá-la. O autor explica:

O artista selecionou, simplificou, clarificou, abreviou e condensou de acordo com seu desejo. O espectador tem de percorrer tais operações de acordo com seu ponto de vista próprio e seu próprio interesse. Em ambos tem lugar um ato de abstração, isto é, de extração do que é significativo. Em ambos, há compreensão, em sua significação literal – isto é, um ajuntar minúcias e particularidades fisicamente dispersas em um todo experienciado. (DEWEY, 2010, p. 262).

Aquele que percebe realiza um trabalho comparado ao trabalho do artista que realizou a obra. O autor alerta para o fato de que um observador desatento, frívolo ou obstinado pelas convenções não realiza esse trabalho, portanto, não verá nem ouvirá. Haverá uma fragmentação de saber na sua “apreciação”, que não está sintonizada com a admiração convencional, e o ato se confundirá com uma excitação emocional. (DEWEY, 2010).

A coleção de objetos aqui estudada foi iniciada por meio de intenção primária, que significava apenas apreciação do colecionador por essa arte. A aquisição dessas obras nesse período fez parte do processo de criação do professor Antonio F. Costella, enquanto gravador que era. A facilidade na obtenção de gravuras, tanto na cidade de São Paulo, como nas demais cidades brasileiras, avolumou-se de tal forma que, quando a coleção já compreendia cerca de vinte autores, sentiu a necessidade de expor as obras.

Em entrevista com o professor, em 2010, perguntei-lhe quando achou que a coleção havia alcançado um número representativo a ponto de montar um museu. Ele disse:

Eu não sei se era representativo, mas vamos fazer o seguinte.... Eu acho que foi o momento que eu tinha uns vinte autores. Eu achava que aquilo não tinha sentido, deixar só para mim, as gravuras na minha sala, só eu podendo ver e não os outros. Então eu peguei três salas lá atrás, uma era a garagem, outra era um quarto de despejos e outra era um quarto que pertencia à casa do caseiro que continua ali atrás.

Eu peguei essas três salas, reuni entre elas, e separei do restante da casa, e fiz uma porta na sala maior que era a garagem que saía ali em direção ao jardim, na face oeste, onde se vê a igreja; então as pessoas entravam geralmente no museu por ali, e eu abri então essa coleção, assim tudo que tinha no museu estava ali, não tinha

nada, não tinha nada na reserva técnica e eu nem sabia o que era reserva técnica, e só depois tornou uma coisa mais profissional. (COSTELLA, 2011, p. 216).

Na mesma entrevista, sobre como havia surgido a primeira ideia de transformar o pequeno acervo em exposição, Costella afirmou não se lembrar exatamente da ideia inicial. Disse que apenas reorganizou o espaço da casa dele, que hoje abriga o Museu, e construiu um tabique, para encobrir a porta da garagem na qual ficava o automóvel que tinha. Segundo ele, era tudo muito rústico. Acrescentou também que o fato de ter montado o Museu da Imprensa na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo colaborou na nova experiência de montar o Museu Casa da Xilogravura.

Quanto ao modo como as xilogravuras foram-se acumulando na coleção do Museu, existem diversos casos curiosos que relatam esses encontros. É certo que toda obra de arte, assim como todo objeto histórico, é de grande interesse para pessoas que administram e criam museus. Talvez seja correto pensar que um colecionador está sempre com o olhar atento em direção àquilo que mais o interessa, indo ao encontro de artistas e de pessoas que possuem esses objetos e obras, buscando, escavando, pesquisando fontes, e assim por diante.

Em seu livro “O Museu e eu: uma História sentimental do Museu Casa da Xilogravura de Campos do Jordão”, o professor Costella relata como foi a busca na cidade de São Paulo. Esse encontro ocorreu ao aproximar-se de uma banca na qual um artista vendia seus folhetos de cordel. Nesse momento, o professor Antonio F. Costella conheceu, por acaso, o artista, de descendência oriental, que apontava com precisão as imagens impressas nos folhetos de cordel. Tratava-se de um xilógrafo chinês, que se instalara no Brasil, temporariamente, e que, além de artista, era também comerciante, possuindo uma loja em sociedade com a esposa em Mogi das Cruzes. Após várias tentativas de comunicar-se com o chinês, na tentativa de explicar-lhe que ele dirigia um museu de xilogravuras, Antonio F. Costella deu-lhe seu telefone. Dessa forma, a esposa entrou em contato com o professor, que retornou a ligação após alguns dias, nascendo assim uma amizade entre eles. O xilógrafo Wei Zhi Ren (Figura 15) foi diretor de uma escola de arte em

Guangxi, na China, e seus trabalhos, tanto de xilogravura quanto de pintura, possuem admirável qualidade.

Após esse primeiro contato com o artista chinês, o Museu Casa da Xilogravura organizou uma exposição individual e, posteriormente, uma exposição coletiva de xilógrafos chineses, da cidade de Uanhi.

Figura 15 – Wei Zhi Ren, durante a exposição no Museu Casa da Xilogravura⁷⁶

Figura 16 – Xilogravura do artista Wei Zhi Ren, sem data, acervo do Museu Casa da Xilogravura

⁷⁶ Fonte da imagem: COSTELLA, Antonio F., “O museu e eu: uma história sentimental do Museu Casa da Xilogravura”. Campos do Jordão; São Paulo: Ed. Mantiqueira, 2012.

Estas mostras temporárias são chamadas pelo professor Antonio F. Costella de “a grande ceva”, devido ao fato de que, a cada exposição organizada pelo Museu, fica implícito que o artista doe uma gravura do conjunto exposto. Dessa maneira, em seus trinta anos de existência, o Museu Casa da Xilogravura tem construído um numeroso acervo, advindo dessas doações obrigatórias.

Na verdade, o professor Antonio F. Costella já havia realizado essa experiência, ao trabalhar como Presidente do Conselho de Cultura de Campos do Jordão. Relata ele a respeito:

O Conselho organizou e instalou, durante minha gestão, a Academia de Letras de Campos do Jordão e lançou as bases de outros projetos, dentre os quais o da criação da pinacoteca municipal. Não cheguei a abrir esta última, pois ao cabo de um ano pedi exoneração. Tempos depois, sob a administração do Prefeito João Paulo Ismael, em meu novo mandato na Presidência do Conselho, montei o acervo da Pinacoteca Municipal, que oficialmente já estava criada, no papel, mas não dispunha ainda de sequer uma obra. Trazendo mostras de São Paulo e impondo aos expositores o sistema das doações obrigatórias, deixei a Pinacoteca provida de dezenas de trabalhos (COSTELLA, 2012 p. 35).

Remontando a um pequeno histórico das exposições temporárias do Museu Casa da Xilogravura, sabe-se que a primeira organizada pela Instituição foi a do artista Aldemir Martins, em julho de 1988 (Figura 17). Segundo o relato presente no livro⁷⁷, o artista providenciou tudo: o emolduramento, o patrocínio para o cartaz e para o coquetel, o transporte até Campos do Jordão, a organização da exposição, trazendo, inclusive, as pessoas que auxiliaram na montagem. Como a aceitação pelo público e imprensa foi acalorada, as demais exposições também foram sucesso de público. Embora o Museu não tenha o número exato, a exposição rendeu frutos ao acervo, pois o artista Aldemir Martins doou mais de meia dúzia de gravuras. Em certa medida, essa primeira exposição impulsionou a Casa a organizar outras mais e, ao cabo de algumas semanas, transformou-se em um hábito, a cada mês havendo uma nova exposição temporária.

⁷⁷ COSTELLA, Antonio F., “O Museu e eu: história sentimental do museu Casa da Xilogravura”. Campos do Jordão. São Paulo. Ed. Mantiqueira: 2012.

Figura 17 – Aldemir Martins, em sua mostra temporária no Museu Casa da Xilogravura⁷⁸

A segunda mostra temporária, segundo os registros do Museu, ocorreu um ano depois, em julho de 1989, com uma exposição individual do artista Marcelo Grassmann (Figura 18). Devido à sua grande importância como artista no campo da gravura, a exposição teve êxito igual ao da primeira. Segundo o diretor do Museu, a colaboração de Grassmann teve a mesma força daquela de Aldemir Martins. Promoveu, segundo Costella (2012), certa dívida em relação a Marcelo Grassmann, pois, além de total apoio ao Museu e à exposição, o gravador colaborou com inúmeros conselhos, estímulos e a doação de várias obras, dentre elas, a cortesia de uma gravura de Utagawa Kunisada.

⁷⁸ Foto pertencente ao acervo do Museu Casa da Xilogravura.

Figura 18 – Foto tirada durante a exposição temporária de Marcelo Grassmann, em 1989; da esquerda para a direita: Paulo Vanzolini, Marcelo Grassmann e Antonio F. Costella⁷⁹

Na história de doações que o Museu da Xilogravura recebeu, conta-se o fato de que o pai de uma aluna que realizara um curso de xilogravuras no Museu, frequentador e entusiasta do espaço, viajou para os Estados Unidos e trouxe, especialmente para a Instituição, gravuras de Dan Stacy, uma artista de Nova Iorque. Outra boa leva de doações veio da parte da irmã da gravadora Mariana Quito, de Portugal, Maria Teresa, que doou toda a coleção pertencente então à Mariana, já falecida na ocasião, inclusive uma gravura do francês Jean Delpech (COSTELLA, 2012).

No entanto, nem sempre o acervo do Museu foi composto de apreciáveis doações. Muito esforço foi exigido para se conseguirem novas aquisições, nesse caso, por meio de compras, tanto em território nacional como em países estrangeiros.

Em 2005, O Museu foi em busca de um trabalho um tanto esquecido pela história da gravura. Estabeleceu-se, nesse ano, um acordo entre a Casa da Xilogravura e o Museu Florestal Octavio Vecchi, do Instituto Florestal do Estado de São Paulo. O objetivo de abrigar essa coleção foi a divulgação dos trabalhos do

⁷⁹ Fonte da imagem: COSTELLA, Antonio F., “O Museu e eu: história sentimental do museu Casa da Xilogravura”. Campos do Jordão. São Paulo. Ed. Mantiqueira: 2012.

gravador alemão Adolf Kohler, assim como os trabalhos de seus alunos, desenvolvidos no curso ministrado na Escola de Xilogravura do Horto Florestal. Sobre Adolf Kohler, relata o professor Costella:

Foi um xilógrafo alemão nascido em Stuttgart em 1882, cuja formação se realizou de acordo com a mais primorosa técnica da xilogravura de topo para ilustração do século dezenove e que abriu sua oficina em Berlim em 1913. Com o passar dos anos, talvez por perder paulatinamente clientela, à medida em que a matriz de madeira passou a ser desbancada pelo clichê metálico associado à fotografia, Kohler resolveu trazer seu atelier para o Brasil e, em 1928, instalou-se na rua Boa Vista, no centro da cidade de São Paulo. Doze anos depois, quando foram criados cursos profissionalizantes no Horto Florestal, Kohler assumiu a direção do curso xilogravura, atividade à qual se dedicou até o final de sua vida, em 1950 (COSTELLA, 2012, p. 42).

Entre outros itens estabelecidos no acordo com o Museu Florestal, estava o empréstimo de quarenta matrizes entalhadas por Adolf Kohler, que foram trazidas para a Casa da Xilogravura. Essas matrizes foram cuidadosamente transportadas para São Paulo, em três viagens, para garantir que, se houvesse caso de extravio durante o transporte, apenas uma parte delas correria risco de perda. Dessa forma, foram impressas as quarenta gravuras, que tiveram as concessões de imagem concedidas ao Museu Casa da Xilogravura, e que foram devolvidas em perfeito estado ao Museu Florestal.

Os relatos aqui mencionados fazem parte da documentação histórica da composição de parte do acervo do Museu Casa da Xilogravura, que, devido ao esforço e empenho das pessoas responsáveis por sua existência e funcionamento, mantém-se vivo e disponível para a sociedade. O Senhor Costella encerra o texto, informando:

De mil maneiras, ao longo de dezenas de anos, por meio de compras, trocas e doações, consegui reunir, até 2012, milhares de xilogravuras de cerca de 400 artistas brasileiros e estrangeiros.

Pretendia arrolar, aqui, os nomes de todos esses artistas. No entanto, a atualização do fichamento do acervo do Museu está em curso. Esperar o término dessa atualização retardaria em demasia a publicação do presente livro. Incluir nele o rol atualizado até o momento, entretanto, acarretaria um risco ainda maior: deixar de

fora alguns ou muitos artistas que já constam de nosso acervo, mas não tiveram sua atualização completa (COSTELLA, 2012, p. 43).

Até o momento, esta pesquisa, ao investigar a catalogação de obras e artistas, constatou a presença de 645 deles⁸⁰, nesse caso, levando-se em conta apenas o número dos gravadores cujas gravuras são representadas por xilogravuras. Não foi possível obter o número exato do total de gravuras que o Museu Casa da Xilogravura possui, uma vez que esse trabalho está em processo.

O acervo exposto na Sala *Magia da Multiplicação* foi adquirido e organizado, para que o público pudesse compreender um pouco mais o mundo da impressão gráfica, bem como sua relação com a gravura de estampa. Hoje, esse acervo cresceu e passou a ocupar duas salas, denominadas ambas *Magia da Multiplicação*, que colaboram na compreensão desse tema para o público.

Foi em uma viagem à cidade de Ouro Preto, Minas Gerais, que o professor Costella e Leda, gestores do Museu, fizeram a aquisição do rolo de impressão rotativo para a impressão de pano de chita, que hoje está exposto no local. O casal estava em férias e, por curiosidade, Leda parou em uma loja para ver as estampas de uns panos de chita que, por sinal, possuíam uma cor intensa. Ela se interessou pelos tecidos, pois tem hábito de costurar objetos artesanais e, constantemente, vai à procura deles. Para obter informações sobre o fabricante dos tais panos, o casal observou a etiqueta que constava nos rolos de tecido, constatando que se tratava da Fabril Mascarenhas, situada na cidade de Alvinópolis, Minas Gerais. Os dois se interessaram pela busca de mais informações sobre a impressão em tecido, e descobriram que a cidade de Alvinópolis não ficava distante de Ouro Preto. Encaminharam-se para lá e tiveram bastante sorte ao encontrarem o dono da confecção, senhor José Júlio Mascarenhas Neto.

⁸⁰ A lista desses xilógrafos consta na relação dos documentos, presentes no anexo desta tese.

Figura 19 — Rolo de impressão para a confecção de tecido de chita, adquirido na Fabril Mascarenhas, acervo do Museu Casa da Xilogravura

Entre as peças importantes da Sala 1 *Magia da Multiplicação*, encontra-se a aquisição do cavalete com as caixas de tipo móvel, que pertenceram a Joaquim Corrêa Cintra, mineiro da cidade de Passos. O objeto, hoje musealizado, possui valor histórico pelo fato de ter pertencido, no passado, à gráfica de Joaquim Corrêa Cintra, nos idos de 1972. Essa gráfica era responsável pela impressão do Jornal “A Cidade de Campos do Jordão”. Joaquim Corrêa Cintra faleceu em 1972 e, a partir dessa data, a oficina gráfica passou a ser propriedade da SEA - Sociedade de Educação e Assistência, fundada na cidade de Campos do Jordão por Frei Orestes Girardi, que cumpriu essa missão por muitos anos, além de manter a gráfica com as peças da tipografia de Joaquim. Além disso, Frei Orestes criou uma escola de tipógrafos, que sobreviveu até seu falecimento, em 1988.

Com a aquisição das peças de impressão do tipo móvel, os gestores do Museu acharam oportuna a aquisição de uma máquina de linotipos que, nos anos noventa, era considerada obsoleta (Figura 20):

Figura 20- Máquina de Linotipo, localizada na Sala Magia da Multiplicação

O professor Antonio Fernando Costella encontrou essa máquina de linotipos disponível para a venda, em uma empresa localizada no bairro do Brás, na capital de São Paulo. A compra da Linotipadora Expressa resultou num bom negócio pelo fato de terem pago o valor de sucata. Como conta o professor: “Comprá-la foi mais rápido e simples do que transportá-la e colocá-la dentro da Casa da Xilogravura”. Isso ocorreu pelo fato de a máquina pesar duas toneladas. O primeiro problema foi passá-la pela porta, pois era tão grande que uma parede inteira teve que ser derrubada para que ela pudesse adentrar o Museu. Um contra piso de cimento especial foi assentado para acomodar o grande peso que a máquina possuía. O transporte da máquina também representou uma epopeia. A viagem de transporte durou longas oito horas, durante as quais a máquina foi acomodada em um caminhão e trazida, com muito cuidado, para a cidade de Campos do Jordão. O professor Costella e Leda acompanharam a viagem, num carro de passeio atrás do caminhão do transporte, para observar o processo e agir, caso houvesse algum problema no percurso.

Essa máquina de linotipos representou apenas um dos esforços feitos pela equipe de gestores do Museu Casa da Xilogravura, para compor uma coleção que, hoje, abriga um patrimônio histórico e artístico, iniciado há vinte e nove anos. Provavelmente, até mesmo antes dessa data, devido ao fato de, anteriormente à abertura do Museu Casa da Xilogravura no ano de 1987, o professor Antonio Fernando Costella já ter adquirido o hábito peculiar de acumular objetos e, por meio dessa ação inspiradora, possibilitar a socialização do conhecimento, expondo para o público esses objetos.

A coleção do Museu cresce a cada dia e, dessa forma, cada vez mais, abriga um legado para as futuras gerações, que ali poderão desfrutar desses objetos.

O conjunto desses objetos, como já mencionado, está acomodado num espaço expositivo adaptado, ou seja, a antiga casa do professor Antonio Fernando Costella. A seguir, foi elaborado um texto, embasado em teóricos da área da museografia, que diz respeito aos modos de circulação nos museus. Ao término, foi realizada uma leitura de como esses modos de circulação operam em alguns espaços do Museu Casa da Xilogravura.

3.3 A exposição permanente do Museu: uma leitura educativa

O Museu estudado por esta pesquisa teve seu espaço arquitetônico ocupado pela antiga função de residência, que, posteriormente, passou a ser utilizada como museu. Esse fato implica diretamente como os objetos musealizados são acomodados no espaço expositivo. Para elucidar a ideia, lembramos que o espaço interno servia para circulação, acomodação de pessoas, móveis, aparatos de cozinha, garagem, entre outros. Dessa forma, os organizadores do museu fizeram diversas adaptações para que a segurança das obras fosse mantida e a organização da expografia pudesse, da melhor forma, contemplar a observação do público.

As paredes da antiga casa agora servem para expor uma série de gravuras, fotos, documentos, e os móveis, que possuíam uma função utilitária

para aqueles que ali moravam, agora são acomodados como objetos musealizados do Museu Casa da Xilogravura.

Esses novos edifícios passam a atender ao universo expográfico e ao espaço de aprendizado. Ressalta MacLeod (2005):

At no other point in their modern history have museums undergone such radical reshaping as in recent years. Challenges to create inclusive and accessible spaces open to appropriation and responsive to contemporary agendas have resulted in new architectural and spatial forms for museums. One results of this large-scale and varied remaking of museum space is that the space of the museum is increasingly recognize as an environment created through a complex of practices and systems of knowledge (MAcLEOD, 2005, p. 1).

O novo espaço expositivo reúne agora três elementos que vão integralizar o novo museu: o conteúdo, o contexto e a experiência espacial (MAcLEOD, 2005). Segundo a autora, essa integração dos três elementos resulta em uma experiência privilegiada, sob o olhar de um belo *design* de objetos e sua narrativa, que dialoga com a estrutura espacial, firmando um acordo entre o conteúdo e o contexto.

MacLeod (2005) trata o termo *reshaping* no sentido de reestruturação de um espaço, que implica também reforma física do prédio. Completa a autora: “*The architecture and other design features become part of a range of elements, macro and micro, arranged and orchestrated to create possibilities for interaction and experience*” (MAcLEOD, 2005, p. 3).

O novo espaço, aproveitado da casa construída originalmente, no ano de 1928, agora se apresenta da seguinte forma (Figura 21):

Figura 21 – Desenho da planta atual do Museu Casa da Xilogravura

A disposição das salas expositivas do Museu corresponde a:

1. Área de cobertura da porta de entrada
2. Jardim
3. Recepção e lojinha do Museu
4. Sala de recepção do visitante
5. Antiga biblioteca (espaço desocupado)
6. Ateliê demonstrativo e vídeo sobre xilogravura
7. Sala de *Mostra temporária*
8. Sala de *Xilogravura utilitária*
9. Banheiro masculino
10. Banheiro feminino
11. Sala *Gravura dos brasileiros 1*
12. Copa
13. Sala *Mostras temporárias 2*
14. Sala *História do Museu*
15. *Mostra de madeiras*
16. Sala *Magia da multiplicação 1*
17. Depósito multiuso (revistas, livros e seriados)
18. Sala *Xilógrafos brasileiros 2*
19. Banheiro
20. Sala *Xilógrafos brasileiros 3*
21. Sala *Xilógrafos nordestinos 1* (cenário do Virgulino)
22. Sala *Magia da multiplicação 2*
23. Nova biblioteca
24. Sala *Xilógrafos nordestinos 2*
25. Tipografia
26. *Da xilo ao chip*
27. Espaço de circulação
28. *Casa cenográfica nordestina*
29. Novo ateliê de trabalho e realização de cursos

Dessas vinte dependências do Museu, nove representam locais de operação de trabalho – administração, cozinha (copa) para refeições, loja, biblioteca, banheiros e ateliê –, sendo os demais espaços todos organizados para

a exposição permanente que atende aos visitantes, como público espontâneo, grupos escolares, e mesmo, instituições de ensino que desfrutam dos trabalhos do setor educativo da Casa da Xilogravura.

Desde a sala de recepção, que representa o primeiro local que o visitante observa, até a última, se considerarmos caminhos em “ziguezague”, o observador se depara com objetos, documentos, obras, instalações e reconstituições cenográficas, que servem para melhor comunicar as informações e os signos nelas contidos. Os objetos nos museus operam como signos para a sociedade que os observa (TABORSKY, 1990). Eles servem para a compreensão da natureza e fazem uma descrição para um melhor entendimento da sociedade; dessa forma, compreendendo as atitudes do passado, remoto ou não, exercem suas funções no trabalho (Idem, 1990).

O caminho das salas do Museu, no modelo “ziguezague”, foi ocasionado pela sua arquitetura, edificada para atender, anteriormente, a uma casa de porte médio.

Quando se pensa em organizar objetos para apreciação do público, é necessário criar padrões na colocação desses objetos dentro do espaço expositivo (*Royal Ontario Museum*, 1990). Segundo esses pesquisadores, as exposições precisam propiciar ao visitante linguagens claras, para que possam entendê-las em seu contexto espacial. Para tanto, é recomendável que o museu elabore recursos que informem sobre o acesso ao espaço expositivo: circulação, salas, locais de descanso, orientando também sobre as saídas do espaço. Desse modo, o museu irá colaborar para uma visita agradável. Lehmbrock (1974) elenca os contextos da seguinte maneira:

Entrada: deve conter informações que indique os setores do museu, com o objetivo de possibilitar as escolhas do visitante.

Necessidade de clareza: o sistema de circulação deve ser claro, para que o visitante se oriente durante a visita e locomoção, bem como no encaminhamento para o local de saída.

Quatro aspectos devem ser considerados para a organização do espaço, uma vez que a temática deve “dialogar” com o espaço expositivo:

1. **Adequação entre o espaço e os objetos:** dispor os objetos da temática da exposição de maneira harmoniosa. A visibilidade de um projeto expositivo gira em torno de preencher os espaços vazios do museu, sendo que as características espaciais do ambiente determinam a forma da visibilidade dos objetos (LEHMBRUCK, 1974).

2. **O espaço e a narrativa dos objetos:** a sequência na colocação dos objetos nas salas deve ser muito bem organizada; caso contrário, a comunicação para a compreensão não acontecerá. Uma narrativa aleatória de objetos não colabora para o entendimento da exposição.

3. **O espaço e a compreensão:** o museu precisa organizar os objetos de modo que o visitante não faça esforços para observar as obras, para localizar o que lhe interessa, bem como para encontrar novas informações.

4. **A subdivisão do espaço:** a exposição precisa mostrar uma concordância quase uniforme quanto à subdivisão do espaço, contemplando, assim, o útil e o agradável.

Quanto ao sistema de circulação para a visita, o *Royal Ontario Museum* propõe os seguintes padrões de tipologias:

Padrão de circulação em formato arterial – os objetos ficam expostos no centro das salas ao redor do espaço (nas paredes), proporcionando uma circulação que se inicia no mesmo ponto em que se finaliza (Figura 22):

Figura 22 - Padrão de circulação em formato arterial

Padrão de circulação em formato de pente - as salas expositivas ficam dispostas em forma de nichos (quadrados), propiciando uma circulação parecida com um trajeto em “zigzague”, denominada pente (Figura 23):

Figura 23 - Padrão de circulação em formato de pente

Padrão de circulação em formato corrente - as salas expositivas estão dispostas em forma de pequenos e grandes nichos, de formatos diferentes, e a circulação é retilínea (Figura 24):

Figura 24- Padrão de circulação em formato corrente

Padrão de circulação em formato estrela ou ventilador - a circulação parte de um ponto central e direciona-se para as diversas extremidades da sala. (Figura 25):

Figura 25 – Padrão de circulação em formato estrela ou ventilador

Padrão de circulação em formato bloco - a circulação sugere a observação ao redor das paredes, em formato retilíneo ou irregular (Figura 26):

Figura 26 – Padrão de circulação em formato bloco

Padrão de circulação com orientação baseada em pontos de informação- as informações são colocadas em pontos estratégicos, antes de o visitante adentrar a sala expositiva e para que, ao sair, consuma essa informação lida, antes do percurso (Figura 27):

Figura 27 – Padrão de circulação com orientação baseada em pontos de informação

Padrão de circulação com tendência de circulação para a direita - a disposição das portas de entrada cria essa tendência: a entrada é direcionada para uma circulação à direita, e o mesmo ocorre com a saída (Figura 28):

Figura 28 – Padrão de circulação com tendência de circulação para a direita

O espaço físico da exposição abriga e acolhe o acervo do museu. Dessa forma, a temática da exposição se compõe de uma narrativa, que conta a história dos objetos e, portanto, pode ser considerada um discurso (RIZZI, 2013⁸¹). E esse discurso, em grande medida, é construído por meio de uma linguagem cenográfica. A exposição é, de certa forma, um “contar história” dos povos, de suas tecnologias, da sua história da arte. Esses objetos, ao adentrarem o espaço expositivo, não fazem mais parte do seu contexto original (POMIAN, 1984). Os objetos precisam ser realocados em outro espaço, e acomodados de uma maneira em que se crie uma visualidade didática. A organização desses objetos opera, então, a ideia de cenário na exposição.

A palavra *exposição* deriva do latim, *exponere*, que significa “pôr para fora”, “entregar à sorte” (GONÇALVES, 2004). Sobre as intenções das exposições contemporâneas, ressalta a professora Lisbeth Rebollo Gonçalves (2004):

A exposição desses novos tempos é um espaço público, de permanente diálogo com a comunidade. Tem um papel significativo no processo de construção simbólica e da identidade da sociedade.

É necessário que os objetos mostrados sejam reconhecidos como representantes de um mundo dotado de sentido para o público, com um fundamento social. Dessa forma, a exposição tem a função de mostrar objetos em torno dos quais há um consenso quanto a seu estatuto de patrimônio cultural; ela não

⁸¹ RIZZI, Maria Christina de S.L., Explicação em sala de aula, durante o curso, no programa de pós-graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

somente se torna visível, mas dá visibilidade ao sujeito que com ela interage (GONÇALVES, 2004, p. 16).

Em seu livro, “Entre cenografias: O Museu e a Exposição de arte no século XX”, Lisbeth Rebollo Gonçalves discute a recepção estética nas exposições de arte em museus, em especial, nos de arte moderna e contemporânea. A autora destaca a década de noventa, na qual surgiram os denominados “novos museus”, que deram início a uma forte teatralização na apresentação de obras de arte ao público, o que se tornou uma tipologia de apresentação das exposições de arte, própria do século XX.

O termo “cenografia”, diferentemente do termo “museografia da exposição”, considera que há, na comunicação da exposição, uma aproximação muito direta com o que ocorre no teatro. Além disso:

É heurística a utilização do termo cenografia para fortalecer a compreensão do papel crucial que o desenho museográfico da exposição cumpre no processo de recepção estética da exposição de arte.

Pode-se considerar, como já se disse, que na exposição se passa algo semelhante ao que acontece no teatro, onde a “cena” apresenta os atores desempenhando papéis e construindo ficções. Há semelhança entre o papel do visitante e o do ator em cena, enquanto há diferença entre o papel do visitante em relação ao do espectador da peça teatral. No percurso da visita à exposição, o visitante se envolve num jogo de representação e projeções a partir de sua própria história, de sua experiência de vida. (GONÇALVES, 2004, p. 20).

3.3.1 Padrões de circulação dos espaços expositivos do Museu Casa da Xilogravura

A seguir, serão apresentadas algumas salas nas quais o público circula e indicações de como são estabelecidas as relações entre a cenografia da exposição, e seus padrões de circulação, que a própria arquitetura do espaço expositivo oferece.

O Museu abriga sua coleção em um espaço arquitetônico adaptado. Os objetos ficam expostos em um imóvel, originalmente de moradia familiar, e que

apresenta cômodos com somente uma porta. Desse modo, as salas de *Recepção*, *Ateliê demonstrativo*, *Mostras temporárias 1 e 2*, *Xilogravura utilitária*, *Gravura dos brasileiros 1, 2 e 3*, *História do Museu*, *Mostras de madeira*, *Tipografia* e *Da xilo ao chip* apresentam o **padrão de circulação com tendência de circulação para a direita**⁸².

Na sala da *Recepção*, nota-se a presença do lenho de madeira em corte transversal (Figura 29), que serve para explicação datada a respeito do crescimento dessa árvore, cujo nascimento foi estimado em 1660.

Figura 29 – Sala da *Recepção* do Museu Casa da Xilogravura

Como ocorre na maioria dos museus, a *Lojinha* vende produtos relacionados à temática da Instituição: gravuras originais, livros de arte, livros antigos, cartões artesanais, cartões postais, caixas utilitárias e lembranças (Figura 30). É nesse local que o visitante adquire seu ingresso de entrada e também é convidado a responder ao questionário, que tem como objetivo saber em qual fonte de divulgação o visitante obteve informação sobre o Museu.

