MARIA DE PAULA PINHEIRO

**Ensino de arte em museus da cidade de São Paulo:
tópicos modernos e contemporâneos**

Dissertação apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Educação

Área de concentração: Psicologia e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Iavelberg

São Paulo

2014

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
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.7
P654e

Pinheiro, Maria de Paula

Ensino de arte em museus da cidade de São Paulo: tópicos modernos e contemporâneos / Maria de Paula Pinheiro; orientação Rosa Iavelberg. São Paulo: s.n., 2014.

162 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

1. Artes - Educação 2. Educação em museus – São Paulo, SP 3. Arte contemporânea - Educação I. Iavelberg, Rosa, orient.

PINHEIRO, Maria de Paula. **Ensino de arte em museus da cidade de São Paulo: tópicos modernos e contemporâneos.** Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação na área de concentração Psicologia e Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

A meus pais, João e Flávia,
pela imensa cumplicidade e formação valiosa.
Ao André, por partilhar comigo a alegria de viver.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à Profa. Dra. Rosa Iavelberg, por quem tenho profunda admiração, pelo estímulo e presença constantes na orientação deste trabalho e, acima de tudo, por ter me ensinado o rigor da pesquisa acadêmica.

Aos colegas de profissão, do passado e do presente, por compartilharem comigo ideias e inquietações sobre o universo da arte e da educação em arte.

Às equipes da Biblioteca Jenny Klabin Segall e do Centro de Documentação e Memória da Pinacoteca do Estado (Cedoc), pelo apoio inestimável na fase de pesquisa e análise documentais.

À Pierina Camargo, do Museu Lasar Segall, por ter disponibilizado prontamente parte das imagens que compõem esta dissertação.

À Denise Grinspum e ao Paulo Portella Filho, cujas trajetórias singulares nos caminhos da arte-educação me inspiraram e motivaram a realizar esta pesquisa. A eles me faltam palavras de agradecimento.

Admitido o valor cognoscitivo da arte, seremos forçados a concluir que ela *proporciona um conhecimento particular que não pode ser suprido por conhecimentos proporcionados por outros modos diversos de apreensão do real*. Se renunciarmos ao conhecimento que a arte – e somente a arte – pode nos proporcionar, mutilamos a nossa compreensão da realidade.

Leandro Konder

RESUMO

PINHEIRO, Maria de Paula. **Ensino de arte em museus da cidade de São Paulo: tópicos modernos e contemporâneos**. 2014. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Considerando que a arte-educação em museus é uma área de atuação recente no Brasil (as experiências iniciais datam da primeira metade do século passado), este estudo investiga e discute a influência dos pressupostos teóricos e didáticos da educação em arte associados à livre expressão modernista e à perspectiva contemporânea do fazer e ler influenciados pela cultura na mediação entre arte e público em dois museus da cidade de São Paulo.

A partir de considerações históricas sobre as tendências pedagógicas do ensino de arte, analisamos as proposições práticas e reflexivas trabalhadas por dois destacados arte-educadores que foram coordenadores das ações educativas de museus da cidade de São Paulo ao longo da década de 1980: Paulo Portella Filho, coordenador do Serviço Educativo da Pinacoteca do Estado de São Paulo, entre os anos de 1976 e 1987; e Denise Grinspum, coordenadora da Área de Ação Educativa do Museu Lasar Segall, entre os anos de 1985 e 2001.

A presente pesquisa se insere no campo das investigações qualitativas, sendo os dados coletados predominantemente descritivos. Ressalta o levantamento de fontes primárias documentais produzidas na época, como relatórios, artigos de jornais e revistas que fazem referência aos projetos que são objeto de estudo dessa pesquisa – o curso “Laboratório de Desenho” (1976-1987), da Pinacoteca do Estado de São Paulo, e o “Programa de Educação para o Patrimônio – Atendimento ao Público de Escolas” (1985-2001), do Museu Lasar Segall. Como apoio à análise documental, foram colhidos depoimentos e narrativas dos protagonistas que são foco dessa investigação a respeito de suas práticas associadas ao ensino de arte. Tais depoimentos se configuraram como matérias-primas vivas permeadas de informações, enfatizando experiências que se inter-relacionam e desvelam concepções teóricas e práticas significativas para a área da educação em arte em museus e instituições culturais.

Palavras-chave: Arte-educação em museus; arte-educação moderna; arte-educação contemporânea; mediação entre arte e público.

ABSTRACT

PINHEIRO, Maria de Paula. **Teaching art in the museums of the city of São Paulo: modern and contemporary topics**. 2014. 162 f. Thesis (Master's Degree) – School of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2014.

Whereas art-education in museums is a recent area of work in Brazil (the early experiences took place in the first half of last century), this study investigates and discusses the influence of the theoretical and didactic assumptions of education in art associated with the modernist free expression and the contemporary perspective of doing and reading influenced by the culture in the mediation between art and the public in two museums of the city of São Paulo. Starting with historical considerations about the pedagogical tendencies in the teaching of art, I have analyzed the practical and reflexive propositions worked by two outstanding art-educators who were in charge of the educational actions in museums of the city of São Paulo in the 1980's: Paulo Portella Filho, head of the Educative Service at the Picture Gallery of the State of São Paulo, between 1976 and 1987; and Denise Grinspum, head of the Educational Action Area of Lasar Segall Museum, between 1985 and 2001.

This research develops in the field of qualitative investigations, and collected data was predominantly descriptive. Highlight is the survey of primary documental sources produced at the time, such as reports, magazine and newspaper articles that make reference to the projects that were the scope of this study – the course on “Drawing Laboratory” (1976-1987), at the Picture Gallery of the State of São Paulo, and the “Program for the Education about Heritage – Service to the Public from Schools” (1985-2001), at the Lasar Segall Museum. In support to the documental review, I have gathered testimonies and narratives of protagonists who are the core of this investigation regarding their practices involving the teaching of art. Such testimonies turned out to be living raw materials full of information, emphasizing experiences that are intertwined and reveal intertwined and reveal theoretical and practical conceptions that are significant for art education in museums and cultural institutions.

Key words: Art-education in museums; modern art-education; contemporary art-education; mediation between art and the public.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: “Projeto Museu/Público – Ateliê no Parque” (1986) / Foto: João Musa / Arquivo pessoal Paulo Portella Filho	47
Imagem 2: “Projeto Museu/Público – Ateliê no Parque” (1986) / Foto: João Musa / Arquivo pessoal Paulo Portella Filho	48
Imagem 3: “Projeto Museu/Público – Ateliê no Parque” (1986) / Foto: João Musa / Arquivo pessoal Paulo Portella Filho	48
Imagem 4: “Projeto Museu/Público – Ateliê no Parque” (1986) / Foto: João Musa / Arquivo pessoal Paulo Portella Filho	48
Imagem 5: Ateliê – “Projeto Museu/Público – Ateliê no Parque” (1986) / Foto: João Musa / Arquivo pessoal Paulo Portella Filho	49
Imagem 6: Ateliê – “Projeto Museu/Público – Ateliê no Parque” (1986) / Foto: João Musa / Arquivo pessoal Paulo Portella Filho	49
Imagem 7: Ateliê – “Projeto Museu/Público – Ateliê no Parque” (1986) / Foto: João Musa / Arquivo pessoal Paulo Portella Filho	49
Imagem 8: Curso “Laboratório de Desenho” – Setor Juvenil II (1980-1981) / Orientador: Paulo Portella Filho / Foto: Rubens Fernandes Júnior / Arquivo pessoal Paulo Portella Filho	54
Imagem 9: Curso “Laboratório de Desenho” – Setor Juvenil II (1980-1981) / Orientador: Paulo Portella Filho / Foto: Rubens Fernandes Jr. / Arquivo pessoal Paulo Portella Filho	54
Imagem 10: Curso “Laboratório de Desenho” – Setor Juvenil II (1980-1981) / Orientador: Paulo Portella Filho / Foto: Rubens Fernandes Jr. / Arquivo pessoal Paulo Portella Filho	54
Imagem 11: Trabalho de aluno do Setor Juvenil (12 a 16 anos) do Curso “Laboratório de Desenho” (1977-1978) / Orientador: Paulo Portella Filho / Foto: Arquivo do Centro de Documentação e Memória da Pinacoteca de São Paulo (CEDOC)	55
Imagem 12: Trabalho de aluno do Setor Juvenil (12 a 16 anos) do Curso “Laboratório de Desenho” (1977-1978) / Orientador: Paulo Portella Filho / Foto: Arquivo do Centro de Documentação e Memória da Pinacoteca de São Paulo (CEDOC)	56
Imagem 13: Trabalho de aluno do Setor Infantil I (7 a 8 anos) do Curso Laboratório de Desenho (1981-1987) / Orientadora: Regina Sawaya / Foto: Arquivo do	