⁸² Os padrões de circulação nesse item ganharam um destaque para melhor visualização dentro do texto (grifo nosso).

Figura 30 – *Lojinha do Museu*

O *Ateliê de demonstração* é um exemplo do que destaca Lisbeth Rebollo Gonçalves a respeito da exposição como “cenário”. Os objetos do ateliê xilográfico – rolete de borracha, lata de tinta para impressão, barém, goivas, buris e matrizes em madeira – estão expostos em uma vitrine. Além dessa função, o ateliê expositivo transforma-se em um local utilitário, devido ao fato de as educadoras demonstrarem aos visitantes das escolas a técnica da impressão xilográfica. No ateliê, também existe uma televisão, que exibe um vídeo apresentado pelo professor Antonio F. Costella, demonstrando como se faz a impressão xilográfica. Essa sala apresenta um modelo de circulação muito similar ao ***padrão de circulação em formato de pente***.

Figura 31 – Ateliê de demonstração do Museu

A *Mostra dos Xilógrafos brasileiros 1* está instalada em um espaço arquitetônico adaptado, por ser essa sala o antigo corredor para circulação da casa. É a única que possui as paredes em madeira, apresentando um aspecto diferenciado em relação às demais, que possuem paredes feitas de cimento, e pintadas de branco. A sala possui o **padrão de circulação formato corrente**. (Figura 32):

Figura 32 – *Mostra dos Xilógrafos Brasileiros 1*

Logo após a sala *Mostra dos Xilógrafos brasileiros 1*, existe um pequeno *hall* entre o piso superior e o inferior da casa. Nas paredes desse *hall* foram expostas, tanto do lado direito, como do esquerdo, mostras de diversos tipos de madeira, para a preparação das matrizes xilográficas. As madeiras estão muito bem tratadas, e apresentadas com visibilidade, em corte no sentido denominado “topo”. As etiquetas que fornecem a informação dos modelos de madeira possuem os desenhos no formato de cada um dos pedaços de lenho expostos. Os respectivos nomes dos tipos de madeira estão escritos em seus formatos. Essa sala corresponde ao **padrão de circulação formato corrente**. (Figura 33):

Figura 33 – Mostra de madeiras em corte de topo; do lado direito, podemos ver etiqueta com explicações, contendo os nomes de cada um dos tipos de madeira

Do lado esquerdo do *hall*, pode-se observar, no chão, dois troncos de madeira, com demonstração de corte em modo topo e fio. A etiqueta com essas explicações está colocada na parede atrás dos dois troncos (Figura 34):

Figura 34 – Troncos de madeira, com demonstração de corte em modo topo e fio

A Sala *Mostra dos Xilógrafos brasileiros 2* apresenta um **padrão de circulação em formato artéria**, pelo fato de possuir, em seu espaço central, duas araras para a exposição de xilogravuras. O público circula pela sala, podendo apreciar as obras nas paredes, bem como outras gravuras, nas araras situadas na área central. (Figura 35):

Figura 35 – Sala *Mostra dos Xilógrafos Brasileiros 2*, com circulação em padrão artéria

A Sala *Magia da multiplicação 1* contém uma máquina de linotipos encostada em uma das paredes, fato este que propicia um padrão próximo ao descrito no **padrão de circulação em formato pente** (Figura 36):

Figura 36 – Sala *Magia da multiplicação 1*, com padrão de circulação em formato pente; em destaque, a máquina de linotipos

A Sala dos *Xilógrafos nordestinos* é anunciada pelo boneco do Virgulino, confeccionado em tecido e enchimento de pano, e segurando um violão cenográfico. Esse cenário, ao mesmo tempo em que informa o tema da sala, a xilogravura popular nordestina, cria um clima da cultura local, representado pelo repentista que, assim como o cordelista, é uma figura da composição literária. As três salas *Xilógrafos brasileiros* possuem um **padrão de circulação em formato arterial**. O local destinado à estátua do Virgulino se apresenta como um nicho dentro do espaço expositivo, não abrigando nenhum dos modelos de circulação. (Figuras 37 e 38):

Figura 37 – Boneco do Virgulino, personagem da cultura popular do Nordeste

Figura 38 – Sala *Xilógrafos nordestinos 1*

A Sala dos *Xilógrafos estrangeiros* está localizada no último cômodo da casa, com quatro janelas que permitem a entrada de luz natural, sem danos às obras, por ser a parede voltada para o lado oeste, não recebendo a luz forte do dia. Através das quatro janelas, o visitante tem uma visão ampla do jardim dos

fundos do Museu. Nessa sala, temos o ***padrão de circulação em formato arterial***. (Figura 39):

Figura 39 – Sala dos *Xilógrafos estrangeiros*: as xilogravuras estão expostas de forma que se intercalam com as janelas que dão vista para o jardim

O espaço expositivo do Museu Casa da Xilogravura dispõe de vinte e nove cômodos, dos quais apenas dezenove são, de fato, salas expositivas. A didática que os objetos comunicam foi organizada com recursos do próprio museu e da experiência aprendida em serviço dos que ali trabalham diariamente. Essa experiência vem ocorrendo ao longo dos seus trinta anos de funcionamento. Os gestores do museu pesquisado tiveram colaboração, nesse sentido, do Centro de Preservação e Conservação – CPC –, da Universidade de São Paulo. Outras pessoas do campo das artes também colaboraram com ideias de inovações para o Museu Casa da Xilogravura como, por exemplo, o artista Marcelo Grasmann, que sugeriu o espaço expositivo temporário “O artista da vez”. Esse espaço consiste em uma exposição temporária, que geralmente se mantém em cartaz por um ou dois meses, e homenageia um só artista.

Dois profissionais são responsáveis pelo feito de montar e manter o Museu Casa da Xilogravura: o professor Antonio Fernando Costella, formado em Direito e especializado em Direito da Comunicação, e sua esposa Leda Campestrin, formada em Artes Plásticas. Ambos contribuíram, com seus olhares ativos e sensíveis, para a formação de um acervo, que está à disposição daqueles que por ali passam.

3.4 Sobre a visitação presencial das escolas: pequeno histórico

A relação entre museus e escolas, nos últimos vinte e cinco anos, tem tomado dimensões importantes, aproximando, de forma significativa, essas instituições. A escola é um espaço para a educação formal, e o Museu para a educação não formal (GRINSPUM, 2000, P. 30). A educação não formal também corresponde aos espaços de educação além escola, como casas, centros de lazer, clubes e, até mesmo, igrejas.

Segundo Bannerman e Kendall (1981), os museus são espaços que abrigam os objetos reais que, como tal, permitem que os estudantes aprendam de forma significativa. Por meio desses objetos, a arte, a história e também a ciência são ensinadas para os estudantes, e, em certa medida, aparecem ilustradas nos livros escolares. Completam as autoras:

Museums use their collections to build on the learners' interests, needs, and capacities for acquiring more information. The recognition that museums are not schools with a curriculum to be studied, from kindergarten through college, has opened the doors for the development of a tremendous number of different programs, relationships, and accomplishments (BANNERMAN; KENDALL, 1981, p. 79).

De fato, é conhecida a importância das relações entre o museu e as escolas. É esperado que a maior parte do público que visita os espaços dos museus seja de escolares. Porém, em alguns casos, não é isso o que ocorre. Pelo fato de depender das políticas de administração de verbas públicas, na maioria dos casos, o museu só recebe escolares caso haja incentivo por parte das instâncias que colaboram com verbas para que esse deslocamento ocorra.

Esta pesquisa buscou a Secretaria Municipal da Educação da cidade de Campos do Jordão e obteve as informações necessárias para a organização dos dados quantitativos, referentes à visitação das escolas do Ensino Básico. Foram fornecidas listagens das Escolas Municipais de Educação Infantil, Escola de Educação Infantil da Rede Privada, de Ensino Fundamental I e II e

as Escolas de Ensino Médio, que são todas elas da Rede Estadual de Ensino. Dessas tabelas, constam o nome completo das instituições e o número total de alunos que as frequentam. Das listas das escolas de Educação Infantil da Rede Privada, não consta a informação do total de alunos, e o mesmo ocorre com as escolas da Rede Estadual de Ensino, responsáveis pelo Ensino Médio na cidade de Campos do Jordão.

Na pesquisa de mestrado, realizada no ano de 2011, foram levantados os dados das visitas dos escolares nos anos de 2008, 2009 e 2010. Para a atualização desses dados, foram repetidas as informações desses anos, e completadas, com os dados dos anos de 2011 a 2016. Seguem as tabelas e os gráficos correspondentes a esses dados (Tabelas 7, 8, 9 e 10):

A seguir, os gráficos referentes aos dados das visitas escolares, de acordo com a formulação das Tabelas 7, 8, 9 e 10:

Gráfico 3 – Dados referentes à visitação escolar das Escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Campos do Jordão

Gráfico 4 – Dados referentes à visitação escolar das Escolas de Educação Infantil da Rede Privada de Campos do Jordão

Gráfico 5 – Dados referentes à visitação escolar das Escolas de Educação de Ensino fundamental I e II – Rede Municipal de Campos do Jordão

Gráfico 6 – Dados referentes à visitação escolar das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Campos do Jordão

Em relação às escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Campos do Jordão, é possível notar a baixa frequência a essas instituições entre os anos de 2008 e 2016, sendo que, de um total de 25 escolas, apenas três delas visitaram o museu nesse período (Tabela 7).

Na Rede Privada de Ensino, as escolas de Educação Infantil pouco frequentaram o espaço, entre os anos de 2008 e 2010; no entanto, nos anos seguintes, de 2011 a 2016, foi digno de nota o aumento de frequência desses estudantes ao Museu Casa da Xilogravura (Tabela 8).

A Tabela 9 apresenta os dados referentes às visitas dos estudantes do Ensino Fundamental I e II, das escolas da Rede Municipal da cidade, com a seguinte interpretação: em 2008, o museu recebeu três escolas; em 2009, apenas duas; e, em 2010, somente uma escola visitou o Museu. Em 2011, houve apenas uma visita e, em 2012, duas escolas visitaram o Museu. O número de visitas voltou a crescer nos anos de 2013 e 2014, entretanto, caiu novamente em 2015 e 2016.

A Rede Estadual de Ensino de Campos do Jordão (Tabela 10) possui apenas três instituições, todas elas de Ensino Médio, e somente uma delas visitou o Museu no ano de 2012.

Segundo os gestores do Museu Casa da Xilogravura, existe, por parte do professorado, uma certa resistência em frequentar cursos de capacitação para professores. As justificativas são as mais variadas: falta de tempo; ausência de incentivo por parte da Secretaria da Educação, que não dispensa os professores para que frequentem os cursos; e dificuldade de deslocamento. Em seu histórico de capacitações para professores da Rede Municipal, os gestores do Museu informaram que houve apenas uma experiência com o professorado, não constando documentação ou registros de data e número de professores que realizaram o curso.

3.5 Organização dos dados referentes aos meios de divulgação do Museu Casa da Xilogravura

Este subitem destinou-se a levantar os dados quantitativos referentes aos meios de divulgação que o Museu coloca à disposição do seu público, assim como outras formas de comunicação.

A apuração desses fatos levou a uma melhor compreensão da forma como o visitante chega até o Museu Casa da Xilogravura. Foram extraídos os dados das fichas produzidas pelo Museu, por meio de programas de computador e impressas, e que são preenchidas manualmente pelas educadoras no instante em que o visitante entra na Casa. Na ficha, constam treze categorias, como meios de divulgar, previamente, informações sobre o Museu. São elas:

1. *Guia Quatro Rodas*
2. *Guia Campos do Jordão em seu Bolso*
3. *Mapa Castelfranchi*
4. *Outros guias de turismo*
5. *Placas de rua*
6. *Placas para turistas feitas pelo Museu*

7. *Passando em frente*
8. *Portal da cidade*
9. *Informação com amigos e parentes*
10. *Indicação do hotel*
11. *Já conheciam o Museu*
12. *Via internet*
13. *Rádio e televisão*

Com base em Pierson (1962), o método adotado por esta pesquisa para a análise dos dados foi: organização e levantamento dos dados estatísticos; observação participante, realizada tanto pela pesquisadora quanto pelas funcionárias que fizeram o preenchimento das fichas; e comparação da análise dos dados, realizada pela pesquisa. As categorias do levantamento sobre a origem da frequência foram organizadas pelo Museu Casa da Xilogravura, pelo fato de a Instituição saber previamente os meios de divulgação, nos quais o próprio Museu coloca suas informações para atrair o visitante. Foram aqui citados o *Guia Quatro Rodas*, que publica todas as instituições museológicas locais, o *Guia Campos do Jordão em seu Bolso*⁸³, impresso pela Editora Mantiqueira, mantenedora da Instituição, e o *Mapa Castelfranchi* que, até o momento do fechamento desta pesquisa, tinha em sua impressão as informações do Museu pesquisado. A categoria “*Outros guias turísticos*” foi acrescentada, devido ao fato de terem chegado muitas informações por meio desse tipo de divulgação impressa.

A pesquisa estudou as treze categorias e organizou-as em grupos, relacionados aos diferentes meios de divulgação. As treze categorias foram assim distribuídas: ***meio impresso, fonte de informação urbana, informação obtida por meio de interação social e fonte de divulgação eletrônica***. As fontes de informação em meio impresso foram: *Guia Quatro Rodas*, *Guia Campos do Jordão em seu bolso*, *Mapa Castelfranchi* e *Outros guias de turismo*. As fontes de informação urbana: *Placas de rua*, *Placas para turistas feitas pelo Museu*, *Passando em frente* e *Portal da cidade*. Fontes de informação obtidas por

⁸³ Esse guia possui em média, vinte e oito páginas, sendo duas delas destinadas à divulgação do Museu Casa da Xilogravura da cidade de Campos do Jordão. No presente, a tiragem é de 50.000 exemplares, que são distribuídos nos hotéis da cidade.

interação social: *Informação com amigos e parentes, Indicação do hotel e Já conheciam o Museu*. A última fonte de divulgação abrange os meios eletrônicos de comunicação: *Via internet, Rádio e televisão*.

Para a pesquisa, todas as treze categorias serviram de guia para uma compreensão maior a respeito da maneira como o Museu Casa da Xilogravura é divulgado e como essa divulgação é captada pelos visitantes, que se apresentam no Museu como “público espontâneo”.

Para esta pesquisa, interessava saber como as formas de divulgação via internet foram encontradas pelo público nos últimos nove anos. Seria importante que o refinamento na questão sobre “fonte de divulgação via internet” fosse mais detalhado. Como essa questão é generalizada, ou seja, pergunta-se ao visitante simplesmente *se ele encontrou o Museu via internet*, o resultado informa apenas o quanto a rede mundial de computadores consegue auxiliar o visitante a encontrar o Museu. No caso em pauta, houve um crescimento, em grande medida, nos últimos nove anos, e seria interessante se houvesse um dado preciso, no próprio site do Museu, sobre a localização feita pelo visitante, o que, entretanto, não foi possível, devido à falta de refinamento da pergunta existente na ficha impressa.

Na Tabela 11, consta o levantamento de dados entre os anos de 2006 e 2015, e, a seguir, o Gráfico 7 ilustra a variação desses dados:

Gráfico 7 – Pesquisa sobre fonte de informação sobre o Museu Casa da Xilogravura

Os dados coletados nos últimos nove anos, constantes da Tabela 12, apontam, em ordem crescente:

Primeiro colocado – *Guia Campos do Jordão em seu Bolso* – 3158 visitantes

Segundo colocado – *Via internet* – 2677 visitantes

Terceiro colocado – *Placas de rua* – 2109 visitantes

Quarto colocado – *Placas feitas pelo Museu* – 1713 visitantes

Quinto colocado – *Guia Quatro Rodas* – 1260 visitantes

Sexto colocado – *Outros guias de turismo* – 1003 visitantes

Sétimo colocado – *Já conheciam o Museu* – 722 visitantes

Oitavo colocado – *Informações com amigos e parentes* – 627

Nono colocado – *Mapa Castelfranchi* – 230 visitantes

Décimo colocado – *Indicação do hotel* – 160 visitantes

Décimo primeiro – *Rádio e televisão* – 149 visitantes

Décimo segundo – *Portal da cidade* – 50 visitantes

Décimo terceiro – *Passando em frente* – 20 visitantes

A seguir, a classificação, por ordem crescente, do acesso às informações (Tabela 12):

	Meio de divulgação do Museu	Número de visitantes por categoria, entre 2006 e 2015
1	Guia Campos do Jordão em seu Bolso	3158
2	Via internet	2677
3	Placas de rua	2109
4	Placas nossas (placas para turistas feitas pelo Museu)	1713
5	Guia 4 Rodas	1260
6	Outros guias de turismo	1003
7	Já conheciam o museu	722
8	Informação com amigos e parentes	627
9	Mapa Castelfranchi	230
10	Indicação do hotel	160
11	Radio e televisão	149
12	Portal da cidade	50
13	Passando em frente	20

Tabela 12 – Classificação, por ordem crescente, do acesso às informações

As duas maiores fontes divulgadoras de informação foram o *Guia Campos do Jordão em seu Bolso*, em meio impresso, e, em segundo lugar, a divulgação *Via internet*. Este último meio teve um crescimento significativo entre os anos

2011 e 2015. A pesquisa não conseguiu diagnosticar os fatos que levaram ao crescimento do número de buscas via internet. Futuramente, caberia uma sugestão, ao Museu, de refinar a pesquisa feita pelas funcionárias na ficha impressa, para tentar apurar quantos dos acessos são realizados no próprio site do Museu Casa da Xilogravura, ação que poderia colaborar com a divulgação do setor educativo da Instituição, via meios eletrônicos.

A pesquisa realizada por meio das fichas impressas esclareceu o modo como o público espontâneo busca as informações do Museu, e o encontro com esse levantamento leva à conclusão de que as forma impressas como, por exemplo, o *Guia Campos do Jordão em seu bolso*, ainda são um forte aliado na divulgação da Instituição, devido às boas parcerias realizadas pela Editora Mantiqueira, mantenedora do Museu, com os hotéis e outras instâncias ligadas ao turismo, na cidade de Campos do Jordão. As expectativas para futuras pesquisas são as de identificar em que medida os professores, ou futuros professores, buscam informações sobre instituições culturais nessa região, com foco no conteúdo específico de sua área de conhecimento, e não simplesmente situações de diversão e lazer.

Capítulo 4

Fundamentação teórico-metodológica para um projeto de formação de professores

4.1 Leitura da obra de arte e desenvolvimento estético

Apresentação dos estudos elaborados pelos os quatro autores: Feldman, Ott, Parsons e Housen

Este projeto refletiu os modos de ensinar e aprender arte sob o ponto de vista do ensino no âmbito superior. Para tanto, discussões foram elaboradas, com base em dois autores que trabalharam na formação de professores: Thierry De Duve e Paulo Freire. Esse recorte de estudo foi realizado para suscitar as primeiras reflexões para que o projeto pudesse pensar em uma esfera maior e repleta de suas especificidades.

A pergunta a ser respondida por esta pesquisa consta do capítulo 1: ***“Quais as possibilidades educativas do Museu Casa da Xilogravura para a formação inicial de professores de Artes Visuais?”***⁸⁴. Essa foi a questão do trabalho acadêmico aqui apresentado. Porém, outras questões se fizeram necessárias para essa reflexão, visando à elaboração desse projeto para uma sociedade contemporânea, aquela na qual vivemos. Como mencionado, anteriormente, no capítulo 1: *“Como elaborar um plano de estudo para professores em formação inicial de Artes Visuais, diante de uma sociedade bastante modificada pelos hábitos digitais, uma sociedade bem diferente daquela que compartilhou saberes durante o Festival de Inverno de Campos do Jordão no ano de 1983?”*.

A sociedade de hoje está repleta de informações eletrônicas, via dispositivos móveis e fixos, e há novas formas de compartilhar a arte, o conhecimento e a informação jornalística. Existem novas formas de se manifestar na chamada “sociedade da informação”. E esses novos modos de aquisição de conhecimento não são a garantia de uma aquisição consistente, contextualizada, integradora e significativa. Zygmunt Bauman (2001), em seu livro “Modernidade líquida”, traz à tona a discussão da sociedade, diante da noção de “modernização da modernidade”, pelo viés de Ulrich Beck (1995, p. 40)⁸⁵, que nomeia as categorias sociais como “categorias zumbi”, “instituições zumbi”, ou ainda, “mortas e ainda vivas”. Beck (1995) nomeou-as dessa forma por causa das mudanças na

⁸⁴ Grifo nosso.

⁸⁵ BECK, Ulrich. *Ecological Enlightenment: Essays on the Politics of Risk Society*, Nova Jersey: Humanity Press, 1995.

sociedade atual, que vivencia a desintegração da família, da classe e do bairro. O autor, então, elabora a seguinte pergunta: “O que é, realmente, uma família hoje em dia? O que significa? ” Segundo Bauman, o que ocorre hoje é uma redistribuição e realocação dos “poderes de derretimento” da modernidade. De acordo com o autor,

O que está acontecendo hoje é, por assim dizer, uma redistribuição e realocação dos “poderes de derretimento” da modernidade. Primeiro eles afetam as instituições existentes, as molduras que circunscreviam o domínio das ações-escolhas possíveis, como os testamentos hereditários com sua alocação por atribuição, sem chance de apelação. Configurações, constelações, padrões de dependência e interação, tudo isso foi posto a derreter no cadinho, para depois ser novamente moldado e refeito; essa foi a fase de “quebrar a forma” na história da modernidade inerente transgressiva, rompedora de fronteiras e capaz de tudo desmoronar (BAUMAN, 2010, p. 13-14).

Em relação a essa condição dos indivíduos, Bauman completa que eles podem ser desculpados, por terem deixado de notar tal fato, passando a ser confrontados por padrões e por figurações que, ainda que “novas e aperfeiçoadas”, eram tão duras e indomáveis como sempre. Em verdade, nenhum molde foi quebrado sem que fosse substituído por outro. Hoje, os padrões não são mais “dados” ou “autoevidentes”. São muitos, chocando-se entre si e contradizendo-se em seus comandos conflitantes e, dessa maneira, todos e cada um deles foi desprovido de boa parte de seus poderes, coercitivamente. (Idem p. 14-15). Os indivíduos, agora, ao invés de preceder a política-vida e emoldurar seu curso futuro, devem segui-la, ou seja, dela derivar, para serem formados e reformados por suas flexões e torções:

Os poderes que liquefazem passaram o “sistema” para a “sociedade”, da “política” para as “políticas da vida” – ou desceram do nível “macro” para o nível “micro” do convívio social [...]

Chegou a vez da liquefação dos padrões de dependência e interação. Eles são agora maleáveis a um ponto que as gerações passadas não experimentaram e nem poderiam imaginar; mas como todos os fluidos, eles não mantêm a forma por muito tempo. Dar-lhes forma é mais fácil que mantê-los nela. **Os sólidos são moldados para sempre. Manter os fluídos em forma requer**

muita atenção, vigilância constante e esforço perpétuo—⁸⁶ e mesmo assim o sucesso do esforço é tudo menos inevitável (BAUMAN, 2010, p. 15).

Em tempos contemporâneos, é inegável a condição do que Bauman denomina “modernidade líquida”, para a condição humana. A estrutura sistêmica, sendo a remota ou a inalcançável, aliada ao estado fluido e não estruturado do cenário imediato da política-vida, muda aquela condição de um modo radical, e é necessário que se repensem os velhos conceitos que costumam cercar as narrativas.

Outra questão importante para a discussão acadêmica é o modo de armazenamento dos acervos artísticos e suas implicações, uma vez que ora podem manifestar-se parcialmente seguros, ora muito fragilizados dentro de um sistema. *Qual a natureza de um acervo digital? O quanto há de efetivo e de efêmero em um acervo em modo digital? O que é, e qual sistema de armazenamento de dados pode garantir a segurança de um acervo digital?* Em seu texto, “Desafios da preservação digital”, Gisele Beilguelman pensa a respeito do conceito de “memória” em nossos dias, dizendo que nunca foi tão difícil ter acesso ao nosso passado recente, e expõe:

Difícil negar. Poucas palavras tornam-se tão corriqueiras no século 21 como “memória”. Até bem pouco tempo confinada aos campos de reflexão historiográfica, neurológica e psicanalítica, a memória converteu-se num aspecto elementar do cotidiano. Tornou-se uma espécie de dado quantificável uma medida e até um indicador do status social de alguém. Existe um fetiche da “memória” como “coisa”: quanto de memória tem seu computador? E sua câmera? E seu celular? Tudo isso? Só isso? [...] Compram-se memórias, transferem-se memórias, apagam-se e perdem-se memórias (BIEGUELMAN, 2014, p. 13).

É certo que um acervo presente em um ambiente de exposição no museu, bem como em sua reserva técnica, está tão vulnerável quanto o acervo digitalizado. O primeiro é acometido do perigo de furtos e depende de uma boa condição predial, além de adequado acondicionamento dos objetos, para que se

⁸⁶ Grifo nosso.

mantenha a integridade das obras. E, para que o museu torne sua coleção acessível remotamente, é necessário um sistema de boa qualidade para armazenar os dados e, de maneira segura, disponibilizar esses dados para a pesquisa e exercícios de arte, ou, simplesmente, para a observação dos usuários da internet.

Para resolver essas questões, é necessário, primeiramente, pensar na problemática que voga sobre os direitos autorais das obras de arte. Sabe-se, de antemão, que a Lei de Direitos Autorais⁸⁷, em nosso país, diz que o autor da obra, ou descendentes, possuem os direitos sobre ela. A sugestão de um projeto-piloto para o Museu Casa da Xilogravura consta de um material a ser disponibilizado de maneira digital, via site do museu, com obras do acervo, mas para fins do Serviço Educativo e pesquisa. No entanto, a digitalização do acervo deve ser mantida em um sistema fechado, visto a problemática relacionada à Lei de Direitos autorais, já mencionada.

Afinal, qual a diferença de se ensinar arte - ou mesmo outras imagens relacionadas a ela, como fotografias, publicidade, símbolos comerciais - em meio impresso e meio digital? Quais são as maneiras de se ensinar arte, construindo um material de apoio ao professor, que possa contemplar atividades de alunos de graduação, aproveitando ateliês, museus ou instituições, e meios digitais de aprendizagem da arte?

As questões levantadas no capítulo 1 dizem respeito à formação de professores, sob o ponto de vista e conceitos de Paulo Freire, com base em sua tese presente no livro “A Pedagogia da Autonomia”, que define a importância de o professor saber seu real papel na escola, ou seja, seu papel de educador e sujeito de ação humanizadora, e com atitudes conscientes de saber o que significa

⁸⁷ Lei Nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Presidência da República- Casa Civil. Disposições Preliminares: Art. 1º Esta Lei regula os direitos autorais, entendendo-se sob esta denominação os direitos de autor e os que lhes são conexos. Disposto do Artigo 5º Item VI - reprodução - a cópia de um ou vários exemplares de uma obra literária, artística ou científica ou de um fonograma, de qualquer forma tangível, incluindo qualquer armazenamento permanente ou temporário por meios eletrônicos ou qualquer outro meio de fixação que venha a ser desenvolvido.

o ato de “ensinar”. Além disso, Freire (1996) diz que o ato de ensinar não significa somente transferir conhecimento, mas sim criar possibilidades para a produção e construção desse conhecimento. Já Thierry de Duve traz conceitos para a construção de propostas didáticas para escolas de Belas Artes, presentes em seu livro, “Fazendo escola (ou refazendo-a)”. Questiona o professor De Duve sobre as falhas dos modelos de escola de artes, baseados nos antigos modelos chamados Belas Artes, e um modelo mais recente, o bauhausiano. A pesquisa salienta aqui que não se trata de um modelo padrão, ideal, que não se apresente disposto a modificações e adaptações. Caberá a cada professor que atua no nível superior analisar os detalhes aqui propostos, para que se sinta absolutamente livre para criar, ou mesmo recriar, com base no modelo apresentado.

A proposta para o material de apoio ao professor consta de quatro tópicos:

- *Proposta de leitura da obra de Arte “Casal no Mangue” de Lasar Segall, de 1929, e um pequeno histórico de sua obra, juntamente com uma proposta de trabalho para atividades da Licenciatura em Artes Visuais.*
- *Estudo sobre sistema de leitura de obras, baseado em quatro autores.*
- *Pequeno Histórico do Museu Casa da Xilogravura da cidade de Campos do Jordão.*
- *Para aprender xilogravura na WEB.*

Este trabalho propôs divulgar o material de apoio ao professor de Artes Visuais, para as Instituições de Ensino Superior das regiões do Vale do Paraíba, sul de Minas Gerais e Rio de Janeiro, conforme consta do levantamento organizado no item 2.4, Capítulo 2, *Cruzamento das necessidades da formação de professores com o Museu Casa da Xilogravura: possibilidades digitais.*

Em relação aos conteúdos sobre leitura de obras e desenvolvimento estético, houve uma reflexão sobre os conceitos de quatro autores, ligados a esses estudos: Edmund B. Feldman, Robert W. Ott, Michael Parsons e Abigail Housen. Foi organizada uma análise do sistema de leitura de cada autor, sendo que a pesquisa centrada sobre leitura de obras corresponde aos autores Robert W. Ott, Edmund B. Feldman e Abigail Housen. A questão sobre desenvolvimento

estético corresponde aos autores Michael J. Parsons e Abigail Housen. Esta última autora, portanto, tem seus estudos em ambos os campos: desenvolvimento estético e leitura de obras.

Para iniciar a série de discussões dos quatro autores mencionados, pensou-se numa contextualização cronológica: o arte/educador Edmund B. Feldman divulgou seus estudos relativos à leitura de obras, a partir dos anos sessenta; Robert W. Ott, nos anos oitenta; Michael J. Parsons, entre os anos oitenta e noventa; e Abigail Housen, nos anos noventa⁸⁸.

Edmund B. Feldman, em seu livro, *Becoming Human Through Art: Aesthetic Experience in the School*, lançado em 1970, pensa a arte para escolares como um excelente componente curricular, que deve assumir dimensões sociais e culturais na escola. Ele reflete sobre a importância do desenvolvimento da percepção dos órgãos de visão humana como um poderoso atributo para a aprendizagem da arte. Quanto ao papel social, o autor afirma que tanto no fazer arte, como em projetos artísticos, os escolares podem assumir um trabalho coletivo, mesmo que exercido em momentos de produção individual. Segundo ele, a criança precisa entrar no universo de criação do artista que a produziu, e para saber fazer sua criação, ela precisa recriar um caminho, a partir da invenção inicial do artista e dos meios técnicos, que também são preponderantes para que o processo se desenvolva.

Feldman também destaca a dimensão cultural, criativa, psicológica, antropológica e histórica do homem, sendo o conjunto desses elementos importantíssimo para a criança escolar.

As dimensões culturais são aprendidas pelo fato da necessidade da leitura da obra, ou seja, da compreensão da obra dos artistas e dos grupos sociais. Além desses conceitos, Barbosa (1999) afirma que Edmund B. Feldman foi o primeiro, entre os arte/educadores norte-americanos, a estabelecer, para o ensino da arte, a relação entre *arte como conhecimento* e *arte como performance*⁸⁹, em seu livro, *Becoming Human Through Art: Aesthetic Experience in the School*. Segundo Ana

⁸⁸ Essas datas são aproximadas pelo fato de não constar nas publicações, um momento exato referente ao início da pesquisa de cada um dos autores.

⁸⁹ O que Feldman, chama de '*performance*', é o conjunto de atividades que se compõe por meio dos quatro estágios da leitura da obra: descrição, análise, interpretação e julgamento.

Mae Barbosa, esse livro nasceu dos conceitos de outro, publicado anos antes, *Art as Image and Idea*, (1967), que possuía um caráter de linguagem mais aprofundado e complexo.

Após onze anos do lançamento do seu livro *Becoming Human Through Art: Aesthetic Experience in the School*, Edmud B. Feldman escreveu outro trabalho, *Varieties of Visual Experience*, que, entre outras questões que envolvem o ensino da arte na escola, aponta a estética da arte e a leitura da obra de arte como elementos importantes na aprendizagem. No primeiro livro citado, Feldman sugeriu um sistema de leitura de obra de arte como um modelo composto por quatro estágios de investigação, para ser aplicado com os estudantes: **descrição, análise, interpretação e julgamento**⁹⁰.

Descrição – Pede-se para que os estudantes nomeiem os fatos visíveis na obra, os elementos, como, por exemplo, pessoas, figuras geométricas, além de visibilidades imediatas, que a percepção capta em primeira instância.

Análise – Esta segunda fase requer do estudante uma análise mais formal. É interessante nomear os elementos presentes na obra e incentivar a estabelecer relações entre os elementos da obra, e a relação com o todo.

Interpretação – Esse processo tenta buscar o significado da expressividade do trabalho artístico e dos elementos que o compõem; dessa forma, levantam-se os sentimentos, emoções e, de certo modo, o humor ou graça que a imagem pode apresentar.

Julgamento – Os jovens fazem uma avaliação estética e analisam a obra de arte, criando assim uma opinião sobre se, de fato, ela possui uma qualidade estética ou não. Nesse instante, os jovens decidem o valor do objeto de arte.

Essa última etapa elaborada por Feldman, denominada **Julgamento**, dá ao estudante autonomia para concatenar a compreensão da arte como um todo, ou seja, desenvolve no jovem a capacidade de entender o mundo a partir do ensinamento da obra de arte. Com esse sistema de leitura, é possível relacionar os elementos visuais da obra, como linha, forma, relação claro-escuro, cor, unidade, repetição equilíbrio, proporção e, sobretudo, formar opinião sobre as obras (BARBOSA, 1999, p. 44). Completa Ana Mae Barbosa:

⁹⁰ Grifo nosso. No livro chamado *Varieties of Visual Experience* (lançado também em 1970), existe o mesmo sistema de leitura elaborado por ele no livro *Becoming Human Through Art: Aesthetic Experience in the School*: Descrição, Análise, Interpretação e Julgamento.

[...] do ponto de vista das características de construção com predominâncias diversas como agudeza, ordenação, emoção, fantasia e também tendo em vista comportamentos apreciativos como empatia, distanciamento ou fusão com a obra de arte (BARBOSA, 1999, p. 44).

É possível que essa última fase do sistema de leitura de obras de Feldman, o **Julgamento**, seja um amadurecimento de todo o processo de aprendizagem, por meio da leitura da obra. Thomas Anderson (1986) aponta, a respeito desse sistema de Feldman, uma certa rigidez na estrutura, e defende que a colocação sobre a história da arte poderia ocorrer no primeiro estágio, e não de forma “diluída”, ao longo da conversação com os jovens. Porém, ao final do artigo, o professor Anderson⁹¹ afirma ser a pesquisa de Edmund B. Feldman um componente valioso e uma referência para os estudiosos, em relação ao ensino da arte e, em especial, à pesquisa de leitura de obras.

Existem, na literatura, diversas pesquisas a respeito de teorias sobre leitura de obras, realizadas por Edmund B. Feldman, (1970), Harry S. Broudy (1972), Louis Lankford (1984) e Thomas Anderson (1988). Na pesquisa de mestrado escrita por Tia Blackmon, (2015)⁹², apresentada à Universidade da Flórida, em Orlando, versa um importante estudo sobre esses pesquisadores e seus estudos sobre leitura de obras.

Outro estudioso americano, Robert Willian Ott, elaborou um sistema de leitura de obras denominado **Image Watching**⁹³. A teoria do professor Ott fundamenta-se nas ideias de educação em museus, de forma reflexiva e estruturada, e está ligada à experiência de ir ao museu e aprender com as obras

⁹¹ Thomas Anderson encerra o artigo fazendo honras ao professor Edmund B. Feldman, e informa que ele foi seu co-orientador durante a pesquisa de doutorado na Universidade da Georgia, no ano de 1983. Segue informação sobre a publicação: ANDERSON, Thomas. A Critical Analysis of American Street Murals, 1967 to 1982. Tese de doutorado. Universidade da Georgia, 1983. Georgia- Atlanta, EUA, 1983.

⁹² BLACKMON, Tia. The Nature and Importance of Art Criticism and Its Educational Applications for K-12 Teachers. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual da Flórida. Orlando. 2015. Para saber mais: Pesquisa de análise quantitativa e qualitativa sobre o método de E.B. Feldman. SUBRANIAM; HANAFI. Et. Al. Teaching For Art Criticism: Incorporating Feldman's Critical Analisis Learning Model In students' Studio Practice. Malasian Online Journal of Educational technology. Vol. 4- p. 57-67. 2015.

⁹³ Grifo nosso nos demais termos como esse.

originais. Os conceitos de sua teoria, ***Image Watching***, são também explicados em seu artigo, “Ensinando Crítica nos Museus”, que prepara os indivíduos para o questionamento crítico (OTT, 1999, p. 127). Essa teoria é entendida como um sistema, no entanto não rígido. A abordagem oferece categorias elaboradas para a leitura da obra voltada à produção artística, operando nas relações existentes entre o modo crítico e o modo criativo de aprender em Arte/educação.

Um detalhe a se ressaltar nessa metodologia corresponde à primeira etapa desse procedimento metodológico, chamada: *Thought Watching*. Explica o autor:

Por meio do sistema *Thought Watching* os estudantes tornam-se atentos e preparados para pôr em prática o sistema ou para o ato efetivo da crítica de arte em museu. Quando preparado pelo *Thought Watching* o aluno torna-se mais autêntico, participa de uma atmosfera favorável e não ameaçadora de capacitação para a crítica.

Como ocorre em todas as artes que incluem a *performance* – o teatro, a dança ou a música - o *Thought Watching* corresponde a um período de aquecimento. Nessa etapa os alunos preparam-se para atuar e aqui a *performance* é uma atividade de responder às obras de arte (OTT, 1999, p. 128-129).

Ott (1999) desenvolveu o sistema de leitura de imagens, por meio da aplicação de cinco categorias, que podem ser antecedidas por um momento substancial chamado “aquecimento”, essencial para que o professor de arte possa levantar sensações e ideias entre os membros do grupo, para que possa gerar curiosidade, sonhos, conceitos e envolvimento com a experiência que está por vir⁹⁴.

As seis etapas do sistema de aprendizagem da arte são: ***aquecimento, descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando***⁹⁵. Cada uma dessas categorias segue uma ordem que precisa criar relação, ou combinar, com o estágio preparatório do *Thought Watching* (aquecimento), e proporciona um completo sistema perceptivo de uma crítica da arte, conceitual e

⁹⁴ Uma pesquisa que abordou o tema ‘aquecimento’, em aulas de artes/ateliê está presente em: SOARES, Margarete N. B.; **Aquecimento: um processo na prática das linguagens visuais em ateliê**. Tese de doutorado. Escola de Com. e Artes da Univ. de São Paulo. São Paulo. 2016.

⁹⁵ Grifo nosso.

interpretativa, que constrói conhecimento por meio das obras de arte, expresso no trabalho de ateliê (OTT, 1999, p. 130).

Às seis etapas do sistema de aprendizagem do ***Image Watching*** correspondem:

Aquecimento – Primeira etapa - Momento prévio às cinco categorias, que propicia a sensibilização em direção ao tema abordado, com intenção de pôr em prática o sistema efetivo da crítica em museu.

Descrevendo – Segunda etapa - Nessa primeira etapa, após a etapa chamada *Thought Watching* – sensibilização, é sugerido que o observador da obra olhe com cautela a imagem, sem que tenha outra forma adicional de observação. Esse momento possibilita que a arte fale primeiro para o indivíduo. Nessa categoria, o observador pode, por sugestão do professor ou mediador, elaborar um inventário ou uma lista de tudo o que é perceptível sobre a obra de arte que está sendo estudada criticamente.

Analizando – Terceira etapa – Essa etapa proporciona dados para investigar detalhadamente a obra de arte, a maneira como foi executada e o que foi percebido. É importante investigar os elementos da composição e formas da obra de arte, pois isso leva à compreensão básica e à apreciação de quem produziu a obra (o artista) e de suas habilidades na produção das imagens. As ideias intrínsecas da obra de arte são aquelas que se constituem em elementos essenciais à crítica e servem de inspiração aos alunos. O autor sugere a abordagem da técnica utilizada pelo artista aos alunos, pois, com esses ensinamentos, a produção artística por parte deles será muita mais significativa.

Interpretando – Quarta etapa - nessa fase, os alunos podem dar respostas pessoais e sensoriais durante o processo de crítica da arte, sendo permitido aos alunos que expressem como se sentem a respeito da obra de arte. Neste momento a sensibilização da fase do *Thought Watching* já os ajudou a dar sentido ao percebido, além de criar conexões melhores, tendo passado pelas etapas anteriores como “descrevendo” e “analizando”.

Fundamentando – Quinta etapa – Essa fase do sistema de leitura de obras é muito importante, pois ajuda no sentido da interpretação por parte do professor, vindo das informações adicionais disponíveis no campo da História da Arte, ou alguma crítica ou documentação que tenha sido escrita a respeito da obra de arte. É importante destacar que essa informação adicional tem por intenção ampliar a compreensão do aluno, e não, convencê-lo sobre o valor da obra de arte.

Revelando – Sexta etapa – a última fase proporciona ao aluno que acabou de aprender sobre arte criar situações de criação artística, ou seja, é o momento da expressão e produção artística dos estudantes. A forma artística de crítica de arte, na categoria “revelando”, é, na verdade, vista como expressão, e não julgamento. Uma nova criação é feita, o que Robert W. Ott, chama de “nova obra”, esta feita pelo estudante. Essa criação tem sua

inspiração na compreensão e conhecimento, adquiridos por meio da leitura da obra de arte.

O sistema de aprendizagem crítica em museus usando a teoria do *Image Watching* é muito comum nos livros de apoio aos estudantes dos museus americanos. Favorecem a abordagem visual e são preparados com o objetivo de empregar as categorias de maneira mais individualizada, respeitando-se o ritmo de aprendizagem de cada aluno. A professora Rizzi (1995) reflete sobre o sistema *Image Watching*, de Robert Willian Ott:

Image Watching prevê o desenvolvimento do diálogo crítico a partir do encadeamento de seis momentos complementares: aquecimento, descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando. Esses momentos possibilitam a abordagem do objeto da crítica a partir de sua materialidade, contextualizando-o sincrônica e diacronicamente, abrindo-o a interpretações singularizadas, propiciando a sua fundamentação teórica nos campos de conhecimento pertinentes. Finaliza com uma proposta de síntese pela criação de um texto ou um novo objeto, por exemplo (RIZZI, 1995, p. 343).

O terceiro estudioso escolhido, Michael J. Parsons, desenvolveu a pesquisa entre o final da década de oitenta e o início da década de noventa. Michael J. Parsons também elaborou conceitos sobre o desenvolvimento estético, que constam de sua obra “Compreender a Arte”, de 1987, **Nele, encontra-se exposto todo um pensamento embasado nas teorias de Jean Piaget a respeito do desenvolvimento cognitivo.** Outra obra de sua autoria, referência na arte/educação, é o artigo intitulado “Mudando direções na arte-educação contemporânea” (1998). A seguir as reflexões sobre a primeira obra menciona do autor Michael J. Parsons.

O prefácio do livro “Compreender a Arte” aborda aquela que é, na verdade, a maior preocupação do arte/educador: Como as pessoas compreendem a arte? Segundo Parsons, ninguém sabe, ainda, responder a essa pergunta, mas esclarece, humildemente, o fato de que se empenhou nesse livro, para tentar encontrar a resposta para a questão. Já na introdução, ele anuncia que a

preocupação sobre o tema vai além de experiências com estudantes escolares. Parsons também trabalhou a pesquisa com pessoas comuns, uma vez que essas respostas possuíam uma natureza bem diferente daquelas dadas pelas crianças.

O livro nasceu da preocupação de pesquisar a respeito de como os estetas conceberam suas interpretações, dentro da vasta tradição daquilo a que geralmente se chama “escola estética”. Os estetas que mais o influenciaram foram Suzanne Langer (1953) Robin George Collingwood (1958), e Arthur Danto (1988).

Parsons tenta compreender como as pessoas entendem a arte:

O que a arte nos permite compreender não é forçosamente o que o artista procurou conscientemente comunicar. O sentido da arte pertence, por assim dizer, ao domínio público. A arte comporta diversas camadas de significação e pode revelar facetas de seus criadores de que eles próprios não se aperceberam. A afirmação é válida para todos os campos da ação humana, mas adquire especial relevância na arte porque se trata de um domínio menos limitado por exigências de ordem prática (PARSONS, 1992, p. 29).

O autor notou como as pessoas percebiam e organizavam seus comentários sobre a arte e encontrou determinada ordem na maneira como elas elaboravam suas observações. Dessa forma, conseguiu organizar cinco grupos diferentes, aos quais chamou de estágios. Neles, a pessoa é envolvida em perguntas direcionadas a diferentes objetivos, para que se possa compreender como o observador entende determinadas obras. Os cinco estágios elaborados por Michael J. Parsons, no estudo sobre o desenvolvimento estético, foram: **preferência; beleza e realismo; expressão; estilo e forma; e autonomia**⁹⁶. A seguir, uma explanação das cinco etapas:

Preferência – Os jovens são lançados para um ponto de vista somente; dessa forma, sabe-se a preferência de cada pessoa. A diversão intuitiva, para a maioria das pessoas, surge nesse momento. Atração pelas cores fortes. Permite respostas associativas da vida real com o tema da pintura. O assunto deixa de ser observado, e tenta-se dar ciência ao que foi representado na obra. Cria conceitos sobre a obra: *se é boa ou não*. Gostar ou não gostar é julgar.

Beleza e realismo - A ideia principal está no tema. O estudante relaciona as partes da obra, podendo elaborar uma história sobre o que vê. Nessa fase,

⁹⁶ Grifo nosso.

reconhecer o assunto é muito importante. Desenvolve habilidades de admiração. Adquire conhecimento sobre a obra, a partir das informações do arte/educador.

Expressão – Nessa fase, a intenção do artista passa a ser consideradas para a compreensão da obra. A beleza e o assunto se tornam secundários nesse instante. Criatividade, originalidade e profusão na expressão dos sentimentos e sensações são levadas em conta.

Estilo e forma – Aqui existe a preocupação com o entendimento em direção às características formais da obra, e a organização desta em direção à expressão pretendida pelo autor.

Autonomia – O indivíduo constrói o significado das obras de arte. O julgamento é feito, tanto com informações pessoais, como com a ajuda das ideias de fundamentação, passada na leitura formal da obra.

Segundo o autor, todos os estágios denotam desenvolvimento da capacidade de compreender as obras, mas é no quinto deles que a experiência é questionada, pois, nesse estágio, a autonomia é adquirida pelo observador. Os juízos são formulados por conta própria. Ressalta Parsons que o **contexto**⁹⁷ no qual uma obra é analisada deve ser tomado de maneira mais ampla; caso contrário, corre-se o risco de analisar as obras de pontos de vista particulares, deixando o momento histórico nos quais se vive, a particularidade de cada observador e a resposta de cada um deles. São esses apenas alguns dos problemas da estética, apontados pelo autor, ao final de seu livro, “Compreender a arte”.

Outra obra que consta como referência na arte/educação é seu artigo intitulado “Mudando direções na arte-educação contemporânea” (1998). Nesse último estudo, Parsons estabelece alguns pontos aos quais o ensino da arte contemporânea deveria ater-se. O autor alega que o ensino da arte moderna tem sido bastante considerado, porém algumas observações devem ser feitas, como, por exemplo, o desenvolvimento das habilidades em artes como cognitivas. Segundo ele, habilidades para interpretar obras à luz do **contexto cultural**⁹⁸ diferem um pouco das habilidades cognitivas, que nossa tradição de pesquisa vem insistindo em focalizar (PARSONS, 1998, p. 1).

⁹⁷ Grifo nosso.

⁹⁸ Grifo nosso.

Para Parsons (1998), dois focos no desenvolvimento de habilidades devem ser revistos:

- 1- *Um tipo é a habilidade requerida para o fazer artístico por meios tradicionais, em especial, o desenho, a pintura e o trabalho com argila. Essa pesquisa é bastante produtiva, porém possui um valor limitado em tempos em que o conteúdo é mais importante que o meio, e quando o meio do trabalho pode ser inventado ad hoc para uma obra em particular.*
- 2- *A segunda área de pesquisa diz respeito ao estudo sobre a sensibilidade das crianças às qualidades estéticas, formais e expressivas, e, especialmente, de estilo. Mas reforça Michael Parsons que essas habilidades são de limitado interesse quando o valor do estilo é questionado e as qualidades estéticas atingem significância apenas em relação aos **contextos**. (PARSONS, 1998, p. 1).*

Para Parsons, os estudos de fruição da arte, elaborados por alguns acadêmicos, devem ser bastante considerados, como os de, por exemplo, Rudolf Arnheim, Nelson Goodman e Howard Gardner. Salienta ainda a pesquisa estética de Ralph Smith, por ser esta a que mais claramente articulou esse objetivo.

Parsons destaca Goodman (1976)⁹⁹, que acreditava que as qualidades significantes de uma obra de arte deveriam estar objetivamente presentes e plenamente perceptíveis na obra em si. Segundo Goodman (1976), a significação da arte estava, no modernismo, baseada em convenções que, por sinal, determinavam um meio de arte. Tais convenções alteram-se, através dos tempos e das culturas, o que aponta, ao final, o contexto histórico e cultural como fator importante para o significado. O conceito de “realista”, na pintura, por exemplo, mudou muito com o passar do tempo. (Idem, 1976).

O erro do sistema de ensino, no período moderno, ocorreu, devido ao fato de considerar que os significados de certas obras de arte são internos a elas. Eles estão no inter-relacionamento dos elementos do meio, e não dependem de nenhum elemento externo à obra (PARSONS, 1998, p. 2). A visão contemporânea do ensino da arte, segundo Parsons,

⁹⁹ GOODMAN, N., *The Languages of Art*. Indianapolis. Ed. Hackett. 1976.

Entende que a obra de arte pode ser constituída por dois tipos de coisas: por suas qualidades estritamente estéticas e por um conhecimento de seu contexto.

[...] Uma obra de arte, sob o ponto de vista contemporâneo, é mais um objeto simbólico do que puramente estético, cuja interpretação depende em parte do que pode ser visto em si e em parte do contexto cultural. A interação do que pode ser visto e um conhecimento do contexto acontece na interpretação; e uma resposta adequada para uma obra de arte, podemos dizer, requer interpretação ao invés de apenas percepção. A interpretação inclui a percepção, mas vai além (PARSONS, 1998, p. 3).

Ao findar o artigo, ‘Mudando direções na arte-educação contemporânea’, Michael J. Parsons conclui que quatro tópicos devem ser organizados, para que se repense o ensino da arte: criação de **novas metas**, estudo sobre **o pensamento visual e verbal**, preocupação com o **currículo** e novos estudos, baseados em **múltiplos pontos de vista**¹⁰⁰.

O que Michael J. Parsons chama de **meta** é, em verdade, a necessidade da criação de um campo de estudos, para compreender as habilidades infantis. O professor acredita que os educadores devem preocupar-se não somente com as atitudes ligadas à percepção e à criação da arte. Precisa haver observações, nos estudos, ligadas às habilidades infantis como estilo artístico. Dessa maneira, Parsons elabora algumas questões para as novas metas na educação:

A dúvida modernista era se os estudantes poderiam discriminar entre diferentes estilos. Por exemplo, eles poderiam agrupar obras de estilos similares juntas? Poderiam retirar todos os Van Goghs de uma pilha de reproduções? A questão interpretativista é por quais meios os estudantes encontram estilos significantes. Qual o significado do estilo de Van Gogh para eles? (PARSONS, 1998, p. 5).

Quanto às relações entre **o pensamento visual e verbal**, a posição modernista mantém a tese de que o pensamento ocorre inteiramente dentro de um meio particular e não pode acontecer além dele. Para Rudolf Arnheim, a “matéria prima” do pensamento inteligente e o pensamento acontecem dentro do campo visual, na descrição e combinação dos seus elementos; além do que, as

¹⁰⁰ Grifo nosso.

palavras diluem e interferem com a lógica puramente visual da arte¹⁰¹. Em outras palavras, para os modernistas, em especial os estudiosos da Gestalt, as palavras eram uma fonte de distorções. Para a estética contemporânea, tanto o pensamento verbal como o visual são igualmente importantes, pois são necessários para a interpretação. Mas uma observação muito sensata feita sobre esse aspecto foi elaborada por Parsons:

Quais combinações de atividades promoverão uma interação produtiva da percepção e linguagem comum? Como podemos assegurar que, por outro lado, não esmaguemos uma obra de arte com palavras e idéias abstratas, como os modernistas temiam, e, por outro lado, que não reduziremos uma obra de arte a apenas sua aparência, como no temor interpretativista? (PARSONS, 1998, p. 6).

Quanto à importância de inter-relacionar a arte no **currículo escolar**, há a sugestão de tornar a arte um componente curricular, que trabalhe em conjunto com as demais disciplinas. Dessa forma, não se reduzirá a arte a um mero instrumento de ilustração ou suporte para outros conteúdos escolares. As outras disciplinas escolares seriam, nesse caso, componentes importantes para providenciar o contexto necessário para a interpretação da arte.

É necessário, ainda, estabelecer **múltiplos pontos de vista**, pelo fato de vivermos em sociedades crescentemente diversas e multiculturais, necessitando, por esse motivo, de reflexões diversas, nas quais possam existir múltiplos pontos de vista. Para Parsons, a compreensão da arte é um paradigma que exige uma grande reflexão da sociedade contemporânea, complexa, atenciosa, carregada de emoção, multirreflexiva e contextualmente sensível.

A quarta pesquisadora selecionada foi Abigail Housen, autora de um trabalho substancial, nos Estados Unidos, entre o final de década de oitenta e início da década de noventa. Seu projeto chamado *Visual Thinking Strategies* foi desenvolvido em conjunto com as instâncias governamentais americanas, para

¹⁰¹ Para saber a respeito do pensamento “verbal e visual”: **PARSONS, M.J., *Art and Culture, visual and verbal thinking: where are the bridges?*** Conferência. Australian Institute of Art. Sydney, Australia. 1994.

atender aos propósitos dos parâmetros escolares do ensino básico¹⁰², conhecido por eles como “K-12”¹⁰³ (VISUAL THINKING STRATEGIES, 2016). O projeto também possui suas extensões de execução nos museus e instituições culturais ligadas à arte. Uma das instituições que operam e apoiam esse importante projeto, criando laços entre professores, escola pública e museus de arte, é o renomado Museu de Arte Moderna de Nova York (MoMA).

No site do projeto, estão presentes diversos ensaios, elaborados para fundamentar o *Visual Thinking Strategies* (VTS). Um dos textos é um artigo de referência na área de leitura de obras: ***Eye of the Beholder: Research, Theory and Practice***, escrito por ocasião da conferência proferida por Abigail Housen, na *Calouste Gulbenkian Foundation*, em 1999, e que teve como objetivo compreender, tanto o desenvolvimento estético, como a leitura da obra de arte.

Housen (1999, p. 2), em sua pesquisa, propõe-se responder a algumas questões sobre a observação do desenvolvimento estético, por meio de cinco hipóteses iniciais:

- 1- A primeira preocupação é entender a experiência estética. Talvez a chave principal esteja nos observadores em fase infantil, que possuem pontos de vista simples e ingênuos, próprios de sua natureza humana. Ela aponta a seguinte questão: *o que faz com que as outras pessoas se sintam desconectadas da arte que é, ao primeiro olhar, incompreensível?* Com esse objetivo, ela procura entender a atividade de apreciação estética ingênua, em vez de buscar a visão do apreciador experiente.
- 2- Esta hipótese discute a compreensão estética. Segundo Housen (1999), existe um interesse maior nas experiências concretas do que nas generalizações abstratas. Foram detectados três grupos que se dedicaram a esse estudo: os historiadores da arte, que focam sua interpretação no estilo, harmonia, balanço, perspectiva e iconografia; os filósofos da área da estética, que visam a empatia, a expressividade, a experiência de catarse, e a contemplação; os psicólogos, que fazem estudos baseados em observações de luminosidade, figura-fundo, preferências pessoais; e, por fim, os pesquisadores, que se detêm em hábitos pessoais, biografias históricas, identidades dos povos, histórias culturais e aprendizagem de estilos.

¹⁰² Nos Estados Unidos, o que chamamos de Parâmetros Curriculares Nacionais é conhecido como *Common Core State Standards* – (CCSS).

¹⁰³ Essa denominação dada pelos norte-americanos para o ensino básico (nosso termo), corresponde ao período da Educação Infantil ao Ensino Médio. A forma de abreviação “K” seria o jardim de infância, chamado por eles como “*kindergarten*”, abrangendo a faixa etária dos quatro aos seis anos.

- 3- A compreensão micro como macro sobre esses estudos se faz necessária, dentro do escopo do ensino da arte na sociedade. A compreensão micro equivale ao encontro da obra com os jovens e à análise de cada momento dessas percepções. A compreensão macro seria entender a variedade das respostas estéticas feitas pelos estudantes. Entender por que esse fenômeno ocorre, e por qual motivo ocorre com diferentes grupos, em diferentes formas e em diferentes faixas etárias.
- 4- A abordagem construtivista é importante para aproximar e guiar o observador para uma boa apreciação estética. O construtivismo permite ao estudante organizar a estrutura mental para se envolver. A aprendizagem ocorre quando o estudante faz novas construções e constrói caminhos para a compreensão.
- 5- A necessidade de testar teorias empíricas, para compreender o uso de métodos de pesquisa empíricos. Como teste, a autora decidiu experimentar essas teorias e aprofundar seu entendimento por meio desses métodos. A resposta estética deve ser primeiramente estudada em sua forma natural, do modo mais intocado possível. Ela decide intervir o mínimo possível em sua pesquisa, apontando que o pesquisador deve abandonar noções pré-determinadas de o que esperar da resposta estética, capturando essas respostas "cruas" e, então, analisar padrões dentro delas.

Esses movimentos feitos por Abigail Housen a levaram a um estudo muito aprofundado sobre estética da arte, em especial, aquela desenvolvida com crianças na idade escolar. Foram elaboradas cinco categorias, que servem para mensurar, parcialmente, a qualidade estética no modo como as crianças respondem sobre a arte.

As cinco categorias, ou estágios, são: **descritivo, construtivo, classificatório, interpretativo e recreativo**¹⁰⁴.

Assim sendo, cada qual responde às seguintes etapas a serem observadas nas crianças:

Descritivo - os estudantes podem fazer associações livres e pessoais, baseados em observações concretas vistas no trabalho artístico, dentro da trama da narrativa

Construtivo - nesse estágio, os alunos podem acrescentar seu conhecimento sobre o mundo que os cerca, valores sociais e morais, usando suas próprias palavras ou afirmações. Pode-se levantar hipóteses sobre o material usado, as habilidades do artista, a utilidade e a função da obra.

Classificatório – aqui a análise crítica pode ser complementada com informações sobre a história da arte. Pode-se elaborar questões sobre o estilo

¹⁰⁴ Grifo nosso.

de pintura, o local da obra, o porquê da criação, além de dicas, para que os estudantes descubram os fatos presentes no tema da imagem.

Interpretativo- esse modo dá liberdade às expressões pessoais dos alunos, em relação ao trabalho de arte. A leitura da construção da imagem também é requerida nesse momento: linhas, formas, cores, textura, formatos, entre outros.

Recriativo – aproveitam-se as respostas pessoais dadas no estágio quatro, e cria-se um momento de fazer-artístico com os estudantes, pensado a partir da natureza daquela obra; ou mesmo com o tema expresso pelo autor, é sugerida a criação de um produto artístico que estabeleça uma relação com as partes dos discursos desenvolvidos durante as etapas anteriores de leitura estética.

Abigail Housen, trabalhou na aplicação dessas categorias ao longo de nove anos, coletando respostas, desenhos e pinturas de crianças de escolas públicas, na cidade de Byron, no estado de Minnesota, entre os anos de 1988 e 1997. Mesmo após esses abrangentes estudos envolvendo o projeto *Visual Thinking Strategies*, a pesquisadora ainda se debruça sobre diversas questões. Housen afirma que as respostas das crianças precisam ser interpretadas e, com isso, compreendidas, pois é dessa forma que o desenvolvimento infantil ocorrerá. Completa, dizendo que muitos esforços são necessários para alcançar os objetivos no campo da aprendizagem.