Centro de Documentação e Memória da Pinacoteca de São Paulo (CEDOC).....	56
Imagem 14: Caderno do Serviço Educativo Nº 1 – Exposição “A Criança Vê Segall” (1986) / Foto: Arquivo Museu Lasar Segall/IBRAM/MinC	75
Imagem 15: Roda de leitura – Projeto Educativo Exposição “A Criança Vê Segall” (1986) / Foto: Arquivo Museu Lasar Segall/IBRAM/MinC	75
Imagem 16: Desenho de observação – Projeto Educativo Exposição “A Criança Vê Segall” (1986) / Foto: Arquivo Museu Lasar Segall/IBRAM/MinC	76
Imagem 17: Jogo teatral – Projeto Educativo Exposição “A Criança Vê Segall” (1986) / Foto: Arquivo Museu Lasar Segall/IBRAM/MinC	76
Imagem 18: Trabalhos de alunos expostos ao lado da obra de Lasar Segall – Projeto Educativo Exposição “A Criança Vê Segall” (1986) / Foto: Arquivo Museu Lasar Segall/IBRAM/MinC.....	76
Imagem 19: Lasar Segall – “Paisagem com três casas” (1913), pastel – Exposição “A Criança Vê Segall” (1986) / Foto: Arquivo Museu Lasar Segall/IBRAM/MinC.....	77
Imagem 20: Desenho de observação feito por aluno de 12 anos – Exposição “A Criança Vê Segall” (1986) / Foto: Arquivo Museu Lasar Segall/IBRAM/MinC.....	77
Imagem 21: Trabalho feito por aluno de 12 anos em ateliê – Exposição “A Criança Vê Segall” (1986) / Foto: Arquivo Museu Lasar Segall/IBRAM/MinC.....	77
Imagem 22: Visita orientada por Denise Grinspum – Exposição “Lasar Segall – Retrospectiva” (déc. de 1980) / Foto: Arquivo Museu Lasar Segall/IBRAM/MinC	80
Imagem 23: Visita orientada por Denise Grinspum – Exposição “Lasar Segall – Retrospectiva” (déc. de 1980) / Foto: Arquivo Museu Lasar Segall/IBRAM/MinC	80
Imagem 24: Ateliê orientado por Denise Grinspum – Exposição “Lasar Segall – Retrospectiva” (déc. de 1980) / Foto: Arquivo Museu Lasar Segall/IBRAM/MinC	80

LISTA DE SIGLAS

AESP – Associação de Arte-Educadores de São Paulo

CEDOC – Centro de Documentação e Memória da Pinacoteca do Estado

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CIAE – Curso Intensivo de Arte na Educação

CONDEPHAAT – Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico e Artístico do Estado

DAEC – Divisão de Ação Educativo-Cultural

EAB – Escolinha de Arte do Brasil

ECA/USP – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo

FAEB - Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil

IAC – Instituto de Arte Contemporânea

IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus

ICOM – International Council of Museums

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

MAC/USP – Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo

MASP – Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand

MEA – Movimento Escolinhas de Arte

MLS – Museu Lasar Segall

MAM/SP – Museu de Arte Moderna de São Paulo

MAM/RJ – Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro

MoMA – Museu de Arte Moderna de Nova York

ONG – Organização Não Governamental

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNEM – Plano Nacional da Educação Museal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. EDUCAÇÃO EM MUSEUS DE ARTE	19
1.1 Educação Patrimonial x Educação Museal.....	21
1.2 Ensino de Arte em Museus: breve panorama histórico	25
1.2.1 Educação em Museus de Arte no Brasil.....	29
1.2.2 O Club Infantil de Arte do MASP: uma experiência pioneira	33
2. PAULO PORTELLA FILHO: A LIBERDADE DE EXPRESSÃO COMO PRÁTICA EDUCATIVA NO MUSEU	37
2.1 A Pinacoteca do Estado de São Paulo	38
2.2 Serviço Educativo da Pinacoteca do Estado de São Paulo (1976-1987).....	41
2.2.1 Laboratório de Desenho	50
2.3 <i>Contextualizando</i> : referências teóricas e práticas.....	57
2.4 A liberdade de expressão como prática educativa no museu	66
3. DENISE GRINSPUM: A LEITURA DE IMAGEM COMO FOCO DA AÇÃO EDUCATIVA NO MUSEU	70
3.1 O Museu Lasar Segall.....	71
3.2 Área de Ação Educativa do Museu Lasar Segall (1985-2001)	72
3.2.1 Programa de Educação para o Patrimônio.....	85
3.2.1.1 Atendimento ao Público de Escolas	87
3.3 <i>Contextualizando</i> : referências teóricas e práticas.....	91
3.4 A leitura de imagem como foco da ação educativa no museu.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	112
ANEXOS	
Anexo 1. Entrevista com Paulo Portella Filho	117
Anexo 2. Entrevista com Denise Grinspum	148

● INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema proposto nesta pesquisa se desenvolveu ao longo do período em que atuamos na assistência a projetos e cursos de arte-educação realizados no Centro Universitário Maria Antonia, órgão da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da Universidade de São Paulo. Entre os projetos acompanhados, as ações desenvolvidas pelo programa “Conversas com Arte-Educador”¹, em especial, colocaram-nos em contato com as pesquisas e as trajetórias de professores e arte-educadores com formações e atuações diversas, contemplando as experiências em educação voltadas para as diferentes linguagens da arte (Música, Dança, Teatro e Artes Visuais).

O foco central das “conversas” era o relato dos percursos profissionais e das pesquisas desenvolvidas por arte-educadores de relevância histórica para o ensino de arte no país. A lista de convidados foi extensa, apenas para citar alguns nomes: Ana Mae Barbosa, Analice Dutra Pillar, Anamelia Bueno Buoro, Ingrid Dormien Koudela, Isabel Marques, Ivone Richter, João Francisco Duarte Jr., Maria Christina de Souza Lima Rizzi, Maria Helena Wagner Rossi, Maria Heloísa Ferraz, Mirian Celeste Martins, Moema Martins Rebouças, Paulo Portella Filho, Rejane Coutinho, entre outros.

Entre as inúmeras “conversas” contempladas neste programa, tivemos especial interesse pelas experiências que envolviam a área de Educação em Museus, tema abordado na palestra inaugural do ciclo realizada por Paulo Portella Filho (março/2008), coordenador do Serviço Educativo do Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP).

Paulo Portella Filho implantou e coordenou, entre os anos de 1976 e 1987, o Serviço Educativo da Pinacoteca do Estado de São Paulo, onde desenvolveu cursos de arte para crianças e jovens inspirados nos princípios da livre expressão, como o “Laboratório de Desenho” (1976-1987) e o “Projeto Museu/Público – Ateliê no Parque” (1985-1986).

¹ O programa “Conversas com Arte-Educador”, idealizado e coordenado pela Profa. Dra. Rosa Iavelberg, com apoio da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da Universidade de São Paulo por meio do programa “Aprender com Cultura e Extensão”, foi realizado no Centro Universitário Maria Antonia da USP nos anos de 2008 e 2009. As palestras aconteciam mensalmente, aos sábados, e tinham como público-alvo professores das redes pública e privada de ensino e educadores de instituições culturais, museus e ONGs. A partir de 2010, o programa foi transferido para a Faculdade de Educação da USP, sob a mesma coordenação.

A ideia da livre expressão esteve associada às tendências modernistas no campo da arte-educação e do Movimento da Escola Nova, que alterou o foco do processo educativo, antes centrado nos conteúdos e nos métodos transmissivos de ensino, para os interesses e necessidades dos alunos. No âmbito da educação em arte, a cópia de modelos e o treino de habilidades deu lugar à criatividade e ao desenvolvimento espontâneo da expressão artística da criança, como explicitam Ferraz e Fusari (2009, p. 51):

Em síntese, na Pedagogia Nova, o ensino e a aprendizagem de arte referem-se a experimentações artísticas, inventividade e ao conhecimento de si próprio, concentrando-se na figura do aluno e na aquisição de saberes vinculados à sua realidade e diversidade individual. Essa mudança de foco foi muito importante, pois colocou ênfase no educando – ou ser que aprende – e não apenas no conhecimento.

No contexto que envolve o ensino de arte em museus no Brasil, nas décadas de 1940 e 1950 tinha-se como principal prática educativa a realização de atividades de ateliê², para o público visitante, por meio das quais crianças e jovens tinham a oportunidade de experimentar materiais e técnicas artísticas diversificados, desenvolvendo sua expressão e criatividade. De acordo com Coutinho (2009, p. 171-172), as práticas de ateliê não eram necessariamente associadas aos conteúdos das obras expostas, nem vinculadas às visitas guiadas. Estas, por sua vez, seguiam um modelo de mediação pautado no discurso informativo construído em torno das obras pelo educador que realizava a visita.

Portella também foi responsável neste período (1976-1987³) pelo programa de “Visitas Guiadas” ao acervo permanente e às exposições temporárias da Pinacoteca do Estado de São Paulo. De acordo com Grinspum (1991, p. 29), o Setor de Visitas Guiadas do museu trabalhava “na linha de apreciação estética, a partir de exercícios de observação de pinturas, esculturas e desenhos do acervo”. Tais visitas eram dissociadas das atividades realizadas nos ateliês e tinham equipes de orientadores distintas.

A partir de 1985, o Museu Lasar Segall (MLS) também organiza seu serviço educativo, sob a coordenação de Denise Grinspum. As atividades desenvolvidas pela Área de

² Exemplos de práticas envolvendo a organização de ateliês livres para crianças em museus no referido período foram o Club Infantil de Arte do MASP, orientado por Suzana Rodrigues, e os ateliês do MAM/RJ, por Ivan Serpa.

³ No ano de 1981, as ações educativas da Pinacoteca do Estado foram divididas: Daniela Bousso passou a coordenar as “Visitas Guiadas” e Paulo Portella Filho, o curso “Laboratório de Desenho”. Em 1983, ambas as ações retornaram à coordenação de Portella, que se encarregou da criação e coordenação do “Serviço Educativo da Pinacoteca do Estado”, integrando os setores de Visitas Guiadas e Oficinas de Arte.

Ação Educativa do museu foram, em sua grande maioria, dirigidas a estudantes do 1º e 2º graus do município de São Paulo.