Housen (1999), preocupada com os acontecimentos que ocorrem no pensamento da criança quando as perguntas sobre as imagens passam de um estágio para outro, cerca-se de indagações:

- O que permanece e é levado de um estágio para o outro? Nós educadores conseguimos ver esses movimentos? O ato de contar histórias colabora para o aprendizado com os detalhes da obra? As percepções pessoais são associadas aos valores culturais próprios ou são associações convencionais? Algumas observações aleatórias são a cada passo mais e mais conectadas as observações dos estágios seguintes? Observações de detalhes simples e observações complexas vão em direção a compreensão da criação do artista? Um estado imaginação fantasiosa ou a imaginação pessoal da criança (em fase egocêntrica), pode dar visão a observações concretas (HOUSEN, 1999).

4.2 A leitura de obras na visão de Feldman, Ott e Housen

A organização das ideias apresentadas neste subitem está relacionada à estrutura geral de suas operações e concepção. No caso da teoria elaborada por Feldman, os quatro estágios do sistema de leitura, *descrição, análise, interpretação e julgamento*, conectam-se um ao outro, sucessivamente. Pode-se observar também a importância atribuída por ele, direcionada à reação às respostas das crianças. O pesquisador preocupa-se, de forma sensível, em compreender as dificuldades dos observadores em suas atividades de imaginar e abstrair, quando recebem informações sobre a obra de arte, como também nas relações estabelecidas por comparação entre uma obra e outra.

A proposta do sistema de leitura de Feldman é relevante, uma vez que é fruto de anos de trabalho do autor, que se dedicou a coletar as respostas das crianças e apontar caminhos para que o arte/educador criasse possibilidades que viessem a colaborar no desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Seu trabalho está presente no capítulo doze do livro *Becoming Human Through Art*, cuja obra foi de grande valia para esta pesquisa.

Em relação ao trabalho de Robert W. Ott, o próprio autor assume ser o *Image Watching* um sistema rígido, mas necessário para a estruturação de sua prática. Segundo ele, o sistema de crítica e educação em museus requer uma participação ativa em relação à arte (OTT, 1999, p. 114). Existe, em sua teoria, a relevante ressalva da necessidade de os alunos aprenderem com as obras originais, pelo fato de serem os museus repositórios de objetos com significados. Comenta Ott: “É desse conhecimento, obtido a partir da observação de objetos em museus, que derivam o pensamento eloquente e a expressão” (1999, p. 119). Na desenvoltura de seu sistema de leitura, considera-se o “aquecimento” uma etapa essencial, pois seria esta a primeira ação do professor de arte em direção a sensibilizar, convencer e trazer os alunos para a obra: encantar os estudantes, com base em fundamentação da arte e movimentos em direção às sensações.

As etapas intermediárias também são fundamentais, visto que levam à formação do pensamento crítico, à elaboração de opiniões, e fruições em direção

à arte. Nessa etapa, denominada “revelando”, é proporcionada aos alunos a oportunidade de revelar seu conhecimento a respeito de arte, por meio da expressão artística. Ott salienta a importância da atividade de ateliê ao fim do processo de leitura, por ser este um momento importante no sistema *Image Watching*.

Quanto ao trabalho de Abigail Housen, uma das preocupações iniciais de seu texto *Eye of beholder*, diz respeito a *como entender as vozes do observador em seus diferentes estágios*. A autora pauta-se, também, na riqueza imaginativa das crianças, que possuem, em geral, pouco conhecimento formal em artes, mas, em compensação, são dotadas de atitudes simples e ingênuas, que dão ao processo de leitura uma riqueza para a coleta de dados nesse processo tão apreciado pela estudiosa. Segundo Housen, o desenvolvimento estético deve ser estimulado pelo professor de arte. Além disso, afirma ela que, quando as vozes são ouvidas, existe uma forte conscientização por parte do observador, propiciando-se assim a construção do significado. Em seus estudos, a pesquisadora confirma sua preocupação com as respostas das crianças em cada estágio sugerido por ela, e a compreensão dessas respostas, que se fortalecem a cada etapa, permitindo que informações e pensamentos pessoais importantes sejam levados de um estágio para outro.

Abigail Housen comenta que, nos currículos escolares, existe uma seleção cuidadosa de imagens e perguntas elaboradas, mas alerta o professor para que este proponha questões abertas, às quais chama de *open-ended questions*, pois, por meio delas, haverá a oportunidade de os estudantes se abrirem para emitir pareceres e dividirem suas observações com os demais. O professor, por meio da sequência de perguntas, pode desenvolver as questões ligadas à arte e manter o diálogo, com um olhar voltado para a obra. Dessa forma, poderá observar e avaliar as respostas dos estudantes, dando chance para suas vozes.

4.3 Desenvolvimento estético pensado por Parsons e Housen

A estética da arte é um campo de estudo que se propõe a compreender a obra de arte, e isso implica a apreciação e o desenvolvimento cognitivo do ser

humano. Trata-se um uma tarefa muito séria e um campo de exploração bastante rico. Nesse aspecto, a teoria de Michael J. Parsons, afirma:

Alargar a abordagem na perspectiva do desenvolvimento cognitivo ao domínio da experiência estética implica necessariamente levar a sério as ideias acerca da arte – pois tal propósito deve ser também uma tentativa para entender as diferentes variedades da experiência estética através da teoria do desenvolvimento PARSONS, 1992, p. 29).

O estudioso defende a elaboração de uma teoria estética, embasada em análises que digam respeito aos conceitos geralmente utilizados para falar sobre arte, e não aos conceitos da psicologia, puramente. Completa, dizendo que a natureza humana tem, por hábito, procurar na arte a beleza, a expressividade, o estilo e as qualidades formais.

Para a Parsons (1992), existem três postulados para pensarmos a estética. O primeiro é o fato de que a arte não se limita a ser um conjunto de objetos bonitos, constituindo, antes, uma das formas de que dispomos para articular a nossa vida interior. Uma resposta ao mundo exterior vem de outras respostas internas, compostas por variadas exigências, como emoções e pensamentos, que podem ser passageiros ou duradouros. O segundo postulado é o de que a arte exprime mais do que aquilo que um indivíduo tem em mente em um determinado instante. Para melhor explicar, Michael J. Parsons afirma:

O que a arte nos permite compreender não é forçosamente o que o artista procurou conscientemente comunicar. O sentido da arte pertence, por assim dizer, ao domínio público. A arte comporta diversas camadas de significação e pode revelar facetas dos seus criadores de que eles próprios não se apercebiam.

Daqui decorre que toda e qualquer compreensão minimamente complexa da expressão artística é uma construção social e histórica, um produto coletivo, embora deva ser aprendido individualmente (PARSONS, 1992, p. 29).

O terceiro postulado é o de que o juízo da arte pode ser composto de fatos objetivos. Embora a arte exprima os nossos anseios e emoções, as interpretações

que fazemos dela podem ser racionais, de certa forma, e os juízos de valores, mais ou menos defensáveis. A elaboração realizada pelo pesquisador, com base nas informações estéticas de inúmeras pessoas que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, revela níveis progressivos de capacidade para fazer interpretações e juízos racionais.

Para finalizar esse assunto, uma citação de Michael J. Parsons, sobre a fundamentação do juízo:

É explicado a nossa experiência que nos compreendemos a nós próprios; e explicitamo-la articulando os nossos juízos e as razões com os fundamentos. Esperamos que os outros sejam capazes de entender estas razões, e por seu turno nos apresentam razões para que sejamos capazes de entender. Ajudamo-nos, assim uns aos outros, alargando e clarificando as nossas reações. Quando isso acontece tornamo-nos contemporâneos. Compreendemo-nos uns aos outros, e temos a mesma experiência (PARSONS, 1992, p. 163).

As concepções do desenvolvimento estético de Abigail Housen representam um pensar extremamente dedicado ao comportamento da criança, ressaltado por um sistema, no qual as experiências na fase infantil apresentam observações ingênuas e de muita riqueza para a interpretação do pesquisador. A busca pelo desenvolvimento estético gira em torno de diversas questões, para as quais, apontado por Housen (1992), nem sempre existem respostas imediatas. Um exemplo é a seguinte preocupação: *Porque, ao primeiro olhar em direção à obra, muitos observadores parecem desconectados? E, em contrapartida, outros já apresentam uma série de formulações em primeira instância?*

Para Abigail Housen, a linguagem estética geralmente se codifica em uma de três áreas principais: história da arte, filosofia estética e pesquisa/teoria. E cada área nomeia diferentemente tais abstrações. Afirma que, quando jovem, achava insuficientes essas categorizações abstratas, justamente por conta de não serem concretas e de tão pouco significarem ao apreciador inexperiente, tendo sempre uma característica fixa ao olhar dos "pensadores artísticos". Housen se diz fascinada pela pluralidade que existe na apreciação estética, e pelo processo pelo

qual o apreciador inexperiente chega à determinada conclusão, com relação ao que experimenta artisticamente, ou seja, como ele constrói o significado.

Aponta a autora que o construtivismo e as abordagens do desenvolvimento definem as melhores maneiras de se alcançar a apreciação estética. O construtivismo desenvolve a criança mentalmente, e o aprendizado ocorre enquanto está constante e ativamente desenvolvendo construções e novas concepções de diferentes maneiras, ou seja, criando suas próprias experiências.

O método empírico, segundo Housen, foi utilizado para o aprofundamento de suas investigações, pois afirma ser esse método o que melhor responde ao desenvolvimento estético. A seguir, a afirmação final, presente nas conclusões do trabalho de Housen, *Eye of the Beholder: Research, Theory and Practice*:

Teaching in this way is not about dispensing facts and modeling expert performance. It is about facilitating the aesthetic response as it naturally occurs at each level of development and creating an environment to experience art viewing in a new and richer way. If we as educators or theorists or researchers provide that environment, all my experience suggests that the learner will surprise us with their energy, appetite and capacity to grow. For this most human of responses, the response to art is yearning for a place to express itself. And we must insure that in a technology-oriented, global society we understand this response well enough to nourish it in all (HOUSEN, 1999, p. 23-24).

Capítulo 5

Proposta de Material de apoio para professores de Artes Visuais

5.1 A gravura de Lasar Segall no espaço expositivo do Museu Casa da Xilogravura: A obra, leitura de obra de arte e trabalho de ateliê

Localização da gravura “Casal no Mangue”, de Lasar Segall, 1929 - Acervo do Museu Casa da Xilogravura

O acervo do Museu Casa da Xilogravura, presente na exposição de longa duração, compõe-se, em sua maior parte, de gravuras brasileiras. Esta pesquisa revisitou o Museu e contabilizou o total de gravuras expostas, pois, ao término da última reforma da instituição, realizada nos anos de 2010 e 2011, notou-se o aumento do número de gravuras e objetos expostos.

Como já mencionado, a maior parte do acervo é formada por xilogravuras de autores brasileiros. Esse fato, segundo o professor Antonio F. Costella,

Não tem muito mistério, é mais fácil eu ter acesso à gravura dos brasileiros do que de outros lugares do mundo, pela proximidade física. Mas há sim a preocupação de ter autores brasileiros porque este aqui é um museu em que o visitante vai ver qualquer período do ano um museu de xilogravuras, é o único no Brasil. Nós nunca poderemos mostrar as obras de todos os chineses, ingleses.... Mas dos brasileiros nós temos quase todos (COSTELLA, 2016).

Abordou-se, no capítulo 3, que versa sobre a formação do acervo do Museu, o principal motivo da aquisição de gravuras brasileiras, ou seja, a facilidade da proximidade territorial para os gestores do Museu Casa da Xilogravura, tanto em relação à locomoção dos gestores em direção aos autores das obras, como o inverso.

Das salas presentes no Museu que possuíam gravuras expostas, no total de oito, não foram contabilizadas a *Sala dos Estrangeiros*, as *salas de exposições temporárias 1 e 2* (pelo fato de estas serem de autores nacionais e estrangeiros), e as *salas com exposições de objetos sobre a tecnologia gráfica*, já que nem todas possuíam gravuras originais. Essas oito salas totalizam o número de cento e quarenta e três gravuras, sendo cento e trinta e três de autoria de brasileiros, ou seja, o acervo da exposição permanente possui 93% de autores do território nacional. Um número também expressivo de obras se encontra na reserva

técnica, no entanto não foi possível contabilizar esses números com precisão, devido à documentação das obras estarem em processo de catalogação.

O Museu Casa da Xilogravura destina três salas de exposição às chamadas *Salas Xilógrafos Brasileiros 1, 2 e 3*.

A pesquisa optou por estudar apenas um artista presente nessas salas, para compor uma proposta de material educativo para professores. Selecionamos Lasar Segall, que possui uma xilogravura exposta na *Sala Xilógrafos Brasileiro 1*. Essa sala também foi intitulada pelo Museu como “Sala dos pioneiros da xilogravura artística no Brasil”, segundo Costella (2012, p. 61), “a xilogravura praticada intensamente, do século vinte em diante”. Decerto, a expressão colocada para nomear as salas do Museu não tem por intenção enfatizar a gravura artística como sendo de criação livre e discernida da gravura de impressão. Ambas possuem seu processo criador instaurado e compete à gravura de impressão sua finalidade, destinada a comunicar informações, produtos, mapas, logotipos e demais imagens, para fins publicitários ou simplesmente informativos.

As duas gravuras dos artistas brasileiros a que nos referimos no parágrafo anterior são Lasar Segall e sua obra exposta, “**Casal no Manguê**”, (Figura 40), do ano de 1929, e editada e impressa pela Revista Acadêmica em 1943¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Esse álbum teve uma edição limitada de 135 exemplares, e é composto por 42 pranchas reproduzindo desenhos originais de Segall, impressos em zincografia, três xilogravuras e uma litografia originais, assinadas pelo artista (MINISTÉRIO DA CULTURA, 1988, p. 136).

Figura 40 – “Casal no Manguê”, Lasar Segall, 1929, xilogravura sobre papel - Acervo Museu Casa da Xilogravura

A escolha desse autor decorreu da abundância de material de referências sobre essas obras especificamente, bem como sobre o conjunto da obra do artista. Existe, de fato, uma biblioteca no Museu Casa da Xilogravura que poderia ser de grande auxílio na pesquisa, mas, pela distância geográfica da pesquisadora em relação ao Museu, situado em Campos do Jordão, a pesquisa usufruiu da facilidade e riqueza encontrada nas bibliotecas da Universidade de São Paulo. A localização, em São Paulo, do Museu Lasar Segall, e seu acesso à informação sobre a obra do artista também foi fato preponderante para a escolha da sua obra, presente na Casa da Xilogravura.

A *Sala Gravura dos Brasileiros 1* (os pioneiros), está localizada, na planta do Museu Casa da Xilogravura, em frente à *Sala Xilogravura Utilitária*, que possui

uma gama de artistas nacionais e estrangeiros que colaboraram para o desenvolvimento da gravura de estampa no Brasil, e situada na sequência da *Sala de Ateliê demonstrativo*, na qual as demonstrações da técnica xilográfica são feitas para colaborar com a explanações das funcionárias do educativo aos alunos visitantes e demais grupos em monitoria. As duas salas expositivas que antecedem o *Ateliê demonstrativo* são as *Salas de exposições temporárias*. Dessa forma, o visitante espontâneo, bem como o visitante acompanhado de monitoria do Educativo, chega à *Sala dos brasileiros 1*, com informações prévias sobre o universo xilográfico (planta geral, Figura 41). Esse dado informativo é relevante, pois sabe-se, por meio de pesquisa feita pelas funcionárias, que, a cada trinta pessoas que entram para visitar o Museu, apenas uma sabe o que seja xilogravura (público espontâneo). E esse número não é diferente quando se trata de estudantes escolares.

Figura 41- Planta geral do espaço interno do Museu Casa da Xilogravura
(Sala 11- *Xilógrafos Brasileiros 1*)

A seguir, apresentam-se detalhe da Sala 11, *Xilógrafos Brasileiros 1*, e suas salas vizinhas, *Xilogravura Utilitária*, Sala 8, *Mostras temporárias*, salas 7 e 13, e o *Ateliê demonstrativo*, Sala 6 (Figura 42):

Figura 42 - Detalhe da Sala 11: *Xilógrafos Brasileiros 1*

A Sala 11 é a do corredor, que servia a antiga casa como um espaço de circulação (Fig. 43). Apesar da configuração, o local possui, da entrada, uma visão ampla das três paredes, estampadas por suas gravuras, e uma parede de fundo, revestida por uma camada de madeira, que agrada o visitante por seu contraste com as molduras em alumínio das xilogravuras.

Dessa porta de entrada, tem-se a visão do restante da casa que, a partir dessa sala, ganha um piso inferior. Na *Sala Gravura dos Brasileiros 1* (os pioneiros), existe o espaço de Exposição chamado “O Artista da vez”, constituído de uma vitrine colocada na parede e outra vitrine acomodada no chão, formando um pequeno espaço para uma mostra temporária, em geral, durante um período de dois ou três meses, homenageia um artista gravador, ou um grupo social, ou ainda, um grupo de artistas. Neste espaço, “O artista da vez”, já ocorreram mostras de Fayga Ostrower, (Figura 44), Adolf Kohler, Arte em carimbos indígenas, entre outras.

Figura 43- *Sala Brasileiros 1*, com vista para a *Sala Brasileiros 2* (segundo piso da casa)

Figura 44 - Espaço de exposição “O artista da vez”, em cartaz, Fayga Ostrower, em julho de 2010

A obra de Lasar Segall, está cercada das obras de outros xilógrafos brasileiros, como, por exemplo: Oswaldo Goeldi, Lívio Abramo, Marcelo Grasmann, Axel Leskoscheck, Fayga Ostrower, Perci Lau, Hansen Bahia, Renina Katz, Gilvan Samico e Danúbio Gonçalves.

Sendo assim, a obra que esta pesquisa selecionou como um recorte para a proposta de trabalho com o Museu Casa da Xilogravura, está exposta, como já mencionado, na companhia de artistas que fizeram a história da xilogravura moderna no Brasil.

5.2 A importância da leitura de obra no ensino da Arte

O ensino da arte na escola constitui-se em um componente curricular fundamental para a desenvoltura das demais áreas do conhecimento. E o contrário também tem que ser considerado na educação: As demais disciplinas colaboram, de forma significativa, para que isso ocorra.

A leitura da obra de arte permite um momento de interação entre alunos, professores e educadores de museus, e propiciar isso aos estudantes faz parte de ajudá-los a entender não somente as imagens das obras de arte, como as imagens do mundo que os cerca. A respeito da leitura da obra, explica Barbosa:

A produção de arte faz a criança pensar inteligentemente acerca da criação das imagens visuais, mas somente a produção não é suficiente para a leitura e o julgamento de qualidade das imagens produzidas por artistas ou do mundo cotidiano que nos cerca. (BARBOSA, 1999, p. 34)

Também com relação à leitura da obra de arte, Luigi Pareyson afirma ser esse ato, um ato de fruição e contemplação da obra de arte:

A leitura para chamar assim o acesso às obras de qualquer arte, e não apenas àquela da palavra – é, sem dúvida, um ato bastante complexo. Com efeito, trata-se de reconstruir a obra na plenitude de sua *realidade sensível*¹⁰⁶, de modo que ela revele, a um só tempo, o seu *significado espiritual* e o seu *valor artístico* e se ofereça, assim, a um ato de contemplação e de fruição: em suma,

¹⁰⁶ Grifos do autor.

trata-se de executar, interpretar e avaliar a obra, para chegar a contemplá-la e a gozá-la (PAREYSON, 1997, p. 201).

A leitura da obra de arte, para ser realizada, precisa necessariamente das áreas de Crítica e de Estética. Além disso, envolve questionamento, a busca, a descoberta e o despertar da capacidade crítica dos alunos. As inter-relações que provêm do processo da leitura da obra relacionando sujeito/obra/contexto não são passíveis de redução certo/errado (RIZZI, 2012, p. 73).

Existem, na literatura, diversos sistemas de leitura de obra de arte, e cabe aqui, nesta proposta de trabalho para professores de Artes Visuais em formação, apenas apontar um caminho para a realização dessa tarefa. Cabe ao professor selecionar qual o método adequado para a leitura de cada obra de arte ou mesmo de um conjunto delas. É certo afirmar que a Abordagem Triangular do Ensino da Arte, elaborada pela professora Ana Mae Barbosa¹⁰⁷, representa uma das mais difundidas entre a formação de professores das escolas públicas e privadas e, ainda, uma importante maneira de colaborar com as atividades do professor na escola básica.

Esta proposta é composta por três ações básicas: a **leitura da obra de arte**, a **contextualização**, e o **fazer-artístico**.

Sendo o que corresponde a cada etapa da proposta triangular:

Leitura da obra de arte – Corresponde à ação a ser realizada e inclui, necessariamente, as áreas de Crítica e de Estética da Arte. Essa tarefa envolve uma participação ativa do educando, ou seja, ele não pode ser considerado um simples depositário de informação. A interpretação da obra de arte deve incluir o observador no processo de percepção da obra ou objeto a ser estudado.

Contextualização – Diz respeito à forma como a História da Arte e outras áreas do conhecimento são incluídas no processo de desvelar o contexto da obra. Nessa etapa, a interdisciplinaridade deve ser incluída no processo de

¹⁰⁷ Um estudo abrangente dessa proposta está presente no livro de Ana Mae Barbosa, “A imagem no Ensino da Arte: Anos oitenta e novos tempos”. Ed. Perspectiva; São Paulo, 1999.

ensino/aprendizagem, proporcionando, dessa maneira, a operação do multiculturalismo¹⁰⁸, ou mesmo da interculturalidade¹⁰⁹.

Fazer-artístico – É determinado pela ação do domínio artístico, ou seja, a prática artística. Nesse caso, pode considerar-se tanto o trabalho de ateliê como outro trabalho prático de natureza diversa como, por exemplo, uma atuação teatral ou uma apresentação musical.

É importante destacar que a ordem dessas três ações não deve, necessariamente, seguir o sentido horário visualizado na forma geométrica do triângulo (Figura 45), ou seja, num primeiro momento, realizar a **leitura da obra de arte**, em segundo lugar, a **contextualização**, e, por último, **fazer-artístico** ou produção. A flexibilidade na hierarquização deve ser considerada, cabendo ao educador operar na ordem que atenda melhor às suas necessidades específicas, solicitadas a cada conjunto de obras ou imagens que apresente aos seus estudantes.

Figura 45- Imagem representativa da Abordagem Triangular do Ensino da Arte

¹⁰⁸ Multiculturalismo: refere-se à instauração e manutenção de uma atmosfera investigadora em respeito às culturas compartilhadas pelos alunos e professores, tendo a consciência de que todos participamos, no decorrer da vida, de mais de um grupo social. RIZZI, Maria Christina de S. L., 2004. *Leitura de obras de arte: compartilhando alguns conceitos e reflexões*. In: TOZZI, Devanil. Et. Al. *Educação com arte*, São Paulo FDE, Diretoria de Projetos Especiais.

¹⁰⁹ Interculturalidade: significa a interação entre as diferentes culturas. RIZZI, Maria Christina de S. L., 2004. *Leitura de obras de arte: compartilhando alguns conceitos e reflexões*. In: TOZZI, Devanil. Et. Al. *Educação com arte*, São Paulo FDE, Diretoria de Projetos Especiais.

Lembrando ao professor, e alertado pela própria professora Ana Mae Barbosa, que a abordagem triangular do ensino da arte é apenas uma sugestão de trabalho, e não deve ser tomada como um método pelo professor.

5.3 Sugestão para a leitura da obra: xilogravura “Casal no Mangue”, Lasar Segall, 1929

Aquecimento - Momento prévio, que propicia a sensibilização em direção ao tema abordado. A intenção é dar subsídios para posteriores explicações sobre a obra de arte, além de levar o observador ao encontro da obra, mesmo que indiretamente, nesse momento.

Mostrar as imagens do bairro Mangue, onde viveu Lasar Segall em sua infância, e contextualizar para os graduandos em Artes Visuais

Sobre o Bairro do Mangue no Rio de Janeiro – anos 20

A obra “Casal no Mangue”, xilogravura sobre papel feita por Lasar Segall, no ano de 1929, foi inspirado nas personagens que faziam parte da vida urbana, conhecidas como as profissionais da vida noturna, as chamadas “prostitutas”. Ao chegar ao Brasil, Segall e sua família ficaram instalados em um bairro que abrigou muitos imigrantes judeus, conhecido como Mangue, no início do século vinte. A organização do bairro permitia abrigar as pessoas humildes dessa comunidade e ali trabalhavam pessoas humildes: marceneiros, alfaiates, leiteiros e agricultores (SCLIAR, 2003, p. 130).

É importante, nessa etapa, sensibilizar o observador e futuros professores primeiramente com o tema do “mangue”, pelo fato de ser nesse bairro que ali viviam as prostitutas que aparecem na série de gravuras, feita nos anos vinte por Lasar Segall.

Primeira imagem:

Figura 46- Canal do Mangue, Rio de Janeiro, foto do Instituto Moreira Sales, 1909.

Essa foto é uma imagem da região do Mangue, no ano de 1909, que apresenta o antigo canal de águas providas de rio, e seu encontro com a água salgada do oceano. O bairro do Mangue, retratado na imagem, já não mostra sua paisagem natural que, certamente, seria a de uma linda entrada de água, com coloração de chá mate, tão característica nos manguezais de nosso país (FRIDMAN, 2007)¹¹⁰.

Quem percorrer as ruas atuais desses bairros verifica facilmente como toda essa zona está condenada à demolição e reconstruída dentro de mui pouco tempo. Nada há aí que se possa preservar, nada que tenha um valor verdadeiro e necessite expropriações que impeçam a passagem de novos logradouros. Antes pelo contrário o bairro dito do Mangue entre as ruas Salvador de Sá e Visconde de Itaúna, é um dos que deixam mais a desejar sob o ponto de vista sanitário. Certas ruas traçadas sobre antigos charcos, estão até abaixo do nível da avenida do Mangue o que suscita grandes dificuldades para o escoamento das águas residenciais o que provoca sempre graves inundações durante o período chuvoso (AGACHE, s/d. p. 178-180).

¹¹⁰ FRIDMAN, Fania. Paisagem estrangeira: Memórias de um bairro judeu no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=XaM6mU6YgWAC&pg=PA116&lpg=PA116&dq=hist%C3%B3ria+do+Mangue+RJ>. Acesso em: 15 de Dez, 2016.

Foi nesse bairro que o menino Lasar Segall se fixou primeiramente, com sua família e demais imigrantes judeus, que ali trabalhavam e se esforçavam por ajudar uns aos outros: era uma comunidade muito unida (SCLIAR, 2003, p. 13).

Por ser esta uma área muito próxima ao porto do Rio de Janeiro, a miséria, a pobreza se desenvolveu entre as figuras nacionais e também estrangeiras, e ali abrigou uma comunidade de mulheres que levavam uma vida difícil, dispostas a trabalhar oferecendo o próprio corpo, em troca de sustento.

Descrição – Nessa segunda etapa, mostra-se a obra de Lasar Segall, “Casal no Manguê” (1929).

Fase 1 - Solicita-se uma descrição das primeiras observações dessa obra. A sugestão é a de elaborar um pequeno inventário das coisas que são vistas nas obras em um primeiro momento. Não é apropriado, nesse momento, “entregar” as informações para os jovens, por tratar-se de um instante de primeiras percepções, ou seja, não é interessante fornecer informações que o professor já possui sobre as obras, ou mesmo, contextualizá-las na história da arte.

Figura 47- Xilogravura “Casal no Manguê”, Lasar Segal, 1929

Sugestões de observações para colaborar com os professores/observadores nessa fase:

- O que se vê nessas imagens?

Possíveis respostas: um homem, uma mulher, um quarto, janelas.

Com bases nessas respostas e outros apontamentos, seguir perguntando e estimulando para que o observador veja mais elementos na imagem.

- O que mais se pode ver nessa imagem, além da mulher, do homem, das janelas?

Descrição - Fase 2 - Começa-se a entrar em mais detalhes sobre os objetos já percebidos pelo aluno.

- Que tipo de roupa veste a mulher?

- Que tipo de roupa veste o homem?

Análise - Solicita-se uma observação mais detalhada dos objetos presentes na obra, e pede-se para nomeá-los. É interessante encorajar os observadores a criarem relações entre os objetos da obra e relacioná-los com os demais. É importante também estabelecer relações entre os objetos similares de uma obra e outra. Em suma, esse processo requer uma análise mais formal das obras.

Pode-se apontar alguns caminhos para que entendam a técnica xilográfica, relacionando a expressividade da imagem com o alcance da técnica.

Sugestão de perguntas:

- A técnica utilizada pelo artista proporciona uma boa visibilidade da expressão dos temas presentes nas xilogravuras?
- Existe um aspecto de transparência nas roupas?
- Como está representado, no entalhamento, a ondulação dos cabelos da moça?
- Existem efeitos da técnica xilográfica para mostrar volumes do corpo, como, por exemplo, no rosto, nas pernas e nos braços?

Figura 48 - Detalhe da xilogravura
"Casal no Manguê"

Figura 49 - Idem Figura 48

Observar as figuras 48 e 49: ambas são detalhes da xilogravura “Casal no Manguê”. Podemos notar as diferenças entre os talhos feitos nas costas do paletó do rapaz (largos), e os talhos presentes nas pernas da moça e nas pernas das calças do rapaz (mais finos). Isso demonstra um procedimento técnico da xilogravura. A xilogravura possibilita esses efeitos por ser essa uma técnica de formação do efeito “em relevo”. A seguir, duas fotos de conjunto de goivas, com detalhe das ferramentas, para se notarem as diferentes pontas de corte:

Figura 50 – Detalhe das pontas de corte de um conjunto de goivas para xilogravura¹¹¹

Figura 51 – Detalhe contendo cada entalhe e suas respectivas goivas

¹¹¹ As fotos das figuras: 50,51 e 52 são de autoria do fotógrafo Maurício Virgulino da Silva

Figura 52 – Imagem das goivas em outro ângulo de visão

Da esquerda para a direita, pode-se ver: (i) corte para talhar áreas planas e extensas; (ii) corte seco, que se faz com a goiva em punho ou seja, “em pé”; (iii) corte em “V”, para fazer sulcos em formato da respectiva letra, muito apropriado para madeiras mais duras; (iv) ponta de corte de formato curvo, para talhar grandes espaços na madeira e elaborar efeitos de volumes e texturas, em geral usada em madeiras com dureza média e leve; e (v) o mesmo modelo da anterior, porém com tamanho reduzido.

Análise (continuação)

Sugestão de perguntas:

- Ao observar as duas pessoas, quem se posiciona na frente e quem está posicionado atrás?
- Qual a relação de espaço ocupado pelas pessoas e o fundo nessa imagem?
- Como estão os volumes de preto na xilogravura? (Explicar o que são “volumes de preto”, que corresponde a grandes áreas do preenchidas nessa cor).

- Os volumes de preto, estampados nas calças do moço são os mesmos dos volumes de preto no paletó? Por quê?
- Como esses volumes de preto se apresentam em cada peça de roupa?
- Como se apresentam os volumes de branco na roupa de baixo da moça?
- Esses volumes de branco se apresentam na mesma forma no roupão dela?

Interpretação - Esse estágio da leitura da obra é muito compensador para o arte/educador, pelo fato de dar início às conexões feitas entre o primeiro, o segundo e este próprio estágio, além dos estágios que virão. Essa etapa começa a aprofundar os significados das observações feitas na primeira e na segunda fase, como também novos significados serão formados. Já anunciado na fase anterior (apenas como um aquecimento) sobre como o artista resolveu os problemas técnicos do fazer artístico da xilogravura. Aprofundam-se os conhecimentos com as informações da história da arte e da biografia do artista, realizadas por parte do arte/educador.

É muito importante, nesse momento, questionar os alunos, para que deem suas opiniões sobre as impressões que têm da obra, e tomar em consideração cada depoimento, para não correr o risco de deixar de atender a cada observação. Além de ficar atento para que, se houver alguma distorção sobre o que eles observam na obra, não interferir de maneira que se tire o naturalismo das percepções.

Sugestão de perguntas:

Sobre a obra “Casal no Mangue 1”

- Que tipo de ação está representada na imagem da obra? Quais pessoas estão envolvidas?
- Pode-se perceber em que ambiente o casal está?
- Que tipo de roupa a moça veste?
- Existe um romance no ar?
- Quais as características de expressão da moça e do rapaz?
- Em que direção está o olhar do moço? E em que direção está o olhar da moça?

Para colaborar com os alunos nessa etapa, pode-se adicionar informações sobre a história da arte. Exemplo:

- *O local onde se localiza essa casa noturna é o bairro do Manguê no Rio de Janeiro. Esse bairro fica em um local que foi um antigo mangue natural. Nos anos trinta, o manguezal foi canalizado. Essa área sempre teve problema de inundações e, em geral, era habitada por pessoas humildes. No início do século XX, o bairro foi formado por inúmeros imigrantes europeus, em especial, por famílias judaicas, que vieram ao Brasil para fugir da perseguição durante a primeira guerra mundial.*
- *Vocês conhecem esse local? Ou algum local com essas mesmas características? Qual?*
- *A vida das pessoas que moram nesses locais, que inundam constantemente, é fácil? Por quê?*
- *Pela observação no rosto da moça, ela parece feliz? Por quê? E a expressão do rapaz?*
- *Se vocês fossem dar outro título a essa obra, que título vocês dariam?*
- *O tema dessa obra diz respeito à vida das pessoas na sociedade em que vivemos? Em que aspecto?*

Outra possibilidade para o grupo de gravuras do *Álbum Manguê*

Entre as demais obras que fazem parte do *Álbum Manguê*, de Lasar Segall, existem duas outras xilogravuras que poderiam ser lidas por meio de um sistema de leitura por comparação elaborado por, Edmund B. Feldman, “Casal no Manguê 2”, e “Casa no Manguê”, ambas de 1929 (Figuras 53 e 54).

Esse método de estudo foi elaborado por Edmund B. Feldman, e nomeado pela professora Ana Mae Barbosa como “método comparativo”, que propõe a leitura de três obras ou mais. Dessa forma, os estudantes podem tirar suas conclusões, associando similaridades e diferenças presentes nas imagens (BARBOSA, 1999, p. 44). Isso cria uma dinâmica maior durante o processo da leitura das obras.

Figura 53 - Xilografia "Casal no Manguê 2", que faz parte do álbum de gravuras feitas por Lasar Segall, em 1929

Figura 54 - Xilografia "Casa no Manguê", que faz parte do álbum de gravuras feitas por Lasar Segall, em 1929

5.4 Xilogravura “Casal no Manguê” - contextualização

Figura 55- Casal no Manguê,
xilogravura sobre papel, Lasar Segall, 1929

A obra do artista modernista Lasar Segall representa acalorada significância para a Arte Moderna brasileira. Segall nasceu na antiga Rússia, na cidade de Vilna, cresceu em um gueto de bairro judeu no final do século XIX e, durante sua infância, perambulou entre crianças e adultos, que lhe propiciaram diversas vivências com a arte (BECCARI, 1984; IAVELBERG, 2005). Entre essas vivências, o contato com o próprio pai, que era escrivão da Torá, Abel Segall, propiciou-lhe sua primeira experimentação com a arte através dos ensinamentos do “desenho” das letras hebraicas: “Esse contato com os rolos da Torá, necessariamente através de movimentos precisos que não lhe ferissem a pureza, despertaram, em Segall, o gosto pelo traço limpo.” (BECCARI, 1984, p. 35).

Apesar de não ser muito apropriada para a comunidade judaica da época a representação da forma humana, o pequeno jovem acreditava em sua arte e desenhava e pintava todas as formas da natureza, assim como as formas humanas.

Esse artista que apareceu “russo”, mas que se “abrasileirou” de tal forma após duas viagens ao Brasil, aconchegou-se em território brasileiro, abraçado por diversos colegas modernistas. Aqui, juntamente com Anita Malfatti e Victor Brecheret, deu os primeiros indícios de manifestações modernas, antes mesmo da importante Semana da Arte Moderna de 22 (ALMEIDA, 1976; BECCARI, 1984; AMARAL; 1988). Quando em regresso ao Brasil, em 1923, encontrou-se com os modernistas, no conhecido “Pavilhão Moderno”, de dona Olívia G. Penteado. Já no ano de 1932, voltou ao Brasil, em definitivo, e organizou, juntamente com Paulo Prado, Sérgio Milliet, Tarsila do Amaral, Oswald de Andrade e Rubens Borba de Moraes o grupo SPAM – Sociedade Pró Arte Moderna.

É oportuno destacar como foi essa vinda e permanência do artista Lasar Segall, de que forma sua carreira desenvolveu-se e colaborou para o desenvolvimento moderno de São Paulo, e os desdobramentos de suas relações artísticas com os demais brasileiros, como Cândido Portinari, entre outros (A. P. D’Horta, 1972: Apud ALMEIDA, 1976).

No bojo das questões que dizem respeito ao desenvolvimento artístico de Segall, pretendeu-se apontar, neste trabalho, a forte presença da representação do sofrimento humano, que marca desde a obra “Pogrom”¹¹², óleo sobre tela, 1937, até a série xilográfica denominada “Mangue”, em especial, um olhar para a obra “Casal no Mangue”¹¹³, xilogravura em papel, de 1929.

Deve-se levar em conta que o sofrimento ali representado serve de guia para compreender a natureza humana como uma “declaração visual” dos transtornos sociais e suas reflexões diante dessa amostragem artística, pela qual a arte/educação tem tanto interesse em estudar. Sendo considerada a **leitura da obra de arte** (BARBOSA, 1999) a responsável por esta tarefa de interpretação de trabalhos artísticos nos espaços expositivos como museus e instituições culturais,

¹¹² Obra pertencente ao Museu Lasar Segall, São Paulo- São Paulo.

¹¹³ Obra pertencente ao Museu Casa da Xilogravura de Campos do Jordão, São Paulo.

pretende-se, dessa forma, escrever um texto que anime as mais sensíveis formas de apreensão do “ensinar e aprender arte”.

Figura 56- “Casal no Manguê”, 1929, Lasar Segall¹¹⁴ - xilogravura sobre papel, exposta na *Sala Xilógrafos brasileiros 1*, Museu Casa da Xilogravura

O papel que assume a gravura mostra que ela esteve “colada” à História da Arte, em todo o seu tempo de existência. E, em cada período, distingue-se a forma como a gravura se relaciona com a Arte, encontrando-se, por vezes, em estado de certa subserviência ao universo dos processos gráficos. Segundo D’Horta Beccari, (1988), quando a gravura assume seu espaço dentro do movimento expressionista:

Esse caráter panfletário de função eminentemente política – presente na origem da gravura – que o Expressionismo alemão irá recuperar. Muitos dos expressionistas deram às suas obras gravadas, intencionalmente, o “status” de panfletos, deselitizando-as ao máximo, ao mesmo tempo em que desenvolviam uma linguagem simplificada e veemente, permitindo a imediata apreensão dos conteúdos. Essa linguagem incisiva mostrou ser o meio mais apropriado e contundente para narrar o drama existencial europeu vivendo sob o regime falido, e para divulgar as ideias políticas e sociais de esquerda, que permearam aquele movimento. (BECCARI, 1988: p. IX).

¹¹⁴ Obra pertencente ao acervo do Museu Casa da Xilogravura da cidade de Campos do Jordão, e fotografada nesse espaço expositivo. Foto de Maria Cristina Blanco.

Existem opiniões diversas a respeito da posição da obra de Lasar Segall em relação ao movimento ao qual pertenceu, sendo debatido por outros historiadores e críticos de arte, como pertencente às ideias que remetem ao “realismo” (CHIARELLI, 2008), num texto/estudo, elaborado por ocasião da exposição realizada na Galeria do Serviço Social da Indústria – SESI, Av. Paulista, no ano de 2008¹¹⁵, denominado “Segall Realista”.

A obra gráfica de Lasar Segall, assim como toda sua trajetória de artista da pintura a óleo, desenhista e projetista de cenografia assume um papel importante em seu conjunto. Destaca, sobre esse aspecto, Maurício Segall:

O desenho representa a essência da obra plástica. Ao lhe acrescentar qualidade particular, através da matriz pela corrosão do ácido ou do traço entalhado e burilado na madeira ou metal, a gravura desenvolve uma linguagem específica e se torna assim forma de arte com identidade própria. (SEGALL, 1988: p. VII).

Vincent Van Gogh declarou sobre o ato de gravar: “O que é desenhar, ou gravar, senão a ação de abrir-se uma passagem através de um muro de ferro invisível, que parece encontrar-se entre o que se sente e o que se pode?”. Segundo Vera D’Horta Beccari (1988):

É nesse embricamento da linguagem gráfica expressionista que se insere Lasar Segall. Sua produção não se aproxima nunca de ilustração ou do ornamento. Carregadas de significação expressiva, as gravuras de Segall – como os ideogramas japoneses – colocam o preto e branco com a decisão do impulso caligráfico. (BECCARI, 1988: p. X).

Acredita-se que a colaboração de Lasar Segall para a arte brasileira tenha substancial relevância, em especial, sua participação no Movimento Modernista brasileiro. Juntamente com Anita Malfatti, os dois artistas “enfrentaram” a sociedade conservadora com as suas exposições, no início do Século XX (ALMEIDA, 1976). No ano de 1913, Segall realizou sua “primeira exposição”,

¹¹⁵ A exposição esteve em cartaz entre 29 de janeiro e 16 de março de 2008.

denominada “Origens da Crítica”, após sua estada na Holanda, no final de 1912, quando o pintor fez sua primeira viagem ao Brasil, por ocasião da mostra, e também para visitar sua irmã Luba, que já morava no país (MATTOS, 1997).

Sobre esta exposição, ocorrida em 1913, ressalta Almeida (1976):

O certo é que a exposição de Segall, em 1913, não produziu aquele impacto que as inovações subversivas sabem provocar. A própria crítica indígena, conservadora como era, e reconhecendo, embora, o que havia de diferente em sua pintura, foi-lhe tolerante, compreensiva. (ALMEIDA, 1976: p. 10).

Já na opinião de Mário de Andrade¹¹⁶, um “efeito maior” viria com a exposição de Anita Malfatti, que se deu quatro anos mais tarde. Sobre Segall, afirma o crítico de arte: “A presença do moço expressionista era por demais prematura para que a arte brasileira, então em plena unanimidade acadêmica, se fecundasse com ela”. (ANDRADE, Apud: ALMEIDA, 1976).

A obra de Segall evoluiu de forma intensa, por oportunidade de instalar-se aqui no Brasil, em definitivo, no ano de 1923, na cidade de São Paulo. (IAVELBERG, 2005). Nesse período, viajou para outras cidades, inclusive ao Rio de Janeiro, quando iniciou sua produção gráfica da série denominada “Mangue”. O artista, sempre preocupado com a temática do sofrimento e as causas humanas, sensibiliza-se com a pobreza e a miséria instaurada na cidade carioca e produz essa série de fina sensibilidade, que representa a vida das mulheres prostitutas da região do Porto e do Mangue. Segundo Vera D’Horta Beccari (1988), na série, “Mangue”:

Sereniza seus traços e vai dando à figura humana uma generosidade de curvas e de amplidão no espaço gravado, que nunca tivera antes. Há um extremo sensualismo nessas gravuras do *Mangue*, mas não há nenhuma condescendência com o tema. Na ambivalência dessas cenas são introduzidos elementos de tensão e por trás de persianas, cortinados, ou de dentro dos

¹¹⁶ Segundo Aracy Amaral (1998), apesar de Mário de Andrade aceitar muito bem a exposição de Anita Malfatti, outro autor, Monteiro Lobato, escritor e crítico da sessão “Estadinho”; elaborou dois artigos, um deles chamado “A propósito da exposição da Anita”, bastante contundentes, a respeito da exposição da pintora, no ano de 1917.

casebres, a mulher surge, como apontou Geraldo Ferraz, como símbolo de uma humanidade sem amor. As *Erradias*, em pintura e gravura, virão muitos anos depois, ainda como sequência da mesma constatação trágica. (BECCARI, 1988: p. XII).

Segue, inserida neste trabalho, a imagem sobre a qual se tratará, daqui por diante, e sobre sua respectiva leitura da obra de arte, que fará parte do material de apoio ao professor, a partir deste início de estudo.

A leitura¹¹⁷

O casal retratado na obra representa apenas uma faceta da série denominada “Mangue”, realizada pelo Artista Lasar Segall, no final dos anos vinte, época que representa a sua mais singela maneira de exprimir o sofrimento e as dificuldades humanas. Em virtude de sua visita ao Rio de Janeiro, onde teve a oportunidade de ver as humildes moradias, verdadeiros casebres onde viviam as mulheres da “vida”, termo este popular na época, e de onde Segall extraiu belas imagens, feitas com diferentes técnicas com que ele operava.

O par representado na imagem exigiu a tarefa de transmitir, em preto e branco, a expressividade local, sendo escolhida, nesse caso, a técnica xilográfica e monocromática (o preto). O ambiente que abriga a mulher parece colocá-la de costas contra uma parede arcaica, com uma disposição de janelas abundante, percebendo-se a necessidade do artista de avisar que a luz reinava ali. A moça, apresentada em trajes magistralmente representados com técnica xilográfica de forma “transparente”, para criar a forte característica das vestimentas dessas profissionais, parece ser uma figura humana de cor negra, captada de maneira bem à vontade, localizada à frente de seu cortejador. O desenhista quis, certamente, colocar em primeiro plano a figura feminina e ressaltar o brilho que possui, mesmo sendo e estando onde está. É interessante notar que o homem que ali está possui vestes elegantes para a humildade do local, talvez pelo fato

¹¹⁷ Leitura elaborada pela pesquisadora, baseada parcialmente em Teorias da Psicologia da Gestalt. ARNHEIM, Rudolf. Arte & Percepção Visual: Uma teoria da Visão Criadora. Pioneira, São Paulo, 1986, com as bases bibliográficas e documentais apresentado neste item “leitura”.

de, nessa época (1929), ser o terno de “uso obrigatório” para os todos os homens comuns, simples ou não.

O equilíbrio no qual a construção da composição se organiza coloca a figura da mulher em um peso/proporção maior do que o do homem. Não há diagonal que divida o quadro, mas sim formas de peso e equilíbrio que se organizam em verticais e horizontais. A iluminação das vestes do tal homem é obtida pelo efeito rajado dos cortes da madeira, feitos com diferentes tipos de goivas. Por outro lado, as luzes das roupas da mulher são organizadas em uma surpreendente técnica de transparência, principalmente para aqueles que operam com a técnica da xilogravura. Completa-se a imagem assumida e organizada, em um retângulo de configuração vertical de proporção dois para um, em um todo capaz de transmitir uma simples cena de ação, pausada em um instante de equilíbrio, encerrando símbolos da humanidade: as relações humanas e suas representações sociais.

5.5 Informações adicionais

Breve História do Museu Casa da Xilogravura¹¹⁸

A primeira fase de funcionamento do Museu: “metade museu, metade casa”

Inaugurado no dia 17 de julho de 1987, na cidade de Campos do Jordão, o Museu Casa da Xilogravura é um museu particular, instalado em prédio construído¹¹⁹ em 1928 pelo empreiteiro Floriano Rodrigues Pinheiro. Esse prédio abrigou, entre os anos de 1969 e 1975, o Mosteiro de São João Batista, onde moravam as freiras beneditinas. O prédio foi comprado pelo professor Antonio Fernando Costella, em 1978¹²⁰.

O Museu Casa da Xilogravura está situado na Avenida Eduardo Moreira da Cruz, número 295, ao lado da Praça da Igreja Nossa Senhora da Saúde (Figura

¹¹⁸ Texto adaptado da pesquisa de mestrado escrito pela pesquisadora Maria Cristina Blanco.

¹¹⁹ O responsável pela encomenda da construção da casa, na ocasião, foi Afonso de Oliveira Santos.

¹²⁰ Informação retirada do documento de escritura da casa.

57). Foi nesse mesmo local, no ano de 1874, que um morador de Pindamonhangaba, o português Matheus da Costa Pinto, instalou ali uma venda, montou a primeira pensão para *respirantes*¹²¹ e pouso para forasteiros, e ergueu também uma capela que, na ocasião, foi construída em madeira, diferentemente da que lá se encontra nos nossos dias. Em honra a São Matheus, edificou também uma escola (PAULO FILHO, 1997). Segundo Almeida (1999, p.18), esses primeiros assentamentos, nos vilarejos de Abernóssia, Jaguaribe e Capivari, ocorreram nesse local devido à presença do rio Sapucaí-Guaçu, que favorecia a acomodação dos primeiros grupos de moradores.

Figura 57– Fachada frontal (face norte) do Museu Casa da Xilogravura de Campos do Jordão¹²²

¹²¹ Deu-se o nome de *respirantes* às pessoas que iam a Campos do Jordão, nos idos de 1850, em busca da cura de doenças respiratórias, devido ao clima favorável da região.

¹²² Todas as fotos do Capítulo 5 são de autoria de Maria Cristina Blanco (com exceção das fotos da Figura 62, pertence ao acervo do Museu Casa da Xilogravura).

Figura 58 – Igreja Nossa Senhora da Saúde, situada ao lado do Museu Casa da Xilogravura

Figura 59 – Lateral direita do Museu Casa da Xilogravura - detalhe da rampa de acesso para cadeirantes (face Oeste)

Figura 60 - Vista geral do jardim dos fundos, com imagem do ateliê de impressão (face Sul)

Figura 61- Jardim dos fundos do Museu - detalhe do caminho para circulação

O museu nasceu sem grandes pretensões, quando o professor Antonio Fernando Costella possuía xilogravuras de apenas vinte artistas e a exposição era composta por três salas que faziam parte da casa¹²³.

Figura 62 – O museu, em 1987, primeira fase, e, ao centro, o professor Antonio F. Costella¹²⁴

Logo após a abertura do museu, a boa acolhida do público e a generosa avaliação da imprensa¹²⁵ serviram de poderoso estímulo. Conclui o diretor do museu: “E assim a Casa da Xilogravura vingou”. Segundo ele, o crescimento do acervo levou à ampliação da área expositiva que, conseqüentemente, avançou sobre outros cômodos do imóvel. Completa: “Foram engolidos meu ateliê, a casa do caseiro, a lavanderia e, mais tarde, outros cômodos. Outras várias salas foram especialmente construídas” (COSTELLA, 2009). Dessa forma, funcionou o Museu Casa da Xilogravura, entre os anos de 1987 e 2000. Apenas três cômodos da casa na qual moravam o professor e sua esposa Leda Campestrin representavam a exposição inicial da coleção. Nesse período, o horário de atendimento do museu

¹²³ Uma das salas era a antiga garagem da casa; as outras duas eram um cômodo, que havia sido um quarto de despejo, e um outro quarto, que pertencia à casa do caseiro.

¹²⁴ As fotos das figuras 61 e 62 fazem parte do acervo do Museu.

¹²⁵ A imprensa local colaborou com menções positivas a respeito da formação do Museu, como, por exemplo, o Jornal de Campos do Jordão. Em jornais de outras cidades, encontramos reportagens da Folha de São Paulo, Jornal do Estado do Maranhão, Jornal da Semana, O Estado de São Paulo, Diário Popular e Diário do Grande ABC.

ao público era aos sábados e domingos, funcionando parcialmente devido à vida profissional que o professor Antonio F. Costella levava, dividida entre São Paulo e Campos do Jordão.

5.5.1 A segunda fase: o aceite pela Comissão do Patrimônio Cultural da Universidade de São Paulo e a reabertura do museu em 2004

Houve um intervalo de tempo entre os anos de 1998 e 2004 em que o museu esteve fechado para uma reforma do prédio e reestruturação. Com o grande apoio de sua esposa Leda Campestrin, o professor Antonio F. Costella ergueu forças para a reabertura, no ano de 2004. Durante o período no qual o museu esteve fechado, que durou quase quatro anos, havia uma preocupação constante de Leda e do professor Antonio Fernando sobre o futuro do museu.

Cogitaram que, na ausência dos dois, o museu pudesse cair no esquecimento e esse fato determinasse seu fim. Uma possibilidade e uma dúvida então surgiram: “Vamos doar o museu, mas para quem? ”. Pensaram então na possibilidade dessa doação ser feita para a Universidade de São Paulo, pois acreditavam na seriedade e compromisso que essa universidade tem com os museus e com todo o patrimônio que abriga.

De fato, os movimentos em direção ao processo de doação do Museu Casa da Xilogravura deram-se no ano de 2002, e somente findaram em 2003. Após as decisões da Comissão de Preservação e conservação da Universidade de São Paulo, esta assinalou positivamente quanto ao aceite da doação do patrimônio para a universidade¹²⁶.

Além da reforma inicial, realizada para que o prédio se tornasse, em 1987, “metade casa, metade museu”, houve a segunda reforma (realizada entre 1997 e 2004), na qual o museu/casa passou a operar somente como museu, necessidade esta advinda da expansão do acervo expográfico. Esse fato levou o professor

¹²⁶ Os termos de conclusões deste acordo constam no processo USP número: 2002.1.18817.1.0.

Antonio F. Costella e sua esposa, Leda Campestrin, a adquirirem outra casa para a qual deveriam mudar-se.

Durante o período desta pesquisa, o Museu Casa da Xilogravura passou novamente por uma reforma, a terceira, que durou de agosto de 2010 a julho de 2011. Em depoimento, Leda Campestrin, em agosto de 2010, disse: “*O museu nunca fica pronto, sempre há a necessidade de mudanças*”.

Nessa última reforma, foram construídas duas rampas laterais no prédio, possibilitando-se o acesso a cadeirantes e demais pessoas com problemas de locomoção.

Quanto ao espaço interno do museu, houve uma ampliação, com a construção de dois salões: um, nos fundos, no subsolo da edificação, que abriga o novo ateliê, ao qual chamamos de *Ateliê 2*; (espaço reservado para realização de cursos), e, sobre ele, uma nova sala expositiva, para melhor acomodar as obras dos xilógrafos estrangeiros.

A seguir, para contemplar a leitura conferida acima, foi sugerido o vídeo “Viaje no tempo através da arte na Casa da Xilogravura”¹²⁷. Acredita-se que o vídeo, disponibilizado digitalmente, será um atrativo para os observadores do material didático.

Sobre a História do acervo do Museu Casa da Xilogravura¹²⁸

A coleção de objetos do Museu Casa da Xilogravura foi iniciada por meio de intenção primária, que significava apenas apreciação do colecionador por essa arte. A aquisição dessas obras nesse período fez parte do processo de criação do professor Antonio F. Costella, enquanto gravador que era. A facilidade na obtenção de gravuras, tanto na cidade de São Paulo, como nas demais cidades brasileiras,

¹²⁷ Vídeo elaborado pela TV Campos do Jordão, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=auYAZ1nA2Qc>. Acesso em: 03/Jan-2017

¹²⁸ Este trecho foi retirado e readaptado de um texto presente no Capítulo três desta tese.

avolumou-se de tal forma que, quando a coleção já compreendia cerca de vinte autores, sentiu a necessidade de expor as obras.

Em entrevista com o professor, em 2010, perguntei-lhe quando achou que a coleção havia alcançado um número representativo a ponto de montar um museu. Ele disse:

Eu não sei se era representativo, mas vamos fazer o seguinte.... Eu acho que foi o momento que eu tinha uns vinte autores. Eu achava que aquilo não tinha sentido, deixar só para mim, as gravuras na minha sala, só eu podendo ver e não os outros. Então eu peguei três salas lá atrás, uma era a garagem, outra era um quarto de despejos e outra era um quarto que pertencia à casa do caseiro que continua ali atrás.

Eu peguei essas três salas, reuni entre elas, e separei do restante da casa, e fiz uma porta na sala maior que era a garagem que saía ali em direção ao jardim, na face oeste, onde se vê a igreja; então as pessoas entravam geralmente no museu por ali, e eu abri então essa coleção, assim tudo que tinha no museu estava ali, não tinha nada, não tinha nada na reserva técnica e eu nem sabia o que era reserva técnica, e só depois tornou uma coisa mais profissional. (COSTELLA, 2011, p. 216).

Na mesma entrevista, sobre como havia surgido a primeira ideia de transformar o pequeno acervo em exposição, Costella afirmou não se lembrar exatamente da ideia inicial. Disse que apenas reorganizou o espaço da casa dele, que hoje abriga o Museu, e construiu um tabique, para encobrir a porta da garagem na qual ficava o automóvel que tinha. Segundo ele, era tudo muito rústico. Acrescentou também que o fato de ter montado o Museu da Imprensa na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo colaborou na nova experiência de montar o Museu Casa da Xilogravura.

Quanto ao modo como as xilogravuras foram-se acumulando na coleção do Museu, existem diversos casos curiosos que relatam esses encontros. É certo que toda obra de arte, assim como todo objeto histórico, é de grande interesse para pessoas que administram e criam museus. Talvez seja correto pensar que um colecionador está sempre com o olhar atento em direção àquilo que mais o

interessa, indo ao encontro de artistas e de pessoas que possuem esses objetos e obras, buscando, escavando, pesquisando fontes, e assim por diante.

Dessa forma o espírito empreendedor e curioso do professor Antonio F. Costella foi mantido nesses trinta anos de existência do Museu, que hoje mantém em seu acervo um número de mais de mil obras entre objetos, documento e gravuras.

Figura 63- Captura de tela do vídeo “Viaje pelo tempo através da arte na Casa da Xilogravura”

Julgamento - Uma avaliação estética é feita e pede-se para que os alunos analisem a obra de arte. Dessa forma, eles criam uma opinião sobre se, de fato, a obra possui ou não uma qualidade estética. Nesse instante, os observadores decidem o valor do objeto de arte. Nesse momento, constrói-se um ponto de vista crítico em relação à ideia que cada um defende sobre o valor da obra de arte. Os estágios anteriores necessitam de compreensão, por parte do arte/educador, em cada momento. E as ideias, sensações, conhecimentos que são adquiridos em cada uma dessas etapas criam um corpo, que chega a essa etapa final de modo

a colaborar para o desenvolvimento de uma defesa autônoma por parte de cada observador de arte.

Sugestão de trabalho: conhecer a xilogravura, seus procedimentos, artistas, os museus e seus acervos; recomendar a prática da xilogravura, por ser um meio de aprendizado social, antropológico, humano, técnico; desenvolver uma análise crítica sobre arte e gravura, pois a história desta sempre se fez “colada” à história da arte, bem como o desenho, esboços, cadernos de campo de artistas, aquarelas, entre muitas outras atividades, criadas por aqueles que fazem arte.

Recomenda-se, diante da obra lida e apresentada para a formação de professores, “Casal no Mangue”, e as xilogravuras de Lasar Segall, presentes no acervo do Museu Casa da Xilogravura, um estudo que possa investigar os arredores do local onde cada um mora e desfruta do seu dia a dia, para que observe os tipos de trabalhadores em seu entorno: um grupo de operários em uma obra, trabalhadores de um complexo industrial, de um porto marítimo, de uma feira livre, pescadores de mares ou rios, funcionárias diaristas, agentes de segurança, executivos, e até casas noturnas, que abrigam as profissionais que dispõem do próprio corpo para ganhar a vida.

A leitura da obra de arte é uma atividade de fundamentação muito abrangente, mas, quando desenvolvida de maneira comprometida, pode tornar-se um componente curricular importantíssimo nas aulas de artes no Ensino Superior, permitindo que os arte/educadores atinjam as crianças e também as pessoas comuns que se dizem “não conhecedoras” de arte, e que, com a leitura, possam expressar seus sentimentos, ideias, anseios, e formar uma opinião crítica sobre as ***imagens da arte, que tanto fazem para colocar um colorido no viver de cada um.***

5.6 Para aprender xilogravura via WEB

Algumas fontes de informações presentes na internet que dizem respeito ao aprendizado em xilogravura

- Vídeo da entrevista do professor Evandro Carlos Jardim, concedida à TV Zona Norte, por ocasião da abertura, em 25 de outubro de 20009, da exposição chamada 'Paisagens gráficas', exposição coletiva, no Museu Otávio Vecchi, situado no Horto Florestal da cidade de São Paulo.

O professor de gravura da Escola de Comunicações de Artes da Universidade de São Paulo diz da importância do ensino da gravura em todas as instâncias: escolas, universidades, ateliês livres e grupos independentes.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tYzYCAB4te4>

Figura 64- Captura de tela da entrevista com Evandro Carlos Jardim, na abertura da Exposição 'Paisagens Gráficas', Museu Otávio Vecchi

- Vídeo sobre a Exposição de Lasar Segall em Arapiraca, galeria do SESC, "A gravura de Lasar Segall: A poesia da linha e do corte".

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qTXQCanOZ6U>

Figura 65- Captura de tela do vídeo referente à exposição “A gravura de Lasar Segall: a poesia da linha e do corte”

- O site do Museu Lasar Segall, disponibiliza muitas informações sobre o artista, funcionamento da instituição, acervo *online* (parcialmente inserido publicamente), cursos, entre outras informações.