As visitas eram subsidiadas por metodologias de leitura de obra com base em teorias sobre o desenvolvimento da compreensão estética⁴ e tinham como objetivo estimular no visitante o desenvolvimento da capacidade de observar, contextualizar e interpretar o objeto artístico a partir de suas próprias ações, interagindo com os conteúdos das obras, que eram mediados pelos educadores do museu.

Na segunda metade da década de 1980, o departamento educativo do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP) passa a desenvolver e difundir experiências que exploram o fazer artístico associado à leitura e à contextualização histórica das obras de arte. Os ateliês para crianças e adolescentes do MAC/USP e do MLS deixam de ser fundamentados nos pressupostos da livre expressão, passando a ser orientados para a prática de linguagens específicas, acrescentando ao fazer a possibilidade de acesso e compreensão do patrimônio artístico e cultural. (BARBOSA, 2011, p. 71-72).

Considerando que as concepções que orientam as práticas em arte-educação refletem o discurso educacional, artístico e cultural de sua época, esta pesquisa busca investigar a influência dos pressupostos teóricos e didáticos da educação em arte associados à livre expressão modernista e àqueles orientados em direção à perspectiva contemporânea do fazer e ler cultivados⁵ nas práticas educativas que envolvem o ensino e a aprendizagem da arte em museus da cidade de São Paulo.

Partimos da hipótese de que ambas as concepções sobre o ensino de arte orientaram proposições teóricas e práticas em arte-educação realizadas em espaços museológicos, consolidando tendências pedagógicas distintas para a área de educação em museus.

A pesquisa tem como foco as ações práticas e reflexivas trabalhadas por dois arte-educadores que foram coordenadores das ações educativas de museus da cidade de São Paulo

⁴ Entre as principais referências teóricas que passaram a orientar as atividades de apreciação estética trabalhadas pela equipe de educadores do MLS, podemos citar a pesquisa desenvolvida por Abigail Housen, publicada em 1983, que evidenciou a existência de cinco estágios de compreensão estética: narrativo, construtivo, classificatório, interpretativo e recreativo. No terceiro capítulo, abordaremos mais detalhadamente os estudos relativos ao desenvolvimento da compreensão estética.

⁵ O termo “cultivado” refere-se à concepção desenvolvida por Rosa Iavelberg em sua dissertação de mestrado, que foi publicada em 2006 com o título *O desenho cultivado da criança: práticas e formação de educadores*. Ações cultivadas na arte de crianças e jovens são aquelas que incorporam a produção social e histórica da arte como conteúdo da educação em arte, preservando a expressão e a construção autoral dos alunos ao fazer e ler imagens artísticas.

ao longo da década de 1980: Paulo Portela Filho, coordenador do Serviço Educativo da Pinacoteca do Estado de São Paulo entre os anos de 1976 e 1987; e Denise Grinspum, coordenadora da Área de Ação Educativa do Museu Lasar Segall entre os anos de 1985 e 2002. Esta escolha se justifica pelo fato de ambos terem sido responsáveis pela implantação e coordenação do setor educativo de dois importantes museus da cidade e por serem representantes de tendências pedagógicas distintas no que se refere aos procedimentos e concepções envolvidos no ensino de arte em museus.

Justifica-se a escolha da década de 1980, pois foi a partir desse período que se aprofundaram, no Brasil, as discussões sobre o ensino de arte com ênfase na interpretação da obra de arte sob o aspecto do seu contexto cultural e social, associada à experiência do fazer artístico. De acordo com Grinspum (2000, p. 23), até meados dessa década, os principais museus de arte de São Paulo ainda não haviam sistematizado sua prática educativa de forma a associar a leitura de obras à sua contextualização e ao fazer artístico, pois o ideário modernista da livre expressão, disseminado de forma mais acentuada entre os anos 1960 e 1970, impedia a realização de tal articulação.

Este novo paradigma difundido a partir da segunda metade da década de 1980 contrapunha-se às formulações modernistas da expressão criativa como reflexo do ensino voltado para a atividade artística como meio de expressão, caracterizado, entre outras condutas, pela busca da originalidade, da fluência, da criatividade e da flexibilidade e pela condenação às atividades imitativas e às imposições de padrões adultos para a arte da criança.

A presente pesquisa se insere no campo das investigações qualitativas, sendo os dados coletados predominantemente descritivos. Mais do que testar hipóteses, objetiva responder às indagações pontuadas pela investigação, ressaltando o levantamento de fontes primárias documentais produzidas na época, como relatórios, artigos de jornais e revistas que fazem referência aos projetos que são objeto de estudo dessa pesquisa – o curso “Laboratório de Desenho”, da Pinacoteca do Estado de São Paulo, entre os anos de 1976 e 1987; e o “Programa de Educação para o Patrimônio – Atendimento ao Público de Escolas”, do Museu Lasar Segall, entre os anos de 1985 e 2001.

Consideramos que a análise documental se configura como uma técnica valiosa da pesquisa de natureza qualitativa, seja para complementar as informações obtidas por meio de outros instrumentos, seja para identificar novos aspectos do problema inicialmente proposto.

Além da análise documental, observamos a necessidade de realizar entrevistas com os arte-educadores que tiveram papel fundamental na criação e coordenação das práticas associadas ao ensino de arte na Pinacoteca do Estado de São Paulo e no Museu Lasar Segall: Paulo Portella Filho e Denise Grinspum, respectivamente. Os depoimentos destes profissionais constituem amostra de natureza qualitativa, não probabilística e de tipo intencional, que se apresentam, de acordo com Moura (2005, p. 52), “particularmente úteis às situações na qual a seleção cuidadosa de pessoas que tenham as características previamente especificadas no problema da pesquisa seja suficiente para que o pesquisador atinja os objetivos da investigação”.

O tipo de entrevista realizada foi a semiestruturada, que se caracteriza pela elaboração de um roteiro preliminar de perguntas, com formato flexível e aberto, que foi reorientado a partir das respostas dadas pelos entrevistados, com o intuito de aprofundar pontos considerados relevantes para o objeto de estudo. Foi elaborado um roteiro prévio de questões com o objetivo principal de investigar o eixo conceitual assumido pelos entrevistados à época em relação às suas práticas e que se desdobraram em ações pedagógicas distintas para a área de educação em museus.

Consideramos de suma importância a abordagem metodológica baseada nos depoimentos e narrativas dos protagonistas que são foco dessa investigação a respeito de suas práticas associadas ao ensino de arte como apoio à análise documental. Como afirma Bosi (2003, p. 19): “Mais que o documento unilinear, a narrativa mostra a complexidade do acontecimento. É a via privilegiada para chegar até o ponto de articulação da História com a vida quotidiana. Colhe pontos de vista diversos, às vezes opostos, é uma recomposição constante dos dados.”

Tais depoimentos se configuraram como matérias-primas vivas permeadas de informações, muitas vezes não acessadas e reveladas pela análise documental, enfatizando experiências que se inter-relacionam e desvelam as concepções teóricas e práticas assumidas por Paulo Portella Filho e Denise Grinspum enquanto coordenadores dos setores educativos da Pinacoteca do Estado de São Paulo e do Museu Lasar Segall, respectivamente.

No primeiro capítulo, introduzimos os conceitos de Educação Patrimonial e Educação Museal, abordando os princípios educativos adotados em espaços museológicos, para, em seguida, entrar no campo específico das ações educativas praticadas em museus de arte,

contextualizando-as historicamente, sob a perspectiva das experiências europeia, norte-americana e brasileira.

No capítulo 2, apresentamos uma breve contextualização histórica da Pinacoteca do Estado de São Paulo e do seu Serviço Educativo, abrangendo o período de 1976 a 1987. Em seguida, faremos uma análise contextualizada das proposições teóricas e práticas associadas ao curso “Laboratório de Desenho”, buscando identificar a influência dos pressupostos teóricos e metodológicos da educação em arte presentes no discurso educacional da época nas práticas educativas que envolvem o ensino de arte desenvolvido por Paulo Portella Filho enquanto coordenador do Serviço Educativo da Pinacoteca do Estado de São Paulo.

No terceiro capítulo, apresentamos uma breve contextualização histórica do Museu Lasar Segall, cenário por onde caminhará a nossa investigação. Em seguida, descrevemos as principais ações e projetos educativos desenvolvidos pela Área de Ação Educativa (AAE) do MLS, desde a sua implantação, em 1985, até o ano de 2001, quando Denise Grinspum deixa a coordenação da AAE para assumir a direção técnica do museu. Por fim, faremos uma análise contextualizada das proposições teóricas e práticas associadas ao “Programa de Educação para o Patrimônio – Atendimento ao Público de Escolas”, buscando identificar a influência dos pressupostos teóricos e didáticos da educação em arte presentes no discurso educacional da época nas práticas educativas que envolviam o ensino de arte desenvolvidas no Museu Lasar Segall.

Por fim, apresentamos as considerações finais, sugerindo tópicos que aproximam as práticas associadas ao ensino de arte desenvolvidas em museus de arte de São Paulo sob a perspectiva modernista e àquelas associadas ao ler e fazer cultivados, entendendo que o reconhecimento dos trânsitos e “lugares-comuns” entre ambas tendências configura-se como um importante desafio para a compreensão dos processos educativos que envolvem o ensino de arte na atualidade.

1. EDUCAÇÃO EM MUSEUS DE ARTE

Os museus são casas que guardam e apresentam sonhos, sentimentos, pensamentos e intuições que ganham corpo através de imagens, cores, sons e formas. Os museus são pontes, portas e janelas que ligam e desligam mundos, tempos, culturas e pessoas diferentes. Os museus são conceitos e práticas em metamorfose.

A educação é um fenômeno complexo, continuado e plural, que engloba a família, a escola e a comunidade. Assim sendo, corroboram na educação as situações de interação social em espaços de lazer, como os parques e brinquedotecas, os ambientes de preservação e difusão do patrimônio cultural, os museus, instituições culturais e bibliotecas, as ONGs, os locais onde se mobilizam conteúdos de natureza política e ideológica, como as associações e grêmios estudantis, etc. Esse conjunto de processos educacionais abrange elementos tão variáveis e distintos entre si que a área da Pedagogia verificou a necessidade de diferenciá-los e classificá-los segundo tipos a partir de critérios diversificados.

Segundo Trilla (2008, p. 30), um dos critérios existentes para classificar as modalidades de educação as diferencia de acordo com as características dos sujeitos educandos, englobando os tipos de processos educacionais que variam segundo a etapa da vida em que o aprendiz está inserido, como, por exemplo, a *educação infantil*, a *educação de jovens e adultos*, a *educação da terceira idade*, etc.

Outro critério distingue o tipo de processo educativo de acordo com o seu conteúdo, como, por exemplo, a *educação sanitária, ambiental, literária, científica*, etc. Há também um grande grupo que se diferencia pelos procedimentos ou aspectos metodológicos que fundamentam a ação educativa, como a *educação ativa, autoritária, a distância e individualizada*. Encontramos, ainda, o critério segundo o qual se distingue a prática educativa em função *daquilo* que educa, ou seja, do agente, do contexto ou instituição que a realiza, como a *educação familiar, escolar, museal*, etc.

De acordo com o mesmo autor, a classificação que distingue os tipos de processos educacionais segundo as terminologias *informal, formal* e *não formal* foi difundida somente a partir do final da década de 1960, por P. H. Coombs⁶ e colaboradores. Tais conceitos foram definidos nos seguintes termos: o *ensino formal* abrangeria o sistema educacional institucionalizado, graduado cronologicamente e estruturado de forma hierárquica, englobando os processos educativos que iniciam nos primeiros anos da escola primária até o ensino universitário; a *educação não formal* faria referência a toda atividade educativa organizada de forma sistemática fora do sistema educacional regado; e a *educação informal* seria um processo que percorre a vida inteira, através do qual os indivíduos adquirem conhecimento permanentemente de forma não institucionalizada por meio de experiências diárias de interação interpessoal e com o meio.

⁶ COOMBS (1975) apud TRILLA (2008, p. 32-33).

As ações educativas desenvolvidas por museus e instituições culturais se inserem no campo da educação não formal, que, distinta da educação escolar – organizada e planejada de forma intencional e sistemática –, caracteriza-se por seu caráter intencional, porém com menor grau de estruturação e sistematização. Segundo Libâneo (2010, p. 95), embora distintas, a educação formal e a não formal se interpenetram constantemente, tendo em vista que o educando não é somente “aluno”, mas participante ativo das várias esferas da vida social, englobando a cultura, a política, o âmbito das relações profissionais, etc.

Devido ao fato de estar fora do sistema educacional convencional e não ser orientada por nenhum currículo oficial, a educação praticada em museus e instituições culturais usufrui de liberdade para propor metodologias e experiências diversificadas, construídas em diálogo com o contexto social e cultural em que estão inseridas. A escola, por sua vez, assume um papel fundamental na formação do público dos museus⁷ ao propiciar o contato do aluno com exposições e demais atividades culturais (como exhibições de filmes, concertos, cursos, palestras, entre outros), especialmente quando desenvolve projetos de longa duração em parceria com instituições museológicas e culturais, colaborando de maneira efetiva para promover a apropriação e a valorização dos bens culturais preservados e desenvolver no aluno o hábito de visitaão aos museus.

Fazer parte da educação não formal não é, entretanto, uma característica exclusiva dos museus e instituições culturais. Para que possamos entrar no campo específico das ações educativas associadas ao ensino de arte em espaço museológico, faz-se necessário introduzir, de maneira complementar, os conceitos de *Educação Patrimonial* e *Educação Museal*.

1.1 Educação Patrimonial x Educação Museal

De acordo com o estatuto do International Council of Museums (ICOM), de 2007, museu é “uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, expõe e difunde o patrimônio material e imaterial da humanidade com fins de pesquisa, educação e lazer”⁸. O museu, ao lado das instituições

⁷ Denise Grinspum em sua tese de doutorado (2000) ressalta o importante papel da instituição escolar como veículo de aproximação entre grupos sociais e o museu, investigando o hábito de frequência aos museus das famílias de estudantes que visitaram com a escola o Museu Lasar Segall.

⁸ Tradução nossa. Disponível em: <<http://icom.museum/la-vision/definicion-del-museo/L/1/>>. Acesso em: 2 maio 2013.

culturais é, assim, o *locus* privilegiado do acervo, da preservação e da difusão do patrimônio cultural e da produção de conhecimento.

Patrimônio Cultural é definido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) nos seguintes termos:

O patrimônio cultural é o conjunto de manifestações, realizações e representações de um povo. Ele está presente em todos os lugares e atividades: nas ruas, em nossas casas, em nossas danças e músicas, nas artes, nos museus, escolas, igrejas e praças. Nos nossos modos de fazer, criar e trabalhar. Nos livros que escrevemos, na poesia que declamamos, nas brincadeiras que fazemos, nos cultos que professamos. Ele faz parte de nosso cotidiano, forma as identidades e determina os valores de uma sociedade. É ele que nos faz ser o que somos. (IPHAN, 2008, p.3).⁹

De acordo com tal formulação, os bens culturais podem ser identificados nos mais diversos lugares, estando presentes no dia a dia dos indivíduos e comunidades. Podem ser eles gestos, valores, objetos artísticos e históricos, rituais religiosos, danças folclóricas, sítios arqueológicos, conjuntos arquitetônicos, entre outros. A educação que visa ao processo de análise crítica e valorização da realidade cultural de um determinado tempo e espaço denominou-se *Educação Patrimonial*.

No Brasil, data da década de 1980 a formulação da expressão *Educação Patrimonial* abrangendo os processos educativos associados à preservação, identificação e valorização do patrimônio cultural. De acordo com Grinspum (2000, p. 17), a partir desse período começaram a ser sistematizadas metodologias que evidenciavam e especificavam práticas educativas desenvolvidas por museus de História e de Arte. Os museus de História foram os primeiros a introduzir os princípios da Educação Patrimonial, difundidos no país por Maria de Lourdes Parreira Horta em seu *Guia Básico de Educação Patrimonial* (1999, p. 06):

Trata-se de um processo permanente e **sistemático** de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como **fonte primária** de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da **experiência** e do **contato direto** com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de **conhecimento**, **apropriação** e **valorização** de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num **processo** contínuo de **criação cultural**.

A Educação Patrimonial pressupõe um processo que envolve o diálogo permanente entre os indivíduos e comunidades e o seu patrimônio cultural visando ao desenvolvimento da

⁹ Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=3838>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

compreensão do universo sociocultural que os envolvem e a sua leitura crítica, processo considerado indispensável para a preservação e a valorização dos bens patrimoniais.

A proposta metodológica que embasou as práticas educativas centradas no patrimônio cultural foi transposta do termo, de origem inglesa, *Heritage Education*. Tal proposta foi introduzida, em termos conceituais e práticos, no Brasil, a partir do 1º Seminário realizado em 1983, no Museu Imperial, em Petrópolis/Rio de Janeiro.

A metodologia da Educação Patrimonial foi sistematizada de maneira que pudesse ser transposta e aplicada a qualquer manifestação cultural material e imaterial, quer fosse um sítio arqueológico, uma paisagem natural, uma manifestação popular de caráter folclórico, um objeto artístico, entre outros inúmeros exemplos de expressões da cultura resultantes da relação do homem com o seu meio ambiente. Nesse sentido, até o objeto mais comum de uso cotidiano poderia ser tema/conteúdo da Educação Patrimonial.

De acordo com a proposta metodológica da Educação Patrimonial, um objeto ou fenômeno cultural pode ser explorado por meio de um processo que incorpora a percepção, a análise e a interpretação do objeto em estudo, abrangendo seus aspectos físicos, formais, funcionais e processuais, assim como os conteúdos associados ao valor/significado atribuído ao objeto ou fenômeno explorado dentro de um contexto delimitado temporal e geograficamente.

Segundo Horta (1999, p. 11), uma vez definido o objeto/tema/fenômeno de estudo, o processo educativo se desenvolveria seguindo as etapas de: *Observação* (1), que objetiva a identificação do objeto/função/significado e o desenvolvimento da percepção visual e simbólica; *Registro* (2), visando à assimilação do conhecimento, o aprofundamento da análise crítica e o desenvolvimento da memória e do pensamento lógico e intuitivo; *Exploração* (3), propiciando o desenvolvimento da análise e do julgamento crítico do fenômeno ou objeto estudado; e *Apropriação* (4), que visa ao envolvimento afetivo, à internalização, ao desenvolvimento da autoexpressão e valorização dos bens culturais preservados.

Considerando, como exemplo, um objeto artístico para estudo segundo a metodologia da Educação Patrimonial, na primeira etapa – da *observação* – seria possível investigar o objeto partindo de questões como: De que material foi feito? Como foi feito? Quem o fez? Com que finalidade? Em que época? Qual sua forma e textura? Como você descreveria esse objeto? Ele se relaciona com outros objetos que você já conhece? Quanto vale esse objeto?