Figura 66- Captura de tela do site do Museu Lasar Segall

Outras possibilidades

Projeto de aprendizagem da xilogravura itinerante

- Projeto de alunos da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) elaborou uma unidade móvel: um ateliê de xilogravura itinerante montado, em um automóvel, uma antiga Veraneio. Esse carro passeia pelos espaços da cidade de Campinas, e nele são oferecidas aulas de xilogravura para os se interessam por essa arte.

Endereço na WEB: <http://xilomovel.blogspot.com.br/>

Figura 67- Captura de tela do blog “Xilo-móvel ateliê itinerante”

Vídeo sobre as aulas ministradas no projeto “Xilo-móvel ateliê itinerante”

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=St5Qy-zGPdk>

Figura 68- Vídeo disponível na internet sobre o projeto “Xilo-móvel, ateliê itinerante”

5.7 Alguns exemplos de acervos *online* de gravuras e catálogos eletrônicos, e acervos em meio físico (nacionais)

Os Museus especializados em gravuras no Brasil são de pequeno porte e, na maioria dos casos, não disponibilizam seus acervos em modo eletrônico. Segue a relação de um recorte apenas de museus dessa natureza (acervo de gravuras), suas disponibilidades de consulta ao acervo de maneira digital, e os demais, com consulta em meio físico.

Museu da Gravura de Curitiba – Possui acervo, porém consulta somente em meio físico.

Disponível em:

<http://www.fundacaoculturaldecuitiba.com.br/espacos-culturais/museu-da-gravura-cidade-de-curitiba/>

Museu Afro Brasil- Possui xilogravuras digitalizadas; a busca necessita de dados como nome da obra, do artista, ano de execução e técnica.

Disponível em:

<http://www.museuafrobrasil.org.br/acervo-digital>

Museu da Gravura Brasileira de Bagé – Rio Grande do Sul

Fundado em 21 de outubro de 1977, atualmente o museu está sob responsabilidade da Universidade da Região de Campanha (URCamp). O acervo reúne nomes nacionais e estrangeiros, e foi formado a partir da atuação do histórico Clube de Gravura de Bagé. Também conhecido como o Grupo de Bagé, foi formado inicialmente por Glaucio Rodrigues, Glênio Bianchetti, Jacy Maraschin e Ernesto Wayne que, por meio do intelectual Pedro Wayne, entraram em contato com Carlos Scliar, Danúbio Gonçalves e José Moraes.

O Museu não possui site e acervo *online*, mas a consulta pode ser feita presencialmente.

Instituições –

Olho Latino - O Museu de Arte Contemporânea *Olho Latino* passou a existir em março de 2001, idealizado pelo casal de artistas, Celina Carvalho e Paulo Cheida Sans, que doaram as gravuras que colecionaram nas décadas de 80 e 90, para a consolidação e formação do acervo da Instituição.

Catálogo *online* e acervo parcialmente digitalizado, disponível em:

<http://www.olholatino.com.br/acervo/index.php/9-uncategorised/424-catalogo-digital-do-acervo>

5.8 Acervos *online* de gravuras e catálogos eletrônicos – Estrangeiros

	Museu	Número de total de gravuras digitalizadas	Número de xilogravuras
1	Museu do Louvre http://www.louvre.fr/en	208	3
2	Museu Britânico http://www.britishmuseum.org/research/collection_online/search.aspx?searchText=prints	502.377	21.235
3	Museu do Prado https://www.museodelprado.es/en/the-collection/art-works?search=prints	197	Não consta
4	Museu Rijksmuseum https://www.rijksmuseum.nl/en/search?q=prints&f=1&p=1&ps=12&st=COLLECTIONS&ii=0	3.395	Não consta
5	Deutsches Museum http://www.deutsches-museum.de/en	Não disponibiliza em modo digital	Não consta
6	Metropolitan Museum http://www.metmuseum.org/art/collection#!/q=prints&sortBy=Relevance&sortOrder=asc&offset=0&perPage=20&pageSize=	Não disponibiliza 75.798	
7	Museu de Arte Moderna (MoMA) http://www.moma.org/explore/collection/departments/prints_illustrated_books	70.840	1.889

Tabela 13¹²⁹ – Relação de museus que possuem acervos de gravura, disponibilizados em modo digital

¹²⁹ As tabelas 13 e 14 já foram apresentadas no capítulo 2, por conta do levantamento qualitativo dos acervos digitais de Gabinetes de estampa.

	Instituição	Número de total de gravuras	Disponibilidade digital
1	Biblioteca Nacional da França http://www.bnf.fr/en/collections_and_services/estampeng/s.prints.html	213.766	Sim
2	Biblioteca de Alexandria http://www.bibalex.org/en/search/index?keywords=prints&searchingallery=	188	Não
3	Biblioteca Histórica Univ. Complutense http://biblioteca.ucm.es/historica	Catálogo <i>online</i>	Não
4	Calcografia Nazionale http://calcografica.ing.beniculturali.it/	26.121	Sim
5	Biblioteca Nacional de Berlin	Possui acervo em meio físico	Não
6	Gabinete de Estampas de Cuevas de Cantabria	1230	Sim
7	Gabinete de Estampas do Museu Municipal de Madrid	111	Sim

Tabela 14 – Instituições que possuem Gabinetes de estampa, com disponibilização em modo digital e em meio físico

Capítulo 6

Considerações Finais

6. Considerações Finais

Este trabalho acadêmico, realizado com vista ao Museu Casa da Xilogravura da cidade de Campos do Jordão, nasceu das ideias semelhantes àquelas que moveram o Festival de Inverno, realizado na mesma cidade, em 1983. Naquele ano da década de oitenta, a Arte/educação ganhou uma importante renovação, nascida na década anterior, devido às mudanças que a Lei 5.692-71, promulgada no ano de 1971, provocou. Essa lei obrigava a inserção da disciplina Educação Artística no Ensino Básico, anteriormente entendida como “atividade” e não como disciplina. Naquela ocasião, o Festival de 1983 foi um movimento transformador para a formação de professores, pois ali se agrupou, num esforço incomum da professora Ana Mae Barbosa, um clã enorme de colaboradores, com o intuito de apresentar os pressupostos de Arte/educação, nunca antes discriminados. Infelizmente, um festival nos mesmos moldes não mais voltou a ocorrer, somente algumas ações, que não tiveram a mesma força.

A tentativa deste trabalho foi trazer à luz da pesquisa a seguinte tarefa: colocar a cultura da cidade de Campos do Jordão ao acesso daqueles que não a alcançam, ou a alcançam, por vezes, em pequena medida. Como mencionado no capítulo 1, hoje, o Festival de Inverno é, sem dúvida, uma ação cultural valiosa para a cidade, mas aparenta ser mais um festival de música, criado por uma elite, e frequentado por ela.

As discussões teóricas sobre os conceitos do professor Thierry De Duve, em torno das formulações do ensino da arte nas escolas de nível superior em modelo “Belas Artes”, trouxe à tona a velha dicotomia entre os modelos de currículo, com os princípios metodológicos voltados para os clássicos “Belas Artes”, e aqueles que surgiram após os anos quarenta, seguindo o modelo Bauhaus. O primeiro modelo valorizava o “talento”, considerava a arte como ofício e enaltecia a imitação; o segundo apostava na criatividade, nos meios pelos quais a arte é feita, e valorizava a invenção.

Segundo De Duve, ambos os modelos estão obsoletos, e após refletir e analisar a questão, detém-se na problemática que é a obrigatoriedade de se

escolher um modelo, dentro da universidade. Pergunta-se ele então: “porque temos de escolher um modelo?” A tese de Paulo Freire, presente em seu livro “A Pedagogia da Autonomia”, tornou-se um guia, para pensar um modelo de trabalho para professores de arte, capaz de ajudar a compreender o conceito de autonomia, utilizado por ele. Pois segundo ele “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”, bem como à tomada de atitudes do educador que respeita a curiosidade do aluno. A autonomia estabelece além desses requisitos, o respeito às diferenças, de quaisquer tipos.

A legislação sobre o Ensino da Arte na escola, que tentou beneficiar a disciplina nos anos setenta, vê-se agora em crise, diante das reformulações das novas orientações do Governo Federal, com a proposta da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), em 2015, que põe a perder todos os esforços para manter a disciplina na grade curricular escolar, e lembrado pelo professor Michael J. Parsons, “disciplina tão marginalizada pelas instâncias governamentais, que a colocam em total desmérito, apesar de sua grande importância”. As mudanças que ocorrem na legislação do ensino superior são tão constantes que, pode-se dizer, ocorrem a cada mudança de estação.

Como havia a proposta de disponibilizar parte do acervo do Museu Casa da Xilogravura em modo digital, ou seja, o Material de Apoio ao Professor de Arte em formação inicial, utilizaram-se os conceitos do que é denominado hoje *wired museum*, que entre outras ideias, abriga a antiga tese sobre a questão de reprodutibilidade técnica de Walter Benjamin, que tem, entre outros teóricos, Jean Baudrillard, como contemporâneo dessas mesmas ideias. A tese de Benjamin, ou seja, o fato de a obra de arte perder a sua aura, ao ser reproduzida, hoje abriga a questão dos acervos digitalizados: o que é “simulação” e o que é “simulacro”. A nova forma de apropriação dos acervos permite o acesso daqueles “conectados”, na rede mundial de computadores, a acervos, exposições cursos, documentos digitalizados, publicações, vídeos, entre outros. Esse fato representa um componente importante para pesquisadores, educadores, crianças em idade escolar, ou mesmo adultos, amantes da arte e do patrimônio histórico ou científico.

Os conceitos contemporâneos, como *Curadoria Educativa*, foram colocados à luz das ideias de Luiz Guilherme Vergara, que afirma ser essa ação um derivado da compreensão da arte contemporânea, presente nas exposições. O autor emprega a expressão que denomina **Consciência do Olhar**, para as experiências nos museus e instituições, propondo a transformação de uma nova conduta para a experiência sensorial, fazendo disso um encontro da motivação de um olhar sensível em direção àquilo que vê. A professora Maria Christina de Souza Lima Rizzi auxiliou na compreensão do termo *Curadoria Educativa*, com um sistema complexo para articular o trabalho em equipe, sendo o público o envolvido na circunferência geral desse esquema, no qual se encontram a *curadoria educativa*, a *curadoria artística* e a *curadoria geral*. Nesse processo, o público é o foco principal.

O levantamento quantitativo que buscou os artigos que versavam sobre o tema de Educação em Museus (na formação inicial), presente nos dois maiores congressos nacionais de Arte/educação, a Associação dos Pesquisadores em Artes Plásticas – (ANPAP), e o Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil – (CONFAEB), constatou haver uma porção muito pequena desses trabalhos em nove anos, entre 2007 e 2015.

Quanto ao levantamento das instituições de ensino superior das regiões do Vale do Paraíba, sul de Minas Gerais e Rio de Janeiro, foram encontrados apenas treze nas quais há o curso de Artes Visuais Licenciatura, sendo um deles Bacharelado em Artes. Essas instituições poderiam representar uma parceria com o Educativo Museu Casa da Xilogravura para a divulgação do Material de Apoio ao professor. Mas, para isso, será preciso a aprovação deste trabalho pelos membros da banca final de doutorado, bem como a aprovação e concessão dos gestores do Museu Casa da Xilogravura.

O conceito de colecionismo trouxe entendimentos sobre esse curioso hábito da humanidade de acumular objetos. O que constitui uma coleção? Por meio das ideias de Krzysztof Pomian, compreendeu-se a importância de conservar e disponibilizar um acervo de tal modo que esse conjunto de objetos chamado “coleção” possa ter uma função social. Um acervo, para ter um corpo, depende de várias ações do colecionador, e como se sabe, **a coleção é o coração** do museu.

As visitas escolares, que costumavam ocorrer no Museu, sofreram uma queda considerável nos últimos cinco anos. Nos anos de 2015 e 2016, o espaço foi pouco visitado pelos estudantes locais. O levantamento de dados em relação às formas de divulgação encontradas pelo visitante espontâneo revelou que, nos últimos cinco anos, o meio eletrônico tornou-se um forte aliado no encontro entre o visitante e suas necessidades. No entanto, o primeiro colocado no levantamento ainda foi o meio impresso de divulgação do Museu, o *Guia Campos do Jordão em seu bolso*¹³⁰. A internet ficou em segundo lugar, na busca pelo visitante.

Realizou-se um estudo aprofundado na área de leitura da obra de arte e desenvolvimento estético, o fio condutor, que teceu e ajudou a modelar o capítulo final. No Capítulo 5, foi organizado um modelo de leitura de obra, baseado na xilogravura de Lasar Segall, “Casal no Manguê” (1929), pertencente ao Museu Casa da Xilogravura.

Quatro autores auxiliaram, com suas pesquisas, no tema para esta tarefa: Edmund B. Feldman, Robert W. Ott, Michael J. Parsons e Abigail Housen. Sobre leitura da obra, analisamos os estudos de Feldman, Ott e Housen, que possuem diferentes maneiras de pensar essas atividades. E sobre desenvolvimento estético, foram analisados Parsons e Housen.

Mesmo sendo Edmund B. Feldman um estudioso dedicado aos estudos da leitura de obra, notou-se forte preocupação com a relevância da compreensão estética, realizada pelos jovens, e da crítica da arte, como componentes dignos de nota para o desenvolvimento dessa tarefa. O estudo sensível desse autor pode ser encontrado nas suas três obras, *Becoming Human Through Art: Asthetic Experience in the School*, *Art as Image and Idea* e *Varieties of Visual Experience*, que representaram, para este estudo, algo mais do que meras referências a serem apostas ao final do trabalho. Essas obras transformaram a forma de ver e tratar a arte, tanto na pesquisa, como na educação formal.

Já o *Image Watching*, do pesquisador Robert W. Ott, compõe-se, segundo ele mesmo afirma, de um sistema rígido. Contudo, percebe-se nele a sensibilidade de envolver os alunos, aprendizes da arte, em um sistema rico, que se preocupa em, primeiramente, “tocar” os jovens com um “aquecimento”. Esse

¹³⁰ Este guia é editado e impresso pela Editora Mantiqueira, a mantenedora do Museu.

momento é oportuno para que o arte/educador traga o observador para a obra, ou para o tema da obra, envolvendo-o com o gosto da apreciação pela arte. Ao final das etapas elaboradas pelo sistema de leitura, Ott aponta para o encerramento com atividades de ateliê, fundamentais para concretizar a aprendizagem, realizada nas etapas anteriores.

Abigail Housen, em seus conceitos sobre o desenvolvimento estético, adverte sobre os cuidados que devem ser tomados em relação à opinião estética emitida pelas crianças, por serem estas repletas de colocações espontâneas e sem malícia, o que ajuda a compreender a maneira como os pequenos entendem a arte e, dessa forma, indicar caminhos, para que eles possam formular seus juízos sobre as obras.

Quanto aos estudos de Michael Parsons sobre o desenvolvimento estético, também devem estar acomodados no mesmo patamar em que os coloca Housen. Destaca o autor que as intervenções, por parte daquele que elabora as perguntas sobre a avaliação estética, devem ser muito criteriosas, para que a espontaneidade não se perca. Alerta sobre os perigos que se corre quando as questões sobre a obra podem danificar o sistema de observação estética. É essencial que o contexto histórico da obra seja comunicado de forma que não conduza as percepções livres do observador de arte.

No Capítulo 5, foi elaborado um exercício de leitura, de certa forma, “autônomo”, mas que abrigou, no bojo de suas questões, as preocupações dos quatro autores estudados no Capítulo 4: Feldman, Ott, Parsons e Housen.

Foram elaboradas outras seis opções de aprendizagem da xilogravura, além da leitura, que constam como sugestão para um Material de Apoio ao professor, em formação inicial de Artes Visuais. É importante ressaltar que esses sistemas de leituras, tanto aqueles analisados nesta pesquisa (os quatro autores), como o modelo elaborado para atender às necessidades da xilogravura de Segall, “Casal no Manguê”, constituem apenas uma opção de leitura, dentre muitas outras que podem ser realizadas.

A obra “Casal no Manguê” fez parte do Movimento Moderno, surgindo no momento em que o ensino e produção da arte estava, de certa forma, abandonando o estilo realista, considerado negativamente pelos modernos, por

vezes tida como cópia ou imitação. Lembrado por Arthur Efland, os modernistas favoreceram a unidade orgânica como seu princípio norteador, e a decoração e a ornamentação foram condenadas. Ao contrário dessa prática, a arte pós-moderna possuía uma tendência a ser eclética e tinha uma beleza dissonante criada pela combinação de motivos ornamentais do Classicismo e de outros movimentos. Os pós-modernistas favorecem uma diversidade de estilos, bem como uma pluralidade de leituras interpretativas dos trabalhos. Para eles, a arte não pode ser compreendida apenas através de seus elementos formais, mas também necessitava de um bom conhecimento do contexto cultural. A leitura de obras, como esta xilográfica que a investigação se propôs a estudar, necessita ser pós-moderna, no sentido de colocar a interpretação da obra à luz das necessidades do mundo contemporâneo, tão esmagado e alienado pela enxurrada que nos é imposta pelo 'Mundo Mac'¹³¹, tal qual fala Efland (2005), que pressiona as nações a virarem um mesmo e homogêneo parque temático, amarrado pela comunicação, informação, diversão e pelo comércio. E ao mesmo tempo o planeta está se desfazendo e rapidamente relutante se recompondo, preso entre a Torre de Babel e a Disneylândia.

A retomada de um ensino da arte que resgate a arte nativa, popular, o artesanato, as pequenas e simples exposições, pode colaborar para que as crianças e jovens entendam melhor o mundo. O propósito da Arte/educação é contribuir para o entendimento dos panoramas sociais e culturais, nos quais vivem os indivíduos. Precisamos capacitar as crianças do futuro a comunicarem-se, nos termos da sociedade em que vivem, para que tenham um futuro nessa sociedade.

Seria muito interessante para a democratização do acervo do Museu Casa da Xilogravura, se o material aqui escrito, de fato, circulasse por entre as conexões da grande rede da internet. Dessa forma, o Museu, que já coloca seu acervo à disposição das pessoas no meio em que está inserido, ampliaria ainda mais suas possibilidades de democratização do conhecimento.

¹³¹ Para Arthur Efland o termo se refere às iniciais de três empresas: MTV, Macintosh e McDonald's, e as imposições que essas companhias fazem para a sociedade, por meio do avanço das forças econômicas, tecnológicas e ecológicas, que forçam uma integração e uniformização, hipnotizando as pessoas, em todos os lugares, com música rápida, computadores rápidos e comida rápida.

Quando o Museu toma em seus braços ações como estas, ele se transforma em um agente que cumpre um papel de excelência prestado à sociedade. Sem dúvida, com muito sacrifício por parte dos gestores e funcionários da Casa da Xilogravura, esse papel já vem sendo assumido pela Instituição.

Encerram-se essas considerações, com dois parágrafos de Arte/educadores que possuem um extraordinário trabalho em direção ao ensino da arte sensível: Rudolf Arnheim e Michael J. Parsons:

As crianças não podem adquirir o domínio daquilo que não compreendem e, quando são capazes de compreender, só lhes resta fecharem-se em si mesmas. Mas é precisamente esta exclusão que estou tentando desfazer.

Um professor meu, psicólogo e quase um artista, costumava dizer que a maneira como os galhos de uma árvore se entrelaçam era mais inteligente do que as mentes da maioria das pessoas que conhecia. Da mesma forma, o desafio perceptivo do trabalho artístico bem planejado e bem compreendido é uma introdução natural às tarefas da vida e a melhor maneira de empreendê-las.

Rudolf Arnheim

O que a arte nos permite compreender não é forçosamente o que o artista procurou conscientemente comunicar. O sentido da arte pertence, por assim dizer, ao domínio público. A arte comporta diversas camadas de significação e pode revelar facetas dos seus criadores de que eles próprios não se apercebiam.

A significação de um quadro não é a visão particular do artista ou do espectador, e também não é a essência eterna independente da sociedade. É algo que pertence ao domínio público, algo a que podemos ser mais ou menos sensíveis e cuja aplicação pode exigir de nossa parte mais ou menos esforço. Os estágios do desenvolvimento estético são níveis de capacidade crescente para interpretar desta forma a expressividade das obras de arte.

Michael J. Parsons

Referências

Referências

- ABRAMO, Perseu. **Pesquisa social: projeto e planejamento**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.
- ALMEIDA, Paulo M.; **De Anita ao Museu**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1976.
- AMARAL, Aracy A. **Artes Plásticas na Semana de 22**. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- ANDERSON, Thomas. **The Feldman Method of Art Criticism: Is it Adequate for the Socially Concerned Art Educator?** Journal Society in Theory in Art Education. Florida State University. Vol. 6, 1986.
- ANTOLINO, Alik dos Santos. **Arte-Educação no museu: um estudo dos setores educativos da Pinacoteca e do Museu de Arte moderna de São Paulo**. 2009. Dissertação de mestrado. Unicamp- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- ARRIAGA, Emanuel A., IN: Ana Mae Barbosa. **Ou navegar entre a Fidelidade a um Ideário e a “Incessante Busca de Mudança”**- Prefácio do Livro: A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Ed. Pioneira. 1986.
- _____. **Intuição e intelecto na arte**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1989.
- BAL, Mieke. Telling Objects: A Narrative Perspective on Collecting, IN: ELSNER, John; CARDINAL, Roger. **The Cultures of Collecting**, London, Reaktion Book, 1994. p. 96-115.
- BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM 2015 Ago. Ministério da Cultura. Governo Federal. Revisão de Documento Preliminar. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/REVISAO_DOCUMENTO_PRELIMINAR-PROPOSICOES_%20INICIAIS.pdf. Acesso em 04/maio-2016.
- BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM 2015 Ago. Ministério da Cultura. Governo Federal. Números referente às votações do BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/numeros-contribuicao/> Números da consulta pública. Acesso em: 04/ maio 2016.
- BARBOSA, Ana Mae.T. B.; **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1999a.

_____. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. Estudos Avançados.**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, Dec. 1989. Disponível em: Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010&lng=en&nrm=iso>. access on 14 May 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010>.

_____. **Arte-Educação: conflitos/acertos.** São Paulo: Perspectiva, 1984.

_____. **A Imagem no ensino da Arte: Anos 80 e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 1999b.

_____. **A Imagem no ensino da Arte: Anos 80 e novos tempos.** São Paulo: Perspectiva, 2009.

_____. **As Exposições Infantis: Modernismo e Multiculturalismo.** In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DOS PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS – ANPAP. 201. p. 314- 326. Rio de Janeiro. Anais eletrônicos. Rio de Janeiro. Trabalho apresentado no evento. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2012/index.html>. Acesso em 25-jul. 2016.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** 2º ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

_____. **Caminhos para a conscientização. Revista Educação.** Ed. Abril. 2015. Entrevista concedida ao jornalista Flávio Amaral. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/97/artigo233134-1.asp>. Acesso em 25/abril-2016.

_____. **Percursos da Arte na Educação – Memórias: Eca 50 anos.** Escola de Com. e Artes da Universidade de São Paulo- SP. Realização: Escola de Com. e artes da USP. Entrevista com a Prof.^a. Dr.^a. Ana Mae Barbosa, Professora do departamento de Artes Plásticas da ECA/USP Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2XsbvPdVZHo>> Acesso em: 20 abr. 2016.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Obras de passagens, 1927-40, trechos selecionados.** In: SCHOLZ, L.A. Noite do colecionador. Bonn: InterNacionales, 1999.

_____. **Rua de Mão única. Obras Escolhidas, vol. 2. Desempacotando minha biblioteca: um discurso sobre o colecionador.** São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

BENVENUTI, Alice. **Museus e Educação em Museus – História, Metodologias e Projetos com Análises de Estudo de caso: Museu de Arte Contemporânea de São Paulo, Niterói e Rio Grande do Sul.** 2004. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes, Universidade Fed. do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

BIELINSKI, Alba Carneiro. **O Liceu de Artes e Ofícios - sua história de 1856 a 1906. 19&20**, Rio de Janeiro, v. IV, n. 1, jan. 2009. DezenoveVinte. Rio de Janeiro Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/ensino_artistico/liceu_alba.h. Acesso em: 02 de maio/2016.

BLACKMON, Tia. **The Nature and Importance of Art Criticism and Its Educational Applications for K-12 Teachers**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual da Flórida. Orlando, 2015.

BLANCO, Maria Cristina. **Arte-Educação no Museu Casa da Xilogravura da Cidade de Campos do Jordão: Uma Proposta Poética**. São Paulo, 2011. Dissertação (Mestrado) -Escola de Com. e Artes, Universidade de São Paulo – São Paulo, 2011.

BANNERMAN, Carol; KENDALL, Aubyn; **Museums Magic & Children: Youth Education in Museums**. Washington, DC. Association of Science-Technology Centers. Washington, DC. ; 1981.

BAUDRILLARD, Jean. **O sistema dos objetos**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. **Simulacros e Simulação**. Lisboa: Relógio d'Água, 1981.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2001.

BECCARI, Vera D'Horta. **Lasar Segall e o Modernismo Paulista**. Ed. Brasiliense. São Paulo. 1984.

_____. **Preto no Branco**. IN: A Gravura de Segall. São Paulo- Museu Lasar Segall. Ministério da Cultura/ SPHAN – Fundação Nacional Pró-memória, São Paulo, 1988.

BECK, Ulrich. **Ecological Enlightenment: Essays on the Politics of Risk Society**, Nova Jersey: Humanity Press, 1995.

BIEGUELMAN, Giselle. **Reinventar a memória é preciso**. IN: BIEGUELMAN; MAGALHÃES, 2014. Futuros Possíveis: Museus e arquivos digitais. 1. Ed. São Paulo. Pierópolis: EDUSP, 2014.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL, Brasília, Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. **EMENTA**: Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971, Página 6377 (Publicação Original). Diário Oficial da União - Seção 1 - 18/8/1971, Página 6592. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Acesso em 02/maio-2016.

BRASIL. Brasília. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação – conselho Pleno. **Resolução** Nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as diretrizes curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a

formação continuada. Diário Oficial da União de 2 de julho de 2015 – Seção 1- pp. 8-12.

BRASIL, Brasília. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA CASA CIVIL LEI Nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. **EMENTA:** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/12/1996, Página 27833. Coleção de Leis do Brasil - 1996, Página 6544 Vol. 12. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-norma-pl.html>. Acesso em: 02 de maio de 2016.

BRASÍLIA, República Federativa do Brasil Casa Civil, Lei 11.904 de 14/jan-2009, estabelece o direito à todos aos acesso do espaço de visitação museológico, no Cap. II, Subseção III, artigo 31. BRASIL, Brasília. Lei Nº 11.904, de 14 de Janeiro de 2009 República Federativa do Brasil Casa Civil. Sessão 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11904.htm. Acesso em Mai/2016.

BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM - BNCC. Ministério da Educação. Brasil. Governo Federal. Brasília- Distrito Federal. 2015. Consulta pública/ Números da consulta pública. Disponível em : <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 02- mar. 2016.

BREDARIOLLI, Rita. **Das lembranças de Suzana Rodrigues : tópicos modernos de arte educação**. 2004. Dissertação (Mestrado) - Escola de Com. e Artes - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. **XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão: variações sobre temas de ensino da arte**. 2009. Tese (Doutorado)- Escola de Com. e Artes - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

CHAGAS, Mario. **Anais do II Seminário sobre Museus-Casas: Comunicação e Educação, Oficina do Objeto**. Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa. 1996. 21 p.

CHIARELLI, Tadeu. **Segall Realista: algumas considerações sobre a pintura do artista**. 2008. IN: Centro cultural FIESP- Galeria de Arte do SESI. Catálogo da Exposição: Segall Realista. São Paulo: 2008.

CAMEROM, Fiona; KENDERDINE, Sarah. Introduction: **Theorizing Digital Cultural Heritage- A Critical Discourse**. IN: **Theorizing Digital Cultural Heritage- A Critical Discourse**. The MIT Press. Cambridge, 2007.

CAMERON, Fiona, **Beyond the Cult of the Replicant – Museums and Historical Digital Objects: Traditonal concerns, New Discourses**. The MIT Press. Cambridge, 2007.

CARDIM, Paulo. **Formação de professores para a Educação Básica: Novas DCNs**. BELAS ARTES/ diretoria/reitoria. Disponível em:

<http://www.belasartes.br/diretodareitoria/artigos/formacao-de-professores-para-a-educacao-basica-novas-dcns>. Acesso em 21- Jan. – 2017.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber**. Brasília: Unesco, 2002.

CUNHA; L.A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata** (online). 2 end. Ed. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF FLASCO, 2005. 190 p. disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=Dn0EAAwAAQBAJ&pg=PA171&lpg=PA171&dq=walter+smith,+s%C3%A9culo+XIX&source=bl&ots=vAj0Indkji&sig=BbWO8Izl-GoSL4p1IGIJeN3t3Dc&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwi2v76btrvMAhWGiJAKHTEoAE0Q6AEILjAB#v=onepage&q&f=false>. Acesso em :2/Maio-2016.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Deliberação** 124/2014. 4 de Julho de 2014. Aprova os dispositivos da, Lei Estadual Nº 10.403/1971 em conformidade com o disposto no inciso XIX do artigo 2º, com fundamento no inciso V, art. 10 e inciso II, art. 52 da Lei 9394/96. **Lex.:** altera o *caput* do artigo 1º da Deliberação **CEE nº 111/2012**. São Paulo. 2014. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/>. Acesso em Mar.- 2016.

COSTELLA, Antonio F.; Entrevista concedida para a pesquisadora Maria Cristina Blanco, em 28/Agosto de 2010. IN: BLANCO, Maria Cristina. **Arte-Educação no Museu Casa da Xilogravura da Cidade de Campos do Jordão: Uma Proposta Poética**. Dissertação (Mestrado) apresentada à Universidade de São Paulo – Escola de Com. e Artes. São Paulo. 2011.

_____. Entrevista concedida para a pesquisadora Maria Cristina Blanco. **Depoimentos a respeito da formação do acervo do Museu Casa da Xilogravura**. Campos do Jordão, São Paulo- 30 de maio de 2016.

_____. O museu e eu: história sentimental do Museu Casa da Xilogravura. Campos do Jordão. São Paulo: Ed. Mantiqueira, 2012.