Na segunda etapa – do *registro* –, caberia ao grupo registrar/documentar as observações e deduções feitas na etapa anterior, por meio da escrita, fotos, maquetes, desenhos, reproduções em diferentes materiais, etc. Na terceira etapa – da *exploração* –, o grupo poderia pesquisar outras fontes de informação relacionadas ao objeto artístico, como livros, documentos, fotos, artigos de revistas e jornais, com o objetivo de investigar o contexto histórico, social, econômico, geográfico e político no qual o objeto foi construído. A última etapa – da *apropriação* –, seria o espaço para a releitura, para a recriação utilizando diferentes meios de expressão, como a pintura, o desenho, a dança, o teatro, a poesia, a fotografia, o vídeo, a música, entre outros.

A abordagem metodológica da Educação Patrimonial foi pensada visando atribuir um enfoque interdisciplinar na exploração dos fenômenos e objetos culturais. Nesse sentido, as etapas do método não deveriam ser consideradas de forma fragmentada, mas inter-relacionadas, de maneira a se confundirem umas com as outras no processo de exploração e interpretação do bem cultural preservado.

No âmbito específico do espaço museológico, cunhou-se o termo Educação Museal, ou Educação em Museus, para fazer referência às práticas educativas que acontecem no espaço do museu. De acordo com Cabral (2012, p. 41):

[...] quando, no museu, profissionais do museu com profissionais do museu e profissionais do museu com usuários do museu, nos reunimos para construir e dividir novos conhecimentos, quando investigamos para conhecer melhor, entender e transformar a realidade que nos cerca, então estamos falando de Educação Museal.

Delimitamos o campo – Museu –, que está contido no Patrimônio. Muda o campo onde a ação educativa se desenvolve, mas não mudam os conceitos e os objetivos. Podem variar as metodologias desenvolvidas. A adjetivação patrimonial ou museal não implica diferenças, apenas indicação de campos de atuação.

O Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) não atribuiu ainda uma definição para *Educação Museal*. Atualmente está em discussão o Plano Nacional da Educação Museal (PNEM)¹⁰, capitaneada pela Coordenação de Museologia Social e Educação do Instituto Brasileiro de Museus, com a finalidade de fundamentar a promoção das ações educativas desenvolvidas nos museus brasileiros, estabelecendo metas quantitativas e temporais para cada uma das ações aprovadas nos fóruns de discussão *online* e nos encontros regionais presenciais, dos quais participam educadores e diretores de museus do Ibram.

¹⁰ O Documento Preliminar do Plano Nacional de Educação Museal encontra-se disponível em: <<http://pnem.museus.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/DOCUMENTO-PRELIMINARI.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2014.

A Educação Museal é uma ação localizada no contexto da Educação Patrimonial que incorpora diferentes ações e dimensões do trabalho educativo realizado no espaço museológico, tais como a pesquisa, a comunicação com o público, as atividades realizadas em parceria com outras instituições museológicas e escolares, o planejamento e a avaliação de projetos educativos, a idealização e organização de materiais didáticos, a definição de abordagens de mediação, entre outros. As ações educativas desenvolvidas em museus de arte e instituições culturais, embora inseridas no âmbito da Educação Museal, possuem referenciais teóricos e metodológicos distintos dos museus de História e de Ciências Naturais, por se tratar, especificamente, de um outro campo de conhecimento – a Arte –, cujas resultantes materiais e imateriais, foco da ação de preservação, valorização e difusão, são os objetos e fenômenos artísticos.

1.2 Ensino de Arte em Museus: breve panorama histórico

Embora hoje o museu seja reconhecido como o *locus* privilegiado da preservação e difusão do patrimônio cultural e da produção de conhecimento, durante muito tempo os museus de arte permaneceram isolados do público, servindo apenas a uma pequena elite já iniciada no universo da arte, tendo como funções prioritárias a coleta, a conservação e a pesquisa (GRINSPUM, 1991, p. 6).

Foi somente com a difusão do Iluminismo, no século XVIII, que as coleções da aristocracia e da realeza europeia se transformaram em coleções públicas e as exposições passaram a ser organizadas, essencialmente, com propósitos educacionais. Neste período, surgem os primeiros grandes museus públicos, compreendidos como “máquina educativa pública”, refletindo as aspirações da nascente sociedade burguesa e moderna (ALTSHULER, 2010, p. 45).

O mais importante desses novos museus foi o Louvre, aberto ao público em 1793, que passou a contar com um grande acervo de obras de arte confiscadas da aristocracia e da Igreja durante a Revolução Francesa (1789-1799). O Museu do Louvre foi criado como uma instituição nacional democrática, voltada ao público, e seu patrimônio artístico e cultural passou a ser considerado um bem nacional (ALTSHULER, 2010, p. 47). Em 1880, o Louvre inaugura o primeiro serviço educativo para escolas, posteriormente estruturado como “Escola do Louvre”, e em 1927 foram criados os cursos de Museologia e de História da Arte.

Os museus norte-americanos, por sua vez, constituíram-se seguindo os moldes dos grandes museus públicos europeus, adotando princípios democráticos e explícitos propósitos educacionais. De acordo como Lourenço (1999, p. 71), o Metropolitan Museum de Nova York, no ano de sua fundação, em 1870, já estabelecia estratégias de aproximação do público escolar, organizando um boletim informativo de suas atividades, conferências e exposições, bem como uma revista voltada para o ensino escolar. O Fine Arts Museum, de Boston, abriu classes para adultos em 1876 e o British Museum inaugurou, em 1911, um Serviço de Visitas Guiadas.

O primeiro museu a criar a função do arte-educador foi, entretanto, o Victoria and Albert Museum, de Londres, em 1852. Henri Cole (1808-1882), primeiro diretor do referido museu, considerava-o uma instituição de educação ativa, tendo inaugurado um programa educacional que atrelava o estudo das obras de arte do acervo com o fazer artístico em ateliê. Este museu foi, ao lado do Royal College of Art, o pioneiro no estabelecimento da interação entre arte na escola e museus de arte. (OTT, 2008, p. 116).

Nos Estados Unidos, a partir do século XX, a função educacional do museu passa a ser considerada no mesmo grau de importância da função de conservação e exibição das obras de arte. De acordo com Barbosa (2008a, p. 85), exemplos dessa nova perspectiva foram o Toledo Museum of Art (1903) e o Cleveland Museum (1915), cujos programas educacionais surgiram previamente à organização de suas coleções de arte. O Cleveland Museum, ao lado do Museum of Modern Art (MoMA), de Nova York, fundado em 1929, foram os pioneiros no ensino de arte em direção à modernidade, fundamentando-se nos pressupostos teóricos de Thomas Munro e de Victor D'Amico, respectivamente (ambos influenciados pelas ideias de John Dewey).

Segundo Ott (2008, p. 117-118), o programa de ensino desenvolvido por Thomas Munro, colocado em prática durante três décadas no Cleveland Museum, enfatizava a percepção individual e a interpretação crítica da obra de arte, dando menor enfoque à contextualização histórica e ao fazer artístico em ateliê. Ele considerava que a história da arte era um assunto melhor tratado fora do museu, bem como não advogava a favor da expressão criativa no interior do espaço museológico. “A maneira pela qual Munro utilizava as obras de arte da coleção do museu dava-se através de um processo pelo qual olhar para uma obra de arte, anotar mentalmente, fazer um esboço para futuro uso em ateliê e conversar sobre arte eram atos comprometidos com uma perspectiva de indagação crítica” (OTT, 2008, p. 118).

Munro era um grande proponente da educação estética e compreendia o papel do arte-educador de museu como um mediador.

Como diretor do Departamento de Educação e Centro de Arte Popular do Museu de Arte Moderna de Nova York, Victor D'Amico inspirou o projeto educativo do museu nos pressupostos teóricos e metodológicos da arte-educação moderna. D'Amico criou no museu o Children's Art Carnivals, um ambiente que contava com instrumentos e materiais especiais, projetado para estimular as crianças a trabalharem de maneira abstrata. Segundo Efland (2008, p. 178-9), a arte-educação moderna muitas vezes impunha o estilo abstrato das vanguardas às crianças como sendo mais avançado do que os meios tradicionais de fazer artístico. “O realismo, como um estilo, foi negativamente considerado desde que era tido como cópia e imitação.”

Ainda de acordo com Efland (2002, p. 299), o método de ensino de D'Amico consistia em auxiliar as crianças a reconhecer uma fonte de inspiração em suas experiências cotidianas, como a vida familiar, as viagens e férias, bem como reconhecer os valores artísticos das obras, cabendo ao professor associar a formação técnica, procedimental, às necessidades e interesses das crianças.

No período que se seguiu à Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o conceito de museu foi sendo ressignificado, substituindo-se a antiga imagem de “mausoléu” por “museu dinâmico”, voltado à educação artística e cultural de um grande público. Segundo Grinspum (1991, p. 14), os museus norte-americanos foram os pioneiros nessa reformulação:

Após a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos passam a ser os pioneiros na reformulação da “nova imagem” do museu, que além de abrigar coleções especializadas nos mais diferentes campos do conhecimento humano, passa a atrair para si um público diversificado, que vem participar de atividades educativas e de lazer e assistir a concertos e debates.