DEAN, David, The exhibition development process. In HOOPER-GREENHILL, Elean: **The Educational Role of the Museum**. London, Routledge, 1999, p. 191-200.

DE DUVE; Thierry. **Fazendo escola (ou refazendo-a?)**. Chapecó: Argos, 2012.

DEWEY, John . **Arte como Experiência**. São Paulo: Ed. Martins Fontes. 2010.

EDUCAÇÃO PÚBLICA. 2009. Produzido por: BARBOSA, Priscila Maria R. **Breve relato da história da educação excludente: do início da colonização aos dias de hoje em nosso país. Educação Pública**. CECIERJ. 2009. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0337.html>. Acesso em: 03/maio-2016.

EFLAND, Arthur. **Cultura, Sociedade, Arte e Educação em um mundo Pós-moderno**. In: GUINSBURG J.; BARBOSA, Ana Mae (Orgs.). O Pós-modernismo. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2005.

EISNER, Elliot Willian. **Estrutura e Mágica no ensino da Arte**. In: BARBOSA, Ana Mae T. B. (Org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Ed. Cortez. 1999.

FELDMAN, Edmund B.; ***Becoming Human Through art: Aesthetic Experience in the School***. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1970.

_____, **Varieties of Visual Experience**. 3º Ed. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey. 1987.

FERNANDES, Sônia R. **A Formação de Professores de Artes Visuais e o Estágio Curricular: desenvolvimento e desdobramentos da episteme como prática pedagógica**. 2016. Tese (Pós-doutorado) - Escola de Com. e Artes.

FESTIVAL de Inverno de Campos do Jordão. Catálogo do Evento, 3-jul. a 17 jul. Campos do Jordão. 1983.

FIDELIS, Gaudêncio. **As questões que definem: Fazendo escola (ou refazendo-a?)**. Prefácio da edição 2012. IN: DE DUVE, Thierry. *Fazendo escola (ou refazendo-a?)*. Chapecó: Ed. Argos, 2012.

FONSECA, Fábio N.; **Possibilidades, Limites e Implicações**. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. IN: MAURA PENNA, Maura, (Coord.). Et Al.; .Grupo Integrado de Pesquisa em Ensino das Artes – Universidade Fed. da Paraíba. João Pessoa, Paraíba. 2001.

FRAYLING, Christopher. ***We Must Have Steam: Get Cole! Henry Cole, the Chamber of Horrors, and the Educational Role of the Museum***. IN: *Victoria and Albert Museum*. 2008. Londres. Anais do encontro. Londres: Victoria and Albert Museum, 2008. Palestra. Disponível em <[HTTP://vimeo.com/6697794](http://vimeo.com/6697794)>. Acesso em 10 ago. 2012.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**. av., São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, Aug. 2001. disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&lng=en&nrm=iso>. access on 15 May 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200013>.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra, 2005.

_____. **Trascrição de fala à Carlos Alberto Torres**. IN: TORRES, Carlos Alberto. *Novos Pontos de Partida da Pedagogia Política de Paulo Freire*. Apresentação Jason Mafra. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. p.41-56.

FRIDMAN, Fania. **Paisagem estrangeira: Memórias de um bairro judeu no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=XaM6mU6YgWAC&pg=PA116&lpg=PA116&dq=hist%C3%B3ria+do+Mangue+RJ>. Acesso em: 15 de Dez, 2016.

FUSARI, Maria F. de Resende e & FERRAZ, Maria H. C. de T. **Metodologia do Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1999. 2 ed.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1º ed. CR- Centro de Referência Paulo Freire. São Paulo: Publisher Brasil, 2007. Disponível em: http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_646.pdf. Acesso em 25/ abril,2016.

GOODMAN, N., **The Languages of Art**. Indianapolis. Ed. Hackett. 1976.

GHON, Maria da G.. **Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais. Saúde e sociedade**. Vol. 13, nº 2, p. 20-30, maio-ago. 2014.

GOMES, Karina Barra; NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**[online]. 2008, vol.16, n.61, pp.583-595. ISSN 1809-4465. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362008000400006>.

GONÇALVES, Lisbeth R., **Entre cenografias: O museu e a Exposição de Arte no Século XX**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP, 2004.

GRINSPUM, Denise. **Educação para o Patrimônio: Museu de Arte e Escola**. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. **Discussão para uma proposta de poética educacional da divisão de ação educativa-cultural do Museu Lazar Segall**. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes- Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

HOUSEN, Abigail. **Eye of the Beholder: Research, Theory and Practice**. In: Congresso: Aesthetic and Art Education: a Transdisciplinary Approach, 1999, Lisboa. Calouste Gulbenkian Foundation, 1999. Conferência. Disponível em: <http://www.vtshome.org/research/aesthetic-development>. Acesso em 02/Mar. 2016.

IABELBERG, Rosa. **Lasar Segall – Material Didático Museu Lasar Segall**. Ministério da Cultura - MinC. São Paulo 2005.

INTERNATIONAL COUNCIL OF THE MUSEUM – ICOM, **Code of the ethics for museum**. 2006. Disponível em: http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Codes/code_ethics2013_eng.pdf. Acesso em: 24 abr- 2015.

KENDERDINE, Sarah. Speaking in Rama: Panoramic Vision in Cultural Heritage Visualization. IN: **Theorizing Digital Cultural Heritage- A Critical Discourse**. The MIT Press: Cambridge, 2007.

LEHMBRUCK, M., Psychology : perception and behaviour, **Museum**. Nova York. Vol. 2, nº 26, p. 265-324. 1974.

LEÓN, Aurora. **El museo, teoría, praxis y utopia**. Madrid: Ediciones Cátedra. 1988.

LEWENSTEIN, Bruce V.. **Assessing Models of Public Understanding In ELSI Outreach Materials**. Final Report. Março- 2006. U.S. Department of Energy Grant DE-FG02. Department of Communication. Cornell University.

LUCAS, Maria Angélica O. F.; **O debate entre utilitaristas e humanistas sobre o conteúdo da escola pública no final do século XIX**. Dissertação (Mestrado) – Fac. De Educação- Universidade Estadual de Maringá- Maringá, 1999.

LUCAS, Maria Angélica O. F. ; MACHADO, Maria C. Gomes. **A Influência do pensamento de Herbert Spencer em Rui Barbosa: A ciência na criação da Escola Pública**. Tese (Doutorado)- Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

MUSEU de Arte Contemporânea – MAC Virtual- Produzido por: AJZEMBERG, Elza. Interfaces contemporâneas. Museu de Arte contemporânea – Universidade de São Paulo. Disponível em:
http://www.macvirtual.usp.br/mac/templates/exposicoes/exposicao_mac_40anos.
 Acesso em 26/09/2012.

MAcLEOD, Suzanne. **Reshaping Museum Space**. New York: Routledge. 2005.

MARTY, Paul F., JONES, Katherine B., **Museum informatics: people, information, and technology in museum**. New York, London. Routledge. 2007.

MATTOS, Claudia V.; **Lasar Segall**. Coleção Artistas Brasileiros. Editora da Universidade de São Paulo- EDUSP. São Paulo. 1997.

MICHALSKY, Yan. **Os cursos de artes e a estrutura universitária**. Transcrição da palestra ministrada pelo do professor, na Semana de Arte e Ensino. Universidade de São Paulo. Escola de Com. e Artes. 1980.

MINISTÉRIO DA CULTURA. **A gravura de Lasar Segall**. São Paulo – Museu Lasar Segall. Brasília: Ministério da Cultura- SPHAN- Fund. Nacional Pró-Memória, 1988.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer homologado. Publicado no Diário Oficial da União de 24/07/2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces280_07.pdf. Acesso em 05/ Jan-2016.

MOREIRA, Gilberto Passos Gil. **Política Nacional dos Museus**. Sistema Brasileiro de Museus, Ministério da Cultura. Governo Brasileiro. 2006. disponível em : http://www.museus.gov.br/sbm/downloads/politica_nacional_museus.pdf. acesso em 17/09/2012.

MOTA, Célia. **Ensino Público: história de descaso e manipulação política no Brasil**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação – Univ. de Brasília - Brasília.

Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/mota-celia-ensino-publico-historia-de-descanso.pdf>. Acesso em: 06/maio,2015.

MURASSE, Celina M.. **Bethencourt da Silva e o ensino técnico no Brasil..** In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2002, Natal. História e memória da educação brasileira., 2002. v. 1. p. 179-180. Conferência. Disponível em: <http://docplayer.com.br/17091206-Bethencourt-da-silva-e-o-ensino-tecnico-no-brasil.html>. Acesso em: 03- Mar. 2016.

MUSEU DE ARTE MODERNA (MAM-SP). **Oswaldo Goeldi: Sombria Luz.** Catálogo da Exposição. Museu da Arte Moderna – São Paulo. 2012.

NASCIMENTO, Elisa de Noronha. **Contextualizações e Processos.** Seminário Internacional de Museus. 2013, São Paulo. **Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo.** Seminário Internacional. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12512.pdf>. Acesso em 05- Mar, 2016.

NOVA CULTURAL. **Os Grandes artistas. Gótico e Renascimento: El Greco, Dürer, Tintoretto.** Nova Cultural: São Paulo, 1991.

OLIVEIRA, Elsa G. . **Educação a distância na transição paradigmática.** Campinas. Ed. Papirus, 2011.

OSTETTO, Luciana E. & LEITE, Maria I. **Arte, infância e formação de professores/ autoria e transgressão.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

OSTETTO, Luciana E. & LEITE, Maria I. (org) **Museu, educação e cultura.: encontros de crianças e professores com a arte.** Campinas, SP: Papirus, 2005.

OTT, Robert W. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, A. M. **Arte-Educação: leitura no subsolo.** São Paulo: Ed. Cortez. 1999. p. 113-141.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética.** 3º Ed. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1997.

PARSONS, Michael J., **Art and culture, visual and verbal thinking: where are the bridges?** Leon Jackman Memorial Lecture to the Australian Institute of Art Education. Conference. 14th: 1994: Sydney.

PARSONS, Michael J.; BLOCKER, H. Gene., **Aesthetic and Education, discipline in Art Education: contexts of Understanding.** University of Illinois Press. Chicago. 1993. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=1I_VoJwuusUC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. Acesso em 26-dez/2017.

PARSONS, Michael J., **Mudando direções na arte contemporânea.** IN: A compreensão e o prazer da arte. V Encontro de arte/Educação do Serviço Social do Comércio (SESC), 1998. São Paulo, Conferência. Disponível em: http://ww2.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text_5.htm. Acesso: Nov. 2016.

_____, **Compreender a Arte: Uma abordagem à Experiência Estética do Ponto de Vista do Desenvolvimento Cognitivo**. Lisboa: Ed. Presença, 1992.

PARRY, Ross. **Museums in a Digital Age**. New York: Routledge, 2010.

PAULO FILHO, Pedro. **História de Campos do Jordão**. Aparecida do Norte: Ed. Santuário, 1986.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Brasil. Secretaria de Educação Fundamental . Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 9- Maio, 2016.

PENA, Maura; ALVES, Erinaldo; SANTANA, Arão P., **É este o Ensino de Arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Grupo Integrado de Pesquisa em Ensino das Artes ARTES**. João Pessoa. Ed. Universitária. Univ. Fed. Da Paraíba. 2001. Disponível em: http://www.ccta.ufpb.br/pesquisarte/Masters/e_este_o_ensino.pdf. Acesso em: 05/maio-2016.

PELEGRI, Thiago; AZEVEDO, Mario L. N.; **A Educação nos anos de chumbo: a Política Educacional ambicionada pela “Utopia Autoritária” (1964-1975)**. E—História. Grupo de Pesquisa Arqueológica e Histórica da UNICAMP. ISSN 1807-1783. Campinas. 2006. Disponível em: <http://www.historiahistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigos&id=45> Acesso em: 02/maio-2016.

PIERSON, D., **Teoria e pesquisa em sociologia**. 7º Ed., São Paulo. Melhoramentos: 1962.

POMIAN, K. Coleção. In: **ENCICLOPÉDIA Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1984. v.1, p.51-86. Disponível em: [http://flanelografo.com.br/impermanencia/biblioteca/Pomian%20\(1984b\).pdf](http://flanelografo.com.br/impermanencia/biblioteca/Pomian%20(1984b).pdf). Acesso em Mar. – 2016.

RAMOS, Francisco R. L.; Museu, ensino de História e sociedade de consumo: Trajetos. **Revista do Programa de Pós-Graduação em História Social** e do Departamento de História da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza: . v. 1, n. 1., 2001.

RESOLUÇÃO Nº 4393, DE 08 DE MAIO DE 1997. D.O.E.: 14/05/1997 (*Revogada pela Resolução 6088/2012*). *Fonte:* <http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-4393-de-08-de-maio-de-1997>. Acesso em 06/09/2016. Site USP Normas.

RIZZI, Maria Christina de S. Lima. **Além do artefato: apreciação em museus e exposições**. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP. São Paulo. Nº. 8 p. 215-220, 1998.

_____. **Caminhos metodológicos.** IN: BARBOSA, Ana Mae (Org.) Inquietações e Mudanças no ensino da arte. 7º Ed. – São Paulo: Ed. Cortez, 2012.

_____. **Leitura de obras de arte: compartilhando alguns conceitos e reflexões.** IN : TOZZI, Devanil; COSTA, Marta Marques; HONÓRIO, Thiago. Educação com arte. São Paulo: FDE – Diretoria de Projetos Especiais. 2004. p. 15-29.

_____. **O projeto de curadoria no contexto das artes: O que está implicado em um projeto de curadoria? Qual a contribuição da universidade na formação do curador?** Material apresentado em aula da Pós-graduação, Escola de Com. e Artes da Universidade de São Paulo– Material não publicado. 2009.

RIZZI, Maria Christina de S. L. ; CURY, Marrília X.; Uma proposta de Instrumento de Leitura para a Exposição Plumária Indígena Brasileira. **Rev. do Museu de Arqueologia e Etnologia** , Universidade de São Paulo, São Paulo. Vol. 5: p. 343-344., 1995.

ROCHA, Edmundo F.. **Festividades – Festivais de Inverno/Cartazes.** Campos do Jordão Cultura. Jul. 2014. Artigo. Disponível em: <http://www.camposdojordaocultura.com.br/fotografiassemanais2.asp?Semana=203>. Acesso em 25- Fev. 2016.

SÁ, Ivan Coelho de. **História e memória do curso de museologia: do MHN à UNIRIO.** Revista do Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro, v. 39, p. 10-42, 2007.

SACRISTÁN, José G.; A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2007.

SANTOS, Newton D., **Relatório do Museu Nacional do Estado do Rio de Janeiro referente ao Exercício de 1963.** Universidade do Brasil Museu Nacional. 1964. Disponível em: [http://flanelografo.com.br/impermanencia/biblioteca/RAMN%20\(1963\).pdf](http://flanelografo.com.br/impermanencia/biblioteca/RAMN%20(1963).pdf). Acesso em: Fev. 2016.

SCHILDT, Göran. The idea of the museum. In: AAGAARD-MOGENSEN, Lars. **The idea of the museum.** New York: Mellen Press. 1988. p. 86-97.

SEGALL, Maurício. **Texto de introdução.** IN: **A Gravura de Segall.** São Paulo: Museu Lasar Segall. Ministério da Cultura/ SPHAN – Fundação Nacional Pró-memória, 1988.

SILVA, Michel F. da.; LISBOA, Pablo F.; **Histórias sobre coisas e pessoas: Coleção e colecionismo em Krzysztof Pomian e Jean Baudrillard.** In: IV Congresso Sergipano de Hist. da ANPUH e IV Encontro Estadual do Cinquentenário do golpe de 64. Aracajú, Trabalho completo. Aracajú, 2014, p. -1-19.

SOARES, Margarete N. B.; **Aquecimento: um processo na prática das linguagens visuais em ateliê**. Tese (Doutorado). 2016. Escola de Com. e Artes - Univ. de São Paulo, São Paulo, 2016.

TABORSKY, Edwina. **The discursive object**. 50-71. IN: PEARCE, Susan. *Objects of knowledge, New research in museum studies*; V. 1. The Athlone Press. London, 1990.

TANUS, Gabrielle F. de S.C., **A Trajetória do ensino da Museologia no Brasil. Museologia e Interdisciplinaridade**. Revista do Programa de Pós- graduação em ciências da Informação. Brasília. Vol. II, Nº 3 maio/junho, p. 76-88, 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/Maria%20Cristina/Downloads/7300-28787-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Maria%20Cristina/Downloads/7300-28787-1-PB%20(1).pdf). Acesso em Abr. 2016.

TEIXEIRA, Anísio. **A propósito da Escola Pública**. Revista Ensino. Bahia. Nov.-1924, p.12.

THISTLEWOOD, D. **Curricular Development in Critical Studies**. In: HICKMAN, Richard. *Critical Studies In Arte & Design Education*. Intellect Books. Bristol, U.K. Portland; OR, USA. 2005. (P. 53-66). Disponível em : <http://www.e-library.esut.edu.ng/uploads/pdf/2722732997-critical-studies-in-art-amp-design-education.pdf>. Acesso em 29/Março, 2016.

THORBURN, David. **Series Foreword**. IN: CAMEROM, Fiona; KENDERDINE, Sarah. **Theorizing Digital Cultural Heritage- A Critical Discourse**. The MIT Press: Cambridge, 2007.

UNIVERSITAS PAULO FREIRE. **Prisão e anistia de Paulo Freire: documentos revelados**. Boletim Unifreire. Sessão: Memória. 2013. Disponível em: <http://boletim.unifreire.org/edicao02/2013/09/05/prisao-e-anistia-de-paulo-freire-documentos-reveladores/>. Acesso em 29-março,2016.

VALLADARES, José. Um estudo para museus americanos. In: VALLADARES, José, **Museus para o povo**. Salvador, Ed. do Museu do Estado da Bahia, 1946. p.3-21.

VENANCIO FILHO, Francisco. A função educadora dos museus. **Estudos Brasileiros**, n.6: 50-71, maio/jun. 1939.

VISUAL THINKING STRATEGIES. History/Method. _ Produzido por> Abigail Housen Et. Al. Disponível em: <http://www.vtshome.org/research>. Acesso em 13-Out. -2016.

WITCOMB, Andrea. **The Materiality of Virtual Technologies: A New Approach to Thinking about the Impact of Multimedia in Museums**. IN: CAMEROM, Fiona; KENDERDINE, Sarah. **Theorizing Digital Cultural Heritage- A Critical Discourse**. The MIT Press: Cambridge, 2007.

ANEXO 1 (Capítulo 2)

Segue relação de sites das instituições e universidades que oferecem cursos EaD, com tema museu, museologia/ educação patrimonial:

<http://virtual.udesc.br/Principal/principal.php?dir1=Midioteca&index=Museus%20Virtuais>
CED – Centro de Educação a distância – UDESC. Acesso em 06/07/2016.

<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=214679&c=6> - Portal Governo do Estado de São Paulo- Curso a distância com chancela da UNESCO para profissionais de museus- Museu Casa Portinari.Acesso em 06/07/2016

<http://www.portaleducacao.com.br/cursos/3618/organizacao-de-museus/>. Acesso em 06/07/2016- Curso Online de Organização de Museus. Acesso em: 06/07/2016.

http://www.duo.inf.br/ead_imagensdofuturo.asp- **Imagens do futuro: Educação Patrimonial**. Acesso em 06/07/2016.

<http://www.hotcourses.com.br/study/training-degrees/uk/distance-online/postgraduate/museum-studies-museology-courses/loc/210/smode/3/slevel/3/cgory/jd.9-4/sin/ct/programs.html>. Acesso em 07/07/2016

(este site apresenta o texto em língua portuguesa, porém oferece os cursos em museologia, somente com encontros online, ministrados por diversas universidades estrangeiras).

http://www.unifilvirtual.com.br/cursos_capacitacao/museu_educacao.html. Museu e Educação - Aspectos Teóricos e Propostas de Práticas. Acesso em: 07/07/2016.

Fonte: <http://www.museuparanaense.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=43>
Interatividade e Educação em Museus e Espaços Culturais. Acesso em 07/07/2012.

APÊNDICE 1 (Capítulo 3)

“Depoimentos a respeito da formação do acervo do Museu Casa da xilogravura”

Transcrição da entrevista concedida à pesquisadora Maria Cristina Blanco pelo professor Antônio Fernando Costella e Leda Campestrin em 30 de maio de 2016.

Tempo da gravação digital: 48'09"

Campos do Jordão – São Paulo

1) Prof. Costella, gostaria de saber quando o Senhor começou a compor a sua coleção de xilogravuras?

Antônio Fernando Costella (AFC)¹³²- Foi em 1981, pelo seguinte, neste ano eu fiz um curso de xilo no Liceu de Artes e Ofícios, eu já gostava de xilo, eu gostava de artes plásticas, então eu comecei a estudar, eu comecei a estudar pintura e desenho com um professor particular quando eu tinha doze anos. Eu sabia o que era xilo, e eu gostava de xilo. Então eu fui fazer um curso de xilo no Liceu de Artes e Ofícios. A partir de aí que eu comecei a ficar mais encantando com a xilogravura. Com o estímulo do curso, eu passei a visitar exposições de gravuras em São Paulo. Eu comecei a comprar gravuras de alguns gravadores, às vezes na própria exposição que tinha ido visitar, então o meu interesse por colecionar xilos começa em 1981.

Maria Cristina Blanco - (MCB) – Ah, foi pelo interesse gerado pelo curso.

2) O que moveu o seu interesse por colecionar “xilogravuras”?

AFC -- Bem, eu sempre gostei de arte e depois de fazer o curso eu comecei a me interessar pelo assunto e vi como a xilo podia ser mais interessante. Inclusive o que eu gosto muito na xilo é a linguagem dramática que ela tem, que todos os expressionistas usaram. Então, eu comecei a pensar em fazer o livro, o “Xilopoemas”, que está exposto aqui no Museu. O curso que canalizou o meu maior interesse, foi ele que fez crescer o interesse pela xilo.

¹³² Abreviações das pessoas envolvidas nesta entrevista: Maria Cristina Blanco (MCB), Antônio Fernando Costella (AFC) e Leda Campestrin (LC).

3) Existe uma parcela do acerto que se compõe de gravuras de outras técnicas, como por exemplo gravura em metal, litogravura, linoleogravura?

Esse material do acervo está documentado e quantificado?

AFC- Tem, tem. Inclusive tem um linóleo do Aldo Bonadei, que fica na exposição permanente para explicar o que é o linóleo e tem um pedacinho de linóleo na Sala Magia da Multiplicação, sala 2.

MCB – E esse material está documentado, quantificado, separado das xilos, ou não?

AFC - Isso é a Leda que sabe melhor.

Leda Campestrin (LC) - Elas ficam em um setor diferente, porque elas não são xilo, por isso estão separadas, por saírem do foco do museu, que é a xilogravura. E temos também alguns metais, aí entram também as litos, e o linóleo também. E estão organizados em uma outra listagem. Por exemplo, o Piranesi não está na lista dos artistas que fazem xilo, pois ele é só metal.

AFC - Nós temos o Piranesi?

LC - Sim, aquelas que nós trouxemos da Itália.

AFC - Ah sim! Temos!

MCB - Vocês têm gravuras do Piranesi?

AFC - O Piranesi foi o seguinte: nós visitamos a *Calcografia Nazionale* em Roma, e foi uma visita feita depois de programar com a diretoria. Eles nos levaram para conhecer a reserva técnica deles. A *Calcografia Nazionale* está no Palazzo, ao lado da *Fontana di Trevi*, o mesmo papa que montou a gráfica para a calcografia funcionar foi o mesmo que fez a *Fontana de Trevi*.

Nós visitamos a reserva técnica e eles têm a maior coleção de chapas de cobre do mundo, eles têm mais de vinte e quatro mil chapas. E lá eles desenvolveram uma técnica para fazer uma reprodução absolutamente idêntica das chapas originais, inclusive a calcografia servia para isso eles tinham as matrizes em cobre e iam imprimindo as gravuras para vender.

Nessa época do Papa eles tinham muitos artistas trabalhando na calcografia, mas hoje em dia eles têm essas chapas e há algum tempo atrás eles imprimiam, imprimiam e a chapa desgastava, aí eles perceberam, e caiu a ficha, então eles descobriram uma maneira de fazer uma cópia da chapa muito fiel à original e imprimem usando essas chapas, então dessa forma eles deixaram de usar as originais, porque ela desgasta.

4-) Quanto à coleção dos objetos históricos do Museu da Xilogravura, o colecionismo se deu simultaneamente ao colecionismo das xilogravuras?

AFC - Nós conseguimos esses objetos com os artistas que fizeram exposições aqui, por exemplo, nós pedimos ferramentas que eles não usam mais. Por

exemplo, quando a gente faz esses painéis do artista da vez, a gente coloca umas peças que vieram do artista. E esses objetos foram doados para o Museu.

LC - Nós temos também as garrafas com rótulos feitos em xilogravura, os livros impressos em xilogravura nós temos os clichês em metal.

AFC - Ah, nós temos mais de mil clichês. Aí é uma peça gráfica no caso. Então essa coleção começou há algum tempo, quero dizer ao longo desses anos todos.

LC - Nós temos uma coleção de matrizes também.

AFC - Nós não gostamos de pegar matrizes do artista, principalmente do cara que precisa viver daquilo. Por exemplo, um cara do Nordeste me mandou uma matriz, eu mandei de volta, eu disse a ele me mandar a xilogravura impressa dessa matriz. Ele me mandou achando que era importante, eu não quero, eu quero que ele use a matriz para ele. Por isso nós não temos muitas matrizes xilográficas, mas em compensação temos uma clicheria gigantesca. O clichê de metal que era usado em gráficas para fazer jornal, folhetinhos.

5-) Me pareceu, desde que o conheço da pesquisa e também lendo seu texto no 2 do livro “O Museu e eu”, que a composição desse acervo, tratou-se de uma busca incessante feita pelo Prof. e pela Leda, de peças que sempre poderiam interessar ao Museu. Conte-me sobre essa paixão do Senhor por essa “busca”?

AFC - O que eu tinha que falar sobre isso eu escrevi nesse capítulo, dei alguns exemplos de como a coisa aconteceu, você pode usar.

MCB - A história do chinês da Praça da República.

AFC - A gravura da Hungria, sobre a história que caiu o ovo e quebrou o ovo. A gente viaja, como a Leda falou em uma reunião, nós não vamos a uma cidade de um país; nós vamos a um museu, que está naquela cidade daquele país. E isso está sempre ligado ao Museu. No mesmo sentido, por exemplo, nós iremos para o Uruguai proximamente, e antes de ir pensamos, vamos procurar xilógrafos no Uruguai. E o nosso motivo da viagem é isso... É claro que nós vamos querer comer carne do local, comer o churrasco deles. A gente quando vai para um lugar, a gente vai com o intuito de conseguir alguma coisa para o Museu. Ou então vamos por informações técnicas, por isso visitamos um monte de reservas técnicas, inclusive faz pouco tempo, uns dois meses nós visitamos a reserva técnica do MAE da USP. Para fazer a nossa tivemos que ir a todos esses lugares, vendo e aprendendo.

MCB - Ver a organização do “outro”.

AFC – Ah, ver também os defeitos, os erros que o próprio cara dizia. Por exemplo, um diretor de um dos mais importantes museus da França estava preocupado com o telhado, inclusive ele disse que não pode fazer uma reforma radical.

MCB - É como se o prédio fosse um patrimônio?

AFC – Sim, é tombado e eles têm certas dificuldades por conta disso. Aprendemos isso e também o que era inconveniente, ou seja, os problemas de cada museu.

MCB - Inclusive o Sr. menciona no livro que, quando montou o Museu, vocês nem sabiam o que era reserva técnica.

AFC - Sim, uma coisa é você visitar museus, eu ia desde criança, outra coisa é fazer um museu.

MCB - É fazer o museu, e trabalhar ali todos os dias. A professora Christina Rizzi diz que isso é “formação em serviço”.

AFC - É fomos aprendendo na prática, a Leda fez uma porção de cursos aí.

6-) Prof. Costella, será que podemos classificar os períodos da sua ação de colecionar igualmente a história do Museu, como “a primeira e a segunda fase”?

AFC – Não, isso não tem nada a ver.

MCB - E durante o tempo que o Museu ficou fechado, durante seis anos.

AFC - Foram seis anos?

LC - Foi assim, nós fechamos por três anos, e depois nós levamos mais três anos para montar o Museu.

AFC - O que a Leda quer dizer é o seguinte: o Museu ficou três anos fechado e parado e durante os outros três anos o Museu passou a existir de novo, só que desta vez não com visitação porque nós estávamos montando. E os outros três primeiros anos foi quando eu fui operado, fiquei doente.

LC - E antes de fechar, houve uma tentativa de roubo aqui no Museu, um vandalismo, e ficamos com medo de perder as gravuras e carregamos todas as coisas para São Paulo e fechamos por três anos o Museu e, depois de três anos, quando a saúde dele estabilizou a gente resolveu reabrir o Museu. E, neste período que fechou, eu fui fazendo cursos de museologia e mudamos o conceito de exposição.

AFC - Mas esse negócio das fases, acho que não, pois as gravuras sempre foram chegando.

LC - A gente sempre esteve de encontro com elas, a gente ia atrás mesmo assim e foram chegando. E agora continua.

AFC - Diríamos que esse período foi menos intenso, não houve muitas aquisições quando ficou fechado. Mas, foi nesse período que eu fui me correspondendo com a USP, para fazer a doação. A comissão de preservação nos chamou, marcamos e fomos a São Paulo aí a coisa aconteceu, daí em diante já era outro foco.

7-) Gostaria que o Sr. explicasse como nasceu a ideia dos acordos com os artistas que participam da “Exposição de xilogravuras Temporária”.

AFC - Esse negócio veio bem antes da casa da xilo, houve um momento que eu trabalhei na administração da prefeitura e a Pinacoteca era só um nome, era uma sala vazia, aí eu entrei em acordo com o pessoal da direção e falei com eles, comecei a trazer exposições de São Paulo para cá e aí eu fiz uns acordos com o expositor, o artista ou o curador da exposição, e dizia para deixarem uma obra para a prefeitura, se caso a exposição acontecesse. E outras eu dei para eles, por exemplo, eu dei duas gravuras que eu tinha do Pancetti.

E desse modo quando eu deixei a Pinacoteca, quando eu deixei o cargo, a Pinacoteca tinha umas 60 obras, e ali tinha de tudo, tinha muita gravura, mas tinha principalmente pintura. E hoje, eu nem sei que fim levou isso, eu só sei que hoje não tem mais Pinacoteca na Prefeitura. Então essa forma de compor o acervo eu já tinha usado na Pinacoteca. Aí quando montamos o Museu, aí eu pensei vamos fazer a mesma coisa, vamos fazer as exposições temporárias e pedimos uma condição para o artista: doar uma gravura para o acervo do Museu da Xilo. E a cada exposição o artista deixava uma gravura e isso eles não cobravam nada. E assim a cada exposição recebíamos uma gravura e naquele tempo fazíamos uma por mês, então veja! Em um ano já deu doze, fora as exposições eventuais que iam ocorrer, por exemplo quando tínhamos uma exposição coletiva, e como o artista via que era uma coisa de boa intenção, o artista queria deixar uma obra dele. E isso explica o fato de o Museu começar com a coleção de umas vinte gravuras e passar para mil. Não! Mil é o número de artista do nosso acervo. Agora devemos ter umas sete mil gravuras.

8-) A primeira exposição temporária de xilogravuras ocorrida no Museu foi no ano de 1988, com obras de Aldemir Martins e a segunda foi a do artista Marcelo Grassmann em 1989. Essas novas aquisições, de xilogravuras o incentivou a organizar mais exposições dessa natureza?

AFC - Ah sim claro! Isso, foi bom. Você sabe eu tive um aprendizado na Pinacoteca da prefeitura, que eu trazia exposição já pronta de São Paulo.

MCB - E os dois são famosos.

AFC – São, eles são. São, são muito conhecidos, foi nesse começo, duas exposições, uma em cada ano. É, eu sempre vou lembrar isso pelo fato de ter dado um bom resultado, e me levou a fazer com mais frequência, até fazer uma por mês.

LC - E o Marcelo Grassmann ajudou muito.

AFC - O Marcelo Grassmann pessoalmente ajudou muito o Museu. Ele deu várias sugestões para o Museu, por exemplo **O Artista da vez** foi uma sugestão dele. E ele dava sugestões boas, podia ser até desinteressante para ele como artista. Talvez não fosse interessante para ele como artista, mas para o Museu foi muito bom. Havia artistas que me davam conselhos que para ele seria ótimo, mas para

o Museu seria um desastre, o cara só estava olhando o lado do interesse pessoal, o Grassmann não. Ele virou um grande amigo do museu, tanto que eu fiz mais duas exposições dele.

9) A maior parte do acervo do Museu Casa da Xilogravura, é composto por obras de xilógrafos brasileiros. A que se deve esse fato?

AFC- Não tem muito mistério, é mais fácil eu ter acesso à gravura dos brasileiros do que de outros lugares do mundo, pela proximidade física. Mas há sim a preocupação de ter autores brasileiros porque este aqui é um museu em que o visitante vai ver qualquer período do ano um museu de xilogravuras, é o único no Brasil. Nós nunca poderemos mostrar as obras de todos os chineses, ingleses.... Mas dos brasileiros nós temos quase todos. Por isso nós temos uma sala somente de artistas estrangeiros, e não é uma questão de patriotada, é uma questão de lógica.

MCB - E é uma forma de valorizar a arte nacional?

AFC - Não é nada disso, eu acho que tem xilo boa em toda parte do mundo, alguns países fazem mais. E não é nada disso. Eu acho que toda arte de todo país deve ser valorizada desde que ela for boa. Então é esse escopo, o Museu tenta se manter como o mais completo em sua coleção da xilo brasileira. Eu nunca vou conseguir na mesma medida uma coleção de xilos da Inglaterra, na medida que for a gente vai conseguindo. Tem sido assim com o acervo brasileiro o que mais tem, mas o acervo estrangeiro tem crescido muito também.

Você coloca um chinês a mais ou um chinês a menos, não faz muita diferença no universo da xilogravura, mas se você tira uma xilo de um brasileiro você vai ter uma certa lacuna da história da xilo brasileira compreende? O foco principal é a xilo brasileira porque qualquer hora, em qualquer dia a pessoa vai ver a história da xilo brasileira.

10-) Como está acondicionada a sua coleção de gravuras e objetos no que diz respeito à reserva técnica?

LC- As gravuras estão dentro da mapoteca. São quatro mapotecas na verdade, e nas gavetas elas estão acondicionadas em sacos plásticos especiais que em cada plástico contém um envelope e cada envelope pertence a um artista. Então, elas estão todas condicionadas em ambiente limpo, seco e sadio.

AFC - Explica a classificação.

LC - Elas estão classificadas em ordem alfabética, alfanumérica na verdade, por exemplo, Antonio Dias, a gente criou uma sigla para cada autor e após ela o número da gravura do acervo.

AFC- E as gavetas estão classificadas pela inicial dos nomes, então se você precisa da gravura do Lívio Abramo, você vai no "L" e aí procura o artista.

AFC- E esse saco plástico é inerte, é aquele especial para alimento, porque tem uns sacos vagabundos aí, eles são tóxicos e esses que nós adquirimos não agridem o papel.

11-) Como estão as novas aquisições feitas por vocês? Os modos eletrônicos de busca de artistas, coleções, museus, colaborou nesse processo? Gostaria que o Senhor falasse a esse respeito.

AFC - Quem cuida mais disso é a Leda.

LC - O que está dando, assim, uma ajuda é o Facebook, você vai compartilhando, vai encontrando novos amigos e encontrando novos xilógrafos e com isso nós encontramos muitos artistas.

MCB - Ah, a rede social.

LC – Isso, a rede social, e assim a gente vai encontrando o pessoal, a Casa da Xilogravura tem uma *fanpage* e vai multiplicando, você sabe que a rede social vai multiplicando as informações e assim a gente consegue fazer um círculo de pessoas, assim uma remete à outra, e assim vai. Inclusive, agora há pouco eu estava conversando com uma xilógrafa, Lucy Scheiner, que veio aqui pelo Gino Savino que já expos aqui e também está na nossa rede, ele mora no Canadá e um vai indicando o outro e vai se formando uma rede.

MCB - Eles chamam de *clusters*, não é?

LC - É? É, uma rede de grupos.

AFC - E pelo site também, as pessoas acham o Museu pelo site e nos contatam.

MCB - Você lembra quando montou essa página no *Facebook*, lembra a data mais ou menos?

LC - Aí eu não lembro, eu posso ver, eu preciso perguntar para a Gisele, vou ver lá com ela. Mas eu acho que faz uns dois anos mais ou menos. Depois eu vejo isso, pois pega a gente de surpresa.

MCB - Ah sim, você pode ver isso depois, claro, porque a entrevista conta só com a memória.

12-) Se o professor foi traçar uma linha do tempo compondo a história desse acervo como o Senhor faria? Como seria esse desenho?

LC- Nossa... seria uma linha ascendente contínua.

MCB - Ascendente e contínua?

LC - É porque a gente não faz outra coisa, a gente vai adquirindo, adquirindo, adquirindo, então é uma linha com uma ascendência vertiginosa.

AFC - Não sei, está muito na moda essa coisa de linha do tempo, mas para o Museu. (risos).

LC - Eu penso em uma linha gráfica que só vai crescendo.

AFC - Como a linha da visita aqui no Museu.

MCB - Eu agradeço muito a colaboração de vocês com estes depoimentos, muito obrigado. E agora eu pergunto: tem alguma coisa que vocês gostariam de acrescentar, alguma informação que ficou faltando, alguma pergunta?

LC - Assim de pronto não, talvez quando você nos passar a transcrição, sim.

MCB - Por enquanto, muito obrigado.

AFC - Ora pois! Nós que agradecemos a sua intenção.

Créditos das imagens das folhas de espelho de cada capítulo:

Foto da capa: Autoria de Maria Cristina Blanco- Disco de árvore de ipê, data de nascimento aproximada da árvore: 1660. Este é o maior objeto da sala de recepção do Museu Casa da Xilogravura, é ressaltado pelo educativo sobre o período de vida dessas espécies de grande porte e alertado para os visitantes sobre a importância da preservação da madeira, sendo esta a matéria prima primordial para a xilogravura.

Foto da página 3 de autoria da professora Maria Christina de Souza Lima Rizzi, todos os direitos autorais reservados.

Folha de Espelho Capítulo 1 – Da esquerda para a direita: Samuel Kerr, Ana Mae T. B. Barbosa, Glaucia Amaral, rapaz não identificado, Cauby Peixoto e Claudia Toni. Fonte da imagem:

FESTIVAL de Inverno de Campos do Jordão. 103 p.. Catálogo do Evento. 3 jul. – 17 jul. 1983. Campos do Jordão.

Folha de Espelho Capítulo 2- Fotos de Maria Cristina Blanco: De cima para baixo: Portas laterais do Museu Casa Hansen Bahia, 2010; em momento de fruição com o funcionário do Educativo do Museu, em detalhe a pesquisadora Maria Cristina Blanco e a professora Edna Goya, da Univ. Federal de Goiás; captura de tela do acervo *online*, de xilogravuras do Museu do Louvre.

Folha de Espelho Capítulo 3- Vista da lateral do prédio, com detalhe da rampa para cadeirantes (face leste), Museu Casa da xilogravura, foto de Maria Cristina Blanco.

Folha de Espelho Capítulo 4- Da esquerda para a direita: Edmund B. Feldman, Robert W. Ott, Michael J. Parsons e Abigail Housen.

Folha de Espelho Capítulo 5- Casal no Manguê, Lasar Segall, 1929, xilogravura sobre papel - acervo Museu Casa da Xilogravura. Fonte da imagem: MINISTÉRIO DA CULTURA. **A gravura de Lasar Segall**. São Paulo – Museu Lasar Segall. Brasília: Ministério da Cultura- SPHAN- Fund. Nacional Pró-Memória. 1988.

Folha de Espelho Capítulo 6- Escrivadinha de trabalho no quarto/escritório da pesquisadora, foto de Maria Cristina Blanco.

Foto da folha de espelho das referências: Foto de detalhes das estantes da pesquisadora, autoria de Maria Cristina Blanco.

ANEXO (Capítulo 3)

Lista de artistas xilógrafos do Museu Casa da Xilogravura (atualizada até novembro de 2016)

1.	A. Celestino	51.	Antonio Almeida
2.	Abigail G. Dantas	52.	Antonio Baixa-Funda
3.	Abraão Bezerra Batista	53.	Antonio Batista da Silva
4.	Ademir Francisco	54.	Antonio Carlos D'Ávila (Kalvero)
5.	Adalgisa M. C. de Campos	55.	Antonio Celestino
6.	Adolf Kohler - fundo	56.	Antonio da Costa Dias
7.	Adrian Künzi	57.	Antonio Eslava
8.	Adriana Dias	58.	Antonio Fernando Costella
9.	Adriano Gambim	59.	Antonio Henrique Amaral
10.	Ailton de Oliveira	60.	Antonio Maués
11.	Airton Laurindo da Silva	61.	Antonio Nunes Pereira
12.	Airton Marinho	62.	Aou Huan Tchan
13.	Albert Mauerhofer	63.	Arlete Santarosa
14.	Alberto Cesar Lavera	64.	Arriet Chahin
15.	Alberto Elicetche	65.	Artur Luis Piza
16.	Alberto Cesar La Vera	66.	Atalie Rodrigues Alves
17.	Alberto Ramos	67.	Augustina Quiles
18.	Albrecht Dürer	68.	Augusto Nunes Pereira
19.	Aldemir Martins	69.	Áurea Nogueira Lima
20.	Aldo Bonadei	70.	Axel Leskoschek
21.	Alessandro Teixeira de Souza	71.	Barbara Kuebel
22.	Alex Carrari	72.	Beto Nascimento
23.	Alexia Brasil	73.	Bosco Baittiner Ficca
24.	Alfredo Neves Junior	74.	Bruno Gentinetta
25.	Alice Gafner	75.	Bruno Oliveira
26.	Alicia Escot	76.	Bruno Patto
27.	Amaro Francisco Borges	77.	C. Gladys Muñoz
28.	Ana Carolina Vieira Menezes	78.	Caio Rocha
29.	Ana Denise	79.	Calandrier des Bergers
30.	Ana Denise Rocha Souza	80.	Calasans Neto
31.	Ana Fátima Carvalho	81.	Carla Petrini
32.	Ana Lúcia Ribeiro Pacheco	82.	Carlos Alves dos Santos
33.	Ana Paula Melo	83.	Carlos Bernasconi
34.	Ana Strika	84.	Carlos Caprara
35.	Anabela Gonçalves	85.	Carlos de Souza
36.	Andre Clerc	86.	Carlos González
37.	André Luiz Yassuda	87.	Carlos Patricio Gonzalez
38.	André Miranda	88.	Carlos S. (Soares?)
39.	Andréa Tavares metal	89.	Carlos Scliar
40.	Andreas Kramer	90.	Casa da Xilogravura
41.	Andréia Anjos	91.	Carolina Koyama
42.	Angela	92.	Carolina Robin
43.	Angela Leite	93.	Cecília Suzuki
44.	Angela Kuckartz	94.	Cejane Ramos
45.	Angelo Tokutake	95.	Célio Pereira
46.	Anico Herkovitz	96.	Cesira Carpanesi
47.	Anna Carolina	97.	Chiê Tsai Gan
48.	anônimo da Tailândia	98.	Christina Lehmann Cesar
49.	anônimo da Holanda	99.	Christine Streuli
50.	Antoinette Nigay	100.	Cícero Lourenço (Cícero Lourenço Gonzaga)

101. Cícero Vieira	151. Edizione Pulcinoelefante
102. Cícero Vieira dos Santos	152. Edmar Hermeto
103. Ciro Fernandes	153. Edu
(Ciro de Uirauna)	154. Eduardo Faria
104. Clara Barreto	155. Eduardo Fondello
105. Clarice Jaeger	156. Eduardo Iglésias
106. Cláudia Compte	157. Eduardo Intrieri
107. Cláudia dos	158. Eduardo Lima
Santos Rosário	159. Eduardo Macedo
108. Claudia Müller	160. Eduardo Manoel Campelo
109. Cláudia Ribeiro	161. Eduardo Ver
110. Cláudio Caropreso	(Valter Eduardo Flávio da Silva)
111. Cláudio Ferraz de Oliveira	162. Eliane C. de Souza
112. Cláudio Rocha	163. Elias Santos
113. Cláudio Mubarak	164. Eliézio da Silva
114. Clayton Santos	165. Elio Goes Coelho
de Carvalho	166. Elianor Testiba
115. Cleber Alexsander	167. Elói Antonio Lindini
116. Cleuzer de Barros	168. Elosman
117. Constança Lucas	169. Emanuel Araujo
118. Consuelo Cuerda	170. Emilio N.P.
Ferreira	171. Enéias Tavares dos
119. Cosmo Braz	Santos
120. Cristiane Dubois	172. Erivaldo Ferreira da Silva
121. Cristina Lehmann Cesar	173. Erivana d'Arc
122. Cynthia Calfat	174. Ermelindo Nardin
123. D. Rocha	175. Eros Oggi (Metal)
124. Damasio Paulo	176. Estado de S. Paulo, O
125. Dan Stacy	177. Estela Maris Crinelli
126. Dani (Fórmica)	178. Ester
127. Danilo Passos	179. Eunice Vaz
128. Danilo Perillo - Relevo	180. Eva Fargi
129. Danúbio Gonçalves	181. Eva Gallizzi
130. Darel Valença Lins	182. Evanice Santos
131. Davi Lima de Araujo	183. Expedito Sebastião
132. Davi Moura	da Silva
133. Davi Rodrigues	184. F. Bandeira
134. David Chieppo	185. F. Maxado
135. Denise Müller	(Franklin Machado)
136. Denise Rodrigues	186. Fabiana F. Costa
Barbosa	187. Fabio Cesar
137. Deusa Lucas de Carvalho	Ismael Sapede
138. Dezinha Antunes	188. Fabio Pelosin
139. Diego Gonçalves	189. Fátima Moura
140. Dila (José Soares da Silva	190. Fayga Ostrower
J.Cavalcanti Ferreira)	191. Felix Rebolledo
141. Djalma Toledo	192. Ferez Khoury
142. Dolores B. Branco	193. Fernanda C. Prado
143. Domingos Sávio	194. Fernanda Grabner
144. Dorothy Bastos	195. Fernanda Maria de
145. Duilio Galli	Castro Solla
146. Duri Galler	196. Fernanda Pompe
147. Edénei Brizot	197. Fernanda Solla
148. Edgard Moura	198. Fernando
Bittencourt Neto	Souza Rodrigues
149. Edith Gimenes	199. Fernando Polito
150. Edith Behring	200. Flávia Yue

201.	Flávio Castellan	251.	Heinz Keller
202.	Flávio Paes Pedro	252.	Helio Fróes
203.	Flávio Pólo	253.	Helios Gagliardi
204.	Flávio Pólo Filho	254.	Helmut Wenczel
205.	Florindo Enoki	255.	Hely Faria Paiva
206.	Francisca do Val	256.	Hilary Painter
207.	Francisco Bandeira	257.	Hilda de Alencar Gil
208.	Francisco José Maringelli	258.	Hiroshige Ando
209.	Francisco Marinho da Silva	259.	Hiroshige Rissai
210.	Francisco Stockinger	260.	Huan Tchao Tchan
211.	François Burland	261.	Huan Yon Hon
212.	Françoise Marechal	262.	Hugo Negrini
213.	Francorli (Francisco Correia Lima)	263.	Ian Anüll
214.	Franz Bucher	264.	Ian Chge Chan
215.	Fred Bauer	265.	Ilsa Leal Ferreira
216.	Frei Pedro Pinheiro /Peres Sola	266.	Ilse Mazza
217.	FRS (Fernando Rodrigues Sousa)	267.	Inácio Rodrigues
218.	Gabi Etinger	268.	Iole di Natale
219.	Gabriel Arcanjo	269.	Iracema
220.	Gangary	270.	Iraci Brito da Silva
221.	Garibaldi (José Garibaldi)	271.	Irael Dias
222.	George Rembrandt Gütlich	272.	Irene Nydler
223.	Gerson Oliveira	273.	Isabel Pochini
224.	Gian Shimada Brotto	274.	Isabel Pons
225.	Giancarlo Ragonesi	275.	Isabel Zanini
226.	Giba Ilhabela	276.	Israel Tolentino Cotrina
227.	Gil	277.	Itajay Martins
228.	Gilberto Pereira	278.	Iva DeCarlo - Relevo
229.	Gilberto Thomé	279.	Ivald Granato
230.	Gilda Gouveia	280.	Ivan Cornelio
231.	Gilvan Samico	281.	Ivana
232.	Gino Savino	282.	Ivani Ranieri
233.	Gladys Muñoz	283.	Ivoni Cicconi Moutinho de Carvalho
234.	Glaé Macalós	284.	J. Barros (José Antonio de Barros)
235.	Graciela M. Pereda	285.	J. Barros Jr.
236.	Guillermo Mac Loughlin	286.	J. Borges (José Francisco Borges)
237.	Guilherme de Faria	287.	J. Miguel
238.	Guilherme Mansur	288.	Jacira Moura
239.	Guiomar Anastácia	289.	Jacó Rissin
240.	Guo Chia	290.	Jacobo de Barbari
241.	Guo Lean	291.	Jacques Cesa
242.	Guo Lin	292.	Jacy de Oliveira
243.	Gustave Doré	293.	Jailson do Capim
244.	Gustavo Santana	294.	Jayme Xandó
245.	Guy Salles	295.	Jean Delpech
246.	Hamurabi Batista Bezerra	296.	Jeane Caldas
247.	Hanna Brandt		Hora (G.Aguiar)
248.	Hans R. Wüthrich	297.	Jean -Jacques Volz
249.	Hansen Bahia	298.	Jean-Luc Manz
250.	Hassan Hassouba	299.	Jerônimo Soares
		300.	Jo Achermann

301. Jo Andrade	351. Liriah Alvares
302. João Carlos	352. Lio Schin
303. João de Barros (Antonio de Barros)	353. Livio Abramo
304. João Gomes de Sá	354. Lo Wei
305. João Pedro Carvalho Neto	355. Lon Chan Min
306. Joaquim Correa Cintra	356. Lou Ta
307. Joel Borges	357. Louise Weiss
308. John Armleder	358. Lourdes Sakotani
309. Jorge Caxeado	359. Lourenço (José Lourenço Bibl. Belmonte)
310. Jorge Luiz	360. Lourenço Ypiranga Neto
311. Josane Gauer	361. Lu Aragão
312. José Altino	362. Luciana Pia Faccini Cimorelli
313. José Antônio ou Ancônio	363. Luciane
314. José Caboclo da Silva (in MAUC)	Aparecida Miranda - Lirou
315. José Costa Leite	364. Luciano Ogura
316. José Dias	365. Luciano Bezerra da Silva
317. José Lourenço Gonzaga	366. Lucien Martini
318. José Luis Marchesetti	367. Luciola
319. José Martins Santos	368. Lucrecia Orloff
320. José Miguel Borges	369. Ludmila Porto
321. José Paulo Ganzeli	370. Luis Guilherme
322. José Raimundo	Silveira Monteiro
323. José Rueda	371. Luis Karimai
324. José Vieira Dias	372. Luise Weiss
325. Josef Felix Müller	373. Luiz Alves
326. Jota Junior	374. Luiz Carlos
327. Joyce Farias	375. Luiz Carlos Officina
328. Joyce Farias de Oliveira	376. Luiz Chalita
329. JRS (Jussandir Raimundo de Sousa)	377. Luiz Fernando Zuliatti
330. Juan Cornelio	378. Luiz Natividade
331. Julia Müller	379. Luiz Samoia
332. Julieta	380. Luiz Torres
333. Julieta V. Warman	381. Luiza Melo
334. Julio Silveira	382. Lun Tcha Huan
335. Justino Paulo Bandeira	383. Lyria Palombini
336. Kaspar Toggenburger	384. M. Clemente
337. Katia Cristina Silva Gonzalez	385. M. Lubambo
338. Kelson Teles	386. Madalena Hashimoto
339. Kô Nozue (Catarina Nozue)	387. Mai Britt Wolthers
340. Konez Jossef	388. Manoel Apolinário
341. Lais Alves de Oliveira Lima	389. Manuel Messias
342. Lani Goeldi	390. Manuel Inácio
343. Lasar Segall	391. Marcel Göring
344. Laura Cristina Fernandes	392. Marcela Miranda
345. Leda Campestrin Costella	393. Marcelo Aguilar
346. Li Lin Tsi	394. Marcelo Ferreira
347. Ligia Boppré	395. Marcelo Grassmann
348. Linda Yamanaka	396. Marcelo Heleno
349. Lindete Amorim Santos	397. Marcelo Soares
350. Lino (Antonio Lino da Silva)	398. Marcia Maria Ribeiro
	Brabo Pontes
	399. Márcia Regina Arnold
	400. Márcia do Rosário de Faria

401. Márcia Santtos	451. Miguel Angel Mariel
402. Márcio dos Santos	452. Milton Nisti
403. Márcio dos Santos (Metal)	453. Minelvino Francisco da Silva
404. Márcio Pannunzio	454. Moema Rebouças
405. Marcio Roberto Grego	455. Mon Shien Kan
406. Marco	456. Montenegro
Albuquerque González	457. Museu Gutenberg de Mainz
407. Marco Baká	458. Nádia Marzola
408. Marco Buti (metal)	459. Naldo (Antonio Leite Fernandes)
409. Marcos Freitas	460. Nancy Nastari
410. Marcos Varela	461. Nauer Spindola
411. Margareth Zankchin	462. Neusa Jovina Sales
412. Mai Britt Wolther	463. Newton Cavalcanti
413. Maria Bonomi	464. Niall Colgan
414. Maria Cecília Pimentel	465. Nilo (José Marcionilio Pereira Filho)
415. Maria Celeste P. da Silva	466. NM (Grupo da Paraíba)
416. Maria Conceição Menegassi	467. No Yi Gan
417. Maria Cristina Alves Assunção	468. Noeli Pomeranz
418. Maria do Rosário de Castro Solla	469. Norberto Stori
419. Maria Emilia M.Carriço	470. Nori Figueiredo
420. Maria Helena Rosa Pereira Leite	471. Noza (vide Mestre Noza)
421. Maria Helena Santa Souza	472. Octavia Mardonis
422. Maria Ibañez Lago	473. Odetto Guersoni
423. Maria José M. Gonçalves	474. Oficina Tipográfica São Paulo
424. Maria Pinto	475. Olivia Niemeyer
425. Maria Rebouças	476. Omar Rodigheri
426. Maria Ribeiro	477. Orlando da Silva
Brabo Pontes	478. Osvaldo da Silva
427. Maria Theresa Tonnus	479. Osvaldo Jalil
428. Mariana Quito	480. Oswaldo Goeldi
429. Marianne Rinderknecht	481. Otávio Araujo
430. Marie Ito	482. Otávio Soares
431. Marilene Dias	483. Pádua Belmont
432. Marília Ribeiro	484. Palito (Severino Marques de Souza Junior)
433. Marina Rothberg	485. Patricia Faria
434. Mário Porfírio	486. Patricia Puglisi
435. Marise Escobar	487. Paula Gomes
436. Marise Neves Escobar	488. Paula Gomes
437. Marlene Crespo (Marlene Perlingeiro)	489. Paula Maria Cataldi Paschoal
438. Marlene Mariano	490. Paula Paschoal
439. Marli Freitas (Francisca Freitas Santos)	491. Paulo Camillo Penna
440. Marly Calilo	492. Paulo Cesar de Paula
441. Marta Valério	493. Paulo de Oliveira
442. Martin Moratillo	494. Paulo Ernesto Nesti
443. Martin Thönen	495. Paulo Menten
444. Martinho Campos	496. Paulo Sérgio Leite Fernandes
445. Maty Vitart	497. Pedro Armando dos Santos
446. Maura de Andrade	498. Pedro Carlos Costa
447. Mauro Guatelli	499. Pedro Fogaça
448. Mestre Noza	500. Pedro Hungria Cabral
449. Michael Wissmann	
450. Miguel Alonso	

501. Pedro Paulo Costa	551. Ruben Grilo
502. Pedro Pessoa	552. Rubens 'Spirito Santo
503. Pedro Silvio Roberto	553. Rudolf Reertz
504. Perci Lau	554. Sayaka
505. Perla	555. Saito
506. Peter Emch	556. Salete Mulin
507. Peter Stiefel	557. Samuel Ornelas
508. Piza - vide Artur Luis Piza	558. Sandra Elaine
509. Pontes da Silva	Anastacio Alves de Moraes
510. Priscila Bonfim	559. Sandra La Porta
511. Priscila de Souza Bonfim	560. Sandra Moraes
512. Pulika	561. Sandra Regina Alves
513. R. Motta	562. Sandra Soublin
514. Raquel Dias	563. Savério Castelano
515. Raquel Lima	564. Sebastian Utzni
516. Rachel Midori	565. Sebastien Mettraux
Sugo Miyagui	566. Sérgio Mattar
517. Raquel de Souza Lima	567. Sérgio Ramalho Motta
518. Reg Boulton	568. Sérgio Silva
(Reginald Boulton)	569. Sérvulo Esmeraldo
519. Regiane	570. Silvia Ragusin
520. Regina Delfino	571. Silvia Ruiz
521. Regina Drozina	572. Simone Mendes dos
522. Rembrandt	Santos
(Armenszoon van Rijn)	573. So Shin
523. Renata Salgado	574. Sofia Jajam
524. Renata Salgado	575. Solange
525. Renato Casimiro	576. Sonia Fuhrmann da Silva
526. Renato Rea	577. Sonia Zitnickl
527. René Fehr-Biscioni	578. Stefan Rutishauser
528. Renina Katz	579. Stella Maris
529. Rildo Carlos Bezerra da	580. Stênio Diniz
Silva	581. Stephan Sude
530. Riopardense de Macedo	582. Su Shio Lin
531. Rita de Cássia	583. Susumo Harada
532. Ro Siqueira	584. Suzanne Salvini
533. Roberto Burle Max	(Suzanne dos Santos Salvini)
534. Roberto Magalhães	585. Sylvio
535. Rodrigo Alves de Andrade	586. Taiwan Muller
536. Rodrigo Carvalho	587. Tan Chge Chan
537. Rogério Vitorino	588. Tânia Alcântara
538. Rolf Winnewisser	Mendonça
539. Roman Signer	589. Tânia Aufiero da Rocha
540. Romildo de Sousa	590. Tarsila do Amaral
541. Rosali Soares	591. Tchan Gan Chin
542. Rosana Rua Perez	592. Tchan Loun
543. Rosângela Roosevelt	593. Tchan Ta Hua
544. Rosario Ferreira	594. Tchan Tchun Hua
545. Rosario Solla	595. Tetê Grilo (Maria
546. Rose Catão	Tereza Oliveira Grilo)
547. Rosemeire Farias	596. Thomas Dettwiler
548. Rótulos litográficos	597. Thomas Ruch
549. Rótulos xilográficos	598. Tomie Otake
550. Rafael Kenji	599. Tsin Zi Tsun
	600. Tuneu

601. Ubirajara Ribeiro
602. Uiara Bartira
603. Uira
604. Unhandeijara Lisboa
605. Utagawa Kunisada
606. Valdeck de Garanhuns
607. Valeria Laura Adrover
608. Valério
609. Vanessa Carpanezi
610. Vera
611. Vera Martini
612. Vera Regina Corrêa
613. Vera Salamanca
614. Veronika Brusa
615. Vickie
616. Victor Rebuffo
617. Vilma Rebouças
618. Vinicius Almeida
619. Vital Simonet
620. Vivian Campos
621. W. L. Berner
622. Wagner dos Santos Lopes
623. Wagner Scabar
624. Waldemir Pedro Bezerra Cavalcanti
625. Walderedo Gonçalves (W.G de Oliveira)
626. Walter Rocha
627. Wan Tien
628. Wan Zun Hua
629. Washington Assunção de Oliveira
630. Wei Zhi Ren
631. Xico Carvalho
632. Yan Tchau
633. Yan Yon Han
634. Yara Tupinambá
635. Yasuko Funada
636. Yolanda Espinoso
637. Yolanda Mohalyi
638. Zacarias José (Z. Jdos Santos Severino José)
639. Zé Andrade (José Andrade Santos)
640. Zênio (Francisco Zenio Fernandes de Brito)
641. Zenon Barreto
642. Zila Souza Araujo
643. Zínia Carvalho
644. Zorávia Bettiol
645. Zudin