Nas décadas seguintes à Segunda Guerra Mundial, a Europa também transforma a antiga imagem de museu, aproximando-o do conceito de museu moderno, por meio da implantação das “Maisons des Arts et de la Culture”¹¹, buscando atrair para o museu um público ainda mais diversificado, entre os quais se incluía o público escolar. Um exemplo importante é o Centre Georges Pompidou na França, que na década de 1970 dinamizou o centro antigo de Paris, proporcionando ao público a participação ativa no processo de produção cultural. Em seus vários departamentos se desenvolveu uma série de atividades,

¹¹ GRINSPUM, 1991, p. 15.

entre as quais estavam os ateliês para crianças, as cinematecas, palestras, cursos e publicações especializadas.

Na década de 1980, os departamentos educativos dos grandes museus europeus e norte-americanos já haviam sistematizado seus programas educativos de maneira a atrair e atender um público diversificado ao museu – entre eles, escolares, professores, pessoas da terceira idade, universitários e comunidade –, oferecendo atividades variadas, como seminários, exposições de filmes, visitas guiadas, oficinas de arte, contação de histórias e encontros com artistas.

Neste período, o MoMA, de Nova York, oferecia uma série de encontros chamada “O Artista Conversa com os Estudantes da Escola Média”, que contemplava análises e discussões com os estudantes mediadas pelo próprio artista que tinha suas obras em exposição¹². A National Gallery de Londres também passou a organizar encontros com artistas (“Meet the Artist”), no entanto com uma configuração distinta da do MoMA. A finalidade aqui era ensinar ao espectador a vida e a obra de um artista da coleção do museu com explicações sobre a técnica de feitura da obra e sobre seu significado. Tais encontros eram realizados por artistas contratados, que, em algumas ocasiões, colocavam-se como atores para interpretar o artista estudado.

Segundo Vernaschi (1989, p. 91), outra atividade inaugurada pela National Gallery na década de 1980 foi o “Artist in Residence”. Neste projeto, um artista era convidado a trabalhar no ateliê do museu durante seis meses, tendo o público acesso a esse espaço, onde era possível conhecer o artista, acompanhar seu processo de produção e discutir sua obra. Ao final, as obras executadas durante a residência do artista no museu eram expostas no “Estúdio do Artista”.

No Brasil, a grande maioria dos museus foi criada somente a partir dos anos 1930 e 1940 por iniciativas oficiais, seguindo o modelo norte-americano de museu moderno. A sistematização dos serviços educativos nos museus de arte brasileiros, no entanto, pôde ser verificada apenas a partir da segunda metade do século XX.

¹² VERNASCHI, 1989, p. 81.

1.2.1 Educação em Museus de Arte no Brasil

As ações educativas que envolvem o ensino de arte em espaço museológico tiveram origem no Brasil na primeira metade do século XX, quando do surgimento dos primeiros museus de arte no país. Os setores educativos foram institucionalizados somente a partir da segunda metade do século: a Pinacoteca do Estado de São Paulo, na década de 1970; o Museu Lasar Segall e o Museu de Arte Contemporânea de São Paulo (MAC-SP), na década de 1980; o Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP) reorganizou seu serviço educativo na década de 1990, período em que foram inaugurados os setores educativos da maioria dos museus de arte e instituições culturais brasileiros, como os Museus de Arte Moderna de São Paulo e do Rio de Janeiro, o Museu de Arte Contemporânea de Niterói, o Museu de Arte do Rio Grande do Sul Aldo Malagoli (MARGS/Porto Alegre), o Centro Cultural Banco do Brasil (Rio de Janeiro e São Paulo), o Itaú Cultural, entre outros¹³.

Fundado em 1947 por Assis Chateaubriand, o MASP foi um dos pioneiros no que diz respeito ao ensino de arte praticado em museus no país, organizando cursos de formação para monitores e criando o Club Infantil de Arte, idealizado e orientado por Suzana Rodrigues. Desde a sua fundação, o museu evidenciou uma forte tendência didática, por influência de Pietro Maria Bardi, contemplando em sua programação cursos de história da arte, de arquitetura, teatro, estética, cinema e música. Artistas e intelectuais importantes também passaram pelo museu para proferir palestras e cursos, como De Ruggero, Oscar Niemeyer, José Lins do Rego, Villa Lobos, Koellreutter, Murilo Mendes, entre outros. Em 1951, foi criado o Instituto de Arte Contemporânea do MASP (IAC), organizado e coordenado por Lina Bo Bardi e Pietro Maria Bardi como um espaço escolar voltado para jovens interessados em estudar arte, adotando os referenciais teóricos da Bauhaus¹⁴. O IAC configurou-se como uma das primeiras iniciativas no campo do ensino de desenho industrial no país.

De acordo com Lourenço (1999, p. 46), o MASP e os Museus de Arte Moderna paulista, carioca e baiano realizaram experiências educacionais desde os primórdios de sua criação, sensibilizando os públicos juvenil e infantil para o fazer artístico. A proposta

¹³ BARBOSA (2008b, p. 18).

¹⁴ BREDARIOLLI, 2007, p. 162.

educacional de tais museus voltava-se para a “sensibilização, incentivo ao fazer, respeito à individualidade e conscientização, operada via artes plásticas, dança ou *design*”¹⁵.

Fundado em 1948, sob a influência do MoMA, o MAM/SP assume, desde a sua criação, o papel de museu formador de público, ampliando o contato dos envolvidos em suas atividades (exposições e cursos) com a arte moderna brasileira, por meio de duas ações: educação e exposições. O projeto político do museu tinha como pressuposto a necessidade de educar o público quanto ao novo conceito de arte moderna. No que diz respeito às questões curatoriais, o MAM/SP propõe uma abordagem interdisciplinar, abrigando mostras e atividades voltadas não somente à pintura e à escultura, mas também à música, à literatura, ao cinema, ao teatro, à fotografia, à cerâmica e ao *design*¹⁶.

No âmbito das ações educativas, o MAM/SP organiza, já em 1949, o Curso de Introdução Histórica à Filosofia e, em 1950, o Curso de Iniciação Estética. Desde a 2ª Bienal, em 1953, o museu passou a promover cursos para monitoria com o público, atuando diretamente na formação artística de estudantes universitários. O MAM/SP abrigou também, desde 1952, a Escola de Artesanato, organizada por Nelson Nóbrega, voltada para a formação de artistas e para sua inserção nos processos industriais. Entre os cursos oferecidos pela Escola de Artesanato, encontramos o de Desenho, o de História da Arte e o de Cerâmica e Gravura (que teve entre seus ministrantes o artista plástico Lívio Abramo). Durante o período de férias escolares, os professores da Escola de Artesanato realizavam cursos de iniciação artística para jovens entre 12 e 18 anos, que aconteciam três vezes por semana, contemplando técnicas diversificadas, como o desenho, a gravura, a cerâmica, a pintura em aquarela e em guache¹⁷.

Durante muitos anos, o Museu de Arte Moderna de São Paulo não realizou atividades educativas, especialmente devido às dificuldades encontradas em sua estrutura administrativa. O setor educativo do MAM/SP somente retoma suas atividades na década de 1990, organizando e formando um grupo de monitores para atendimento do público em visitas às exposições do museu.

Concomitantemente à criação do MAM/SP, em maio de 1948, foi inaugurado o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, tendo, igualmente, o MoMA como paradigma. A série de

¹⁵ LOURENÇO, 1999, p. 46-47.

¹⁶ Ibidem, p. 110-111.

¹⁷ Ibidem, p. 112

atividades realizadas pelo museu, desde o início, como as exposições, exibições de filmes, concertos, palestras e cursos, tinham como objetivo principal sensibilizar o público para a arte moderna brasileira. A partir de 1952, uma diversidade de cursos foi inaugurada, voltando-se tanto para o público adulto quanto para o infantil, e tendo entre alguns de seus ministrantes artistas como Ivan Serpa, Margareth Spence, Fayga Ostrower, Décio Vieira e outros. A atuação de Ivan Serpa no ateliê do MAM/RJ pode ser considerada uma das ações pioneiras no que diz respeito ao ensino de arte em museus destinado a crianças¹⁸. Serpa não somente orientava os cursos para crianças e jovens como também organizava exposições dos trabalhos resultantes dos ateliês no interior do museu.

Em 1969 ocorre uma importante modificação na área de cursos do MAM/RJ, coordenada pelo crítico e curador Frederico Moraes, que passou a oferecer, diariamente, ateliês livres (de gravura, desenho, pintura e escultura) e curso de formação de plateia; o Ateliê Infantil, aos sábados; e o Curso Popular de Arte, aos domingos. Neste período também é implantado o Serviço de Monitoria e Pesquisa que, além de recepcionar os visitantes, passa a elaborar roteiros para as exposições, boletins e circulares com o objetivo de divulgar as atividades oferecidas pelo museu.

Em janeiro de 1971, o Departamento de Cursos do MAM/RJ inaugura os “Domingos da Criação”, idealizado por Frederico Moraes, que conquistou grande destaque na imprensa da época. O projeto acontecia mensalmente, aos domingos, e era como um grande ateliê livre voltado para a criação coletiva, contando com a participação de artistas que propunham práticas de criação abertas ao público em geral (crianças, jovens e adultos), utilizando materiais diversificados, como papel, terra, tecidos, fios, etc. A proposta dos “Domingos da Criação” baseava-se no princípio de que “todas as pessoas são inatamente criativas e só não exercem essa criação se são impedidas”¹⁹. O objetivo principal era oferecer novas formas de lazer criativo para a população da cidade do Rio de Janeiro, aliando arte e participação pública. Os “Domingos da Criação” reuniram milhares de pessoas no MAM/RJ ao longo das suas seis edições (de janeiro a julho de 1971).

Na década de 1960 é criado o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP), tendo o seu acervo formado, prioritariamente, por doações de obras das

¹⁸ Ibidem, p. 139.

¹⁹ Depoimento de Frederico Moraes no documentário *Um Domingo com Frederico Moraes*, direção de Guilherme Coelho, Matizar, 2011.

coleções de Francisco Matarazzo Sobrinho e do Museu de Arte Moderna de São Paulo. O Setor de Arte-Educação do MAC/USP fora implantado somente em 1985, na gestão de Aracy Amaral, sob a coordenação de Martin Grossmann, com o objetivo principal de proporcionar uma interação mais dinâmica e participativa entre a comunidade e o museu. A proposta de monitoria (termo utilizado à época) contemplava dois momentos interdependentes: a visita pelo espaço expositivo e a atividade plástico-expressiva em ateliê. Tais etapas foram descritas nos seguintes termos por Grossmann (1988, p. 3):

Apresentação

– Os primeiros momentos no Museu, a recepção ao grupo. Tendo como referência próxima uma obra de destaque, busca-se a empatia com o grupo através de uma conversa informal e inicia-se a abordagem “didática” das questões inerentes ao propósito da visita: a **Arte Contemporânea**.

O Desvelar

– A visita em si; a condução, orientada pelo monitor no espaço do museu, segue certos traçados, passíveis de transformação segundo a interação entre grupo e monitor nos diversos momentos desta convivência.

A Expressão

– Ao término da visita pelo espaço expositivo, o grupo dirige-se ao atelier onde desenvolverá atividades plástico-expressivas. Cada grupo indica direta ou indiretamente o tipo, o ritmo, a variedade da atividade na ocasião.

A visita às exposições do museu estava organizada de maneira a inter-relacionar o momento de apreciação e interpretação das obras e o fazer artístico em ateliê. Tal proposta surgiu ante a preocupação de seus proponentes²⁰ em inserir a História da Arte como conteúdo curricular na escola e pela influência do trabalho realizado por Paulo Portella Filho à frente do Serviço Educativo da Pinacoteca do Estado de São Paulo, museu pioneiro na cidade a sistematizar suas ações educativas (1976). Havia ainda uma preocupação em observar e respeitar, no momento da visita, as etapas de desenvolvimento de cada grupo visitante, segundo os estágios piagetianos (sensório-motor, pré-operatório, operações concretas e operações formais)²¹, de maneira que fosse possível adaptar a linguagem e as estratégias didáticas segundo as características e conhecimentos prévios de cada grupo. (GROSSMANN, 1988, p. 61-62).

A partir de 1987, sob a gestão de Ana Mae Barbosa, as ações educativas do MAC/USP passaram a ser orientadas pelos pressupostos teóricos e metodológicos da Proposta

²⁰ O projeto inicial, denominado “monitoria-atelier”, foi elaborado em 1983 por Luciana Brito, Mônica Nador e Martin Grossmann (GROSSMANN, 1988, p. 51).

²¹ Sobre as características dos diferentes estágios piagetianos, ver em PIAGET, J. *Epistemologia Genética*. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 7-54.

Triangular²², integrando à leitura da obra de arte sua contextualização histórica e o fazer artístico em ateliê. As proposições educativas do museu passaram, então, a se desenvolver sempre em torno dos três eixos da abordagem triangular.

A ideia é tornar a equipe flexível a ponto de ensinar história da arte através do trabalho de *atelier* e dar ao fazer artístico parâmetros históricos privilegiando, em ambos os casos, a leitura da obra de arte, imprescindível tanto para o artista quanto para o teórico ou historiador da arte (BARBOSA, 2008a, p. 89).

Desde sua sistematização pela equipe de arte-educadores do MAC/USP, no final da década de 1980, sob a orientação de Ana Mae Barbosa, a Proposta Triangular sofreu revisões e aprofundamentos, tendo sido difundida tanto em espaços de educação não formal quanto no contexto da educação escolar no Brasil.

Ainda em 1985, foi criado o Setor Educativo da Bienal de São Paulo, coordenado por Ana Cristina Pereira de Almeida, tendo como principal objetivo introduzir questões relativas à arte contemporânea na formação de professores de arte e desenvolver metodologias que colaborassem e dialogassem com o ensino de arte na escola. Tal prática foi adotada somente nas Bienais de 1985 e 1987²³.

Em 1985, foi criado também o Serviço Educativo do Museu Lasar Segall, coordenado e idealizado por Denise Grinspum, cujas proposições teóricas e práticas serão apresentadas e analisadas no terceiro capítulo desta dissertação.

1.2.2 O Club Infantil de Arte do MASP: uma experiência pioneira

O primeiro museu a organizar um ateliê de práticas artísticas voltado para crianças em São Paulo foi o Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP) com o “Club Infantil de Arte”, criado e coordenado pela atriz de teatro de bonecos Suzana Rodrigues²⁴.

²² Descrita pela primeira vez no livro *A imagem no ensino da arte* (1991), a abordagem triangular foi, inicialmente, denominada de “Metodologia Triangular”. De acordo com RIZZI (2008, p. 335), a experiência pioneira desta abordagem aconteceu no Festival de Inverno de Campos do Jordão, de 1983.

²³ GRINSPUM, 1991, p. 31.

²⁴ Rita Luciana Bredariolli, em sua dissertação de mestrado *Das lembranças de Suzana Rodrigues, tópicos modernos de arte e educação* (ECA/USP, São Paulo, 2004), investiga o percurso de Suzana Rodrigues como artista e educadora, especialmente ao longo de sua atuação no Club Infantil de Arte, do MASP. Em 2007, essa pesquisa foi publicada pela Editora da Universidade Federal do Espírito Santo (Edufes).

Inaugurado em 3 de abril de 1948 e com inscrições abertas a crianças de 5 a 12 anos, o Club Infantil de Arte tinha como principal objetivo propiciar um ambiente adequado para que a criança pudesse se expressar livremente, de acordo com seu próprio interesse. A proposta do Club Infantil de Arte coincidia com as aspirações dos fundadores, organizadores e colaboradores do MASP de estabelecê-lo como um museu moderno, um “museu-vivo”, dinâmico.

[...] A integração da criança com o museu, a viabilização do verdadeiro encontro entre o novo e o imortal. A criança sendo respeitada na integridade do seu processo real de desenvolvimento e símbolo da semente do futuro e o museu de arte como laboratório vivo do que existe de mais expressivo e importante nas experiências artísticas [...] (BREDARIOLLI, 2007, p. 178).

Esse depoimento revela a proximidade de Suzana Rodrigues ao discurso educacional moderno difundido no país na primeira metade do século XX: o respeito à individualidade e integridade da criança, ao seu processo natural de desenvolvimento, a valorização da expressão artística infantil e a possibilidade de, por meio da educação, formar indivíduos conscientes do seu papel na sociedade e plenamente integrados ao seu meio social.

As atividades propostas no Club Infantil de Arte eram diversificadas, abrangendo a criação de histórias, a construção de personagens, a confecção de figurinos, a criação de cenários e representações teatrais, além das práticas de desenho livre e pintura. O programa de atividades elaborado por Suzana Rodrigues demonstrava forte influência de suas experiências com o teatro de bonecos, ao enfatizar a produção coletiva, e de suas concepções sobre o ensino de arte associadas à livre expressão moderna. No depoimento abaixo, Suzana Rodrigues elucida alguns pressupostos educativos que orientavam o programa do Club Infantil de Arte:

[...] a proposta era proporcionar à criança a possibilidade de experimentar diferentes processos criativos e fases de montagem de um espetáculo para, através de um projeto coletivo [...], poder se inserir a partir de seus próprios interesses, descobrindo o valor do trabalho integrado para um resultado social.

Neste processo era estimulada a valorização do seu pensar, do seu livre direito de escolha, do poder de sua concentração, da descoberta da alegria de viver e do prazer de estar de bem consigo mesma, vivenciando seu autoconhecimento a partir de algo do seu interesse (BREDARIOLLI, 2007, p. 178).

Alguns dos princípios que norteavam o trabalho realizado por Suzana Rodrigues no Club Infantil estavam associados à valorização dos processos de experimentação, partindo do livre interesse das crianças, que, por sua vez, tinham autonomia para escolher seus materiais e

modos de trabalho, assim como a valorização do trabalho individual visando a um objetivo coletivo.

De acordo com Bredariolli (2007, p. 199-200), o trabalho no Club Infantil de Arte iniciava em uma antessala, chamada de “Sala Suja”, onde as crianças pintavam livremente sobre grandes papéis presos à parede, utilizando tintas naturais e comestíveis. Este era um momento inicial de experimentação e de “liberação”. Numa etapa posterior, as crianças se dirigiam a outra sala, onde cada participante realizava suas tarefas em grupo, de forma que cada um ficasse responsável por uma tarefa específica tendo em vista a consecução da produção coletiva final.

Suzana Rodrigues organizava apresentações públicas das peças criadas pelas crianças, bem como exposições periódicas das produções plásticas realizadas por elas no Club Infantil de Arte. Neste momento, estimulava o exercício do julgamento crítico pelas crianças na seleção dos trabalhos que deveriam compor a exposição:

As crianças seriam motivadas a olhar os trabalhos expostos e a debater sobre as escolhas até chegarem a um resultado satisfatório. Depois, passeavam pelas obras e emitiam seus comentários, observando, segundo as lembranças de Suzana Rodrigues, “se está muito vermelho, se tem muito amarelo, se gostam da cor...”. (BREDARIOLLI, 2007, p. 202)

As crianças costumavam visitar o acervo do museu e mantinham contato com os artistas que faziam exposições no MASP, como, por exemplo, Alexander Calder, Lasar Segall, Maria Martins, entre outros. Este acesso era, por vezes, orientado por Suzana Rodrigues, outras vezes realizado pelos monitores do museu ou de forma livre e espontânea, podendo as crianças visitarem as obras de acordo com seus interesses. “Normalmente, nessas visitas, as crianças se relacionavam com as obras de forma mais livre, um contato sem orientação intermediária (...)”²⁵. Segundo afirmava Suzana Rodrigues, o contato com as obras não influenciava as expressões plásticas das crianças, configurando-se como uma experiência natural dos alunos e não como uma atividade planejada e mediada pelo educador.

Os princípios teóricos e metodológicos adotados por Suzana Rodrigues estiveram associados aos ideais modernos do ensino de arte, que abrangiam o respeito à livre expressão da criança, o enfoque no fazer artístico como meio de expressão, a busca pela originalidade, a condenação às atividades imitativas e imposições de padrões adultos como critérios para

²⁵ Ibidem, p. 203.

avaliar as produções infantis. Ao educador que orientasse o trabalho no museu caberia respeitar e incentivar o trabalho espontâneo e criativo da criança.

Após a saída de Suzana Rodrigues do MASP, em 1952, Hebe de Carvalho assumiu e deu continuidade ao trabalho inaugurado por ela no museu. Durante a década de 1960, o espaço do ateliê para crianças foi desativado, voltando a funcionar somente em 1997, sob a coordenação de Paulo Portella Filho. Foi Portella, inclusive, que, a partir de 1976, organizou uma nova experiência envolvendo o ensino de arte inspirado nos princípios da livre expressão na Pinacoteca do Estado de São Paulo, especialmente com a implantação dos “Laboratórios de Desenho” (1976-1987). Os pressupostos teóricos e metodológicos do trabalho realizado por Paulo Portella Filho como coordenador do Serviço Educativo da Pinacoteca do Estado serão investigados e analisados no capítulo a seguir.

2. PAULO PORTELLA FILHO:

A LIBERDADE DE EXPRESSÃO COMO PRÁTICA EDUCATIVA NO MUSEU

Através da arte, no entanto, o indivíduo pode expressar aquilo que o inquieta e o preocupa. Por ela este pode elaborar seus sentimentos, para que haja uma evolução mais integrada entre o conhecimento simbólico e seu próprio “eu”. A arte coloca-o frente a frente com a questão da criação: a criação de um sentido pessoal, que oriente sua ação no mundo.

Por isso, na arte-educação, o que importa não é o produto final obtido; não é a produção de boas obras de arte. Antes, a atenção deve recair sobre o *processo de criação*. O processo pelo qual o educando deve elaborar seus próprios sentidos em relação ao mundo à sua volta.

João Francisco Duarte Júnior

2.1 A Pinacoteca do Estado de São Paulo

Inaugurada em 25 de dezembro de 1905, a Pinacoteca do Estado foi o primeiro museu de artes plásticas da cidade de São Paulo²⁶. Instalada no antigo edifício do Liceu de Artes e Ofícios, projetado no final do século XIX pelo escritório do arquiteto Ramos de Azevedo, a Pinacoteca abriga, atualmente, um dos maiores acervos de arte brasileira, com cerca de nove mil peças, que abrangem, predominantemente, a história da pintura brasileira dos séculos XIX e XX.

À época de sua inauguração, o prédio, então sede do Liceu de Artes e Ofícios, passou por reformas de adaptação em três salas no terceiro piso para dar origem a um salão de 24 metros de comprimento que abrigaria as exposições do museu. As obras que constituíram seu acervo original foram transferidas do Museu Paulista da Universidade de São Paulo, na época Museu do Estado. Da lista, faziam parte as obras de Almeida Júnior, Benjamin Parlagrecco, Bertha Worms, Oscar Pereira da Silva, Antonio Parreiras, Antonio Ferrigno, Pedro Weingärtner e algumas pinturas de Pedro Alexandrino.

Em 21 de novembro de 1911, a Pinacoteca é regulamentada como museu público estadual. Um mês depois, em 24 de dezembro de 1911, inaugura sua primeira grande exposição coletiva – a “I Exposição Brasileira de Belas Artes”. De sua fundação até 1921, a Pinacoteca do Estado ficou vinculada à mesma direção do Liceu de Artes e Ofícios, então a cargo de Ramos de Azevedo.

Nas décadas que se seguiram, a Pinacoteca dedicou-se à complementação de seu acervo, acolhendo obras significativas da arte do século XIX. Até os anos 1930, esse acervo foi ampliado em função de doações privadas e aquisições do Estado, como, por exemplo, as obras de Victor Brecheret, Anita Malfatti, Lasar Segall, Tarsila do Amaral, Wasth Rodrigues e outros.

Nos anos 1960, a Pinacoteca sofreu uma série de transformações, configurando-se, gradativamente, como um museu de arte moderna, comprometido com as mudanças artísticas de seu tempo. Em 1967, a Pinacoteca passa a ser subordinada à Secretaria de Cultura, Esportes e Turismo do Estado de São Paulo. Na década seguinte, tem início uma série de reformas no prédio, com ampliações das atividades do museu e mudanças nos critérios de

²⁶ ARAUJO; CAMARGOS, 2007, p. 17.

aquisição das obras, que passa a ser feita pelo novo Conselho de Orientação Artística da Pinacoteca do Estado²⁷, composto por oito membros escolhidos pelo Governo do Estado, sendo o cargo de presidente ocupado pelo diretor da Pinacoteca, principal responsável pelas políticas culturais do museu.

De 1972 a 1974, o diplomata e crítico de arte Walter Wey assume a direção da Pinacoteca, investindo em uma intensa programação cultural visando atender um público cada vez maior e mais diversificado no museu, que passou a contemplar desde concertos musicais e peças de teatro a cursos e visitas monitoradas ao acervo. (ARAUJO; CAMARGOS, 2002, p. 89).

Em 1975, Aracy Amaral, historiadora e crítica de arte, assume a direção da Pinacoteca, mantendo-se no cargo até 1979. Aracy promove, nesse período, uma série de exposições de arte contemporânea e institui o programa de visitas monitoradas, coordenado pelo artista plástico e educador Paulo Portella Filho.

Reforçando o compromisso com a produção de vanguarda, Aracy Amaral promoveu uma série de exposições de arte contemporânea e investiu no revezamento da apresentação do acervo permanente. Com palestras e audiovisuais, instituiu visitas monitoradas, no programa Pinacoteca: Aspectos de uma Coleção de Arte Brasileira. Implantou, também, o Destaque do Mês, em que uma obra do acervo era exposta no saguão principal, com biografia do autor e texto técnico do diretor. (ARAUJO; CAMARGOS, 2002, p. 90).

Ainda no âmbito das propostas educativas e didáticas inauguradas na gestão de Aracy Amaral, Portella cria, em 1976, o curso “Laboratório de Desenho”, com o objetivo principal de desenvolver, por meio de práticas artísticas em ateliê, a capacidade criadora e expressiva em jovens de 12 a 16 anos. As proposições práticas e teóricas associadas ao curso Laboratório de Desenho serão descritas e analisadas logo adiante.

Subordinada à Secretaria Estadual da Cultura, a partir de 1979, a Pinacoteca passa à direção do historiador e crítico de arte Fábio Magalhães. Uma das ações colocadas em prática pelo novo diretor no período de 1978-1982 foi adequar as atividades do museu para as diferentes faixas etárias, dando maior enfoque ao atendimento do público estudantil.

²⁷ O Conselho de Orientação Artística (COA) foi criado no final de 1931 com o objetivo de desenvolver um plano de defesa do patrimônio artístico representado pela Pinacoteca do Estado de São Paulo, orientando a política cultural do museu. Em 1948, o COA é extinto e a Pinacoteca fica subordinada à Secretaria de Estado do Governo. O novo Conselho de Orientação Artística é reativado e reorganizado na década de 1970. (ARAUJO; CAMARGOS, 2002, p. 86).

No Ano Internacional da Criança, em 1979, a Pinacoteca organiza uma programação especial voltada às crianças – “A Criança e o Artista”, idealizada por Aracy Amaral e coordenada pelo artista plástico Marcello Nitsche. A exposição tinha como objetivo propiciar um espaço em que a criança pudesse interagir com o espaço do museu a partir de uma “instalação-ambiente” criada por Nitsche, formada por bandeiras coloridas e uma “Bolha” inflada, que provocava sensações inusitadas no público visitante. Como parte do mesmo projeto, foram realizados ainda 15 encontros entre crianças, da faixa etária de 7 a 11 anos, e artistas plásticos, entre eles Carmela Gross, Regina Silveira, Luiz Sacilotto, José Roberto Aguilar, Leon Ferrari, Maurício Nogueira Lima, Nelson Leiner e outros. Nesses encontros as crianças tinham a possibilidade de visitar a exposição e realizar atividades práticas no ateliê do museu²⁸.

Até os anos 1980, o espaço do prédio da Luz fora compartilhado pela Pinacoteca e a Escola de Belas Artes. O museu recupera seu espaço próprio, sobretudo depois de oficializado, em 1982, o tombamento do prédio pelo CONDEPHAAT – Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico e Artístico do Estado – visando à preservação de um dos componentes do conjunto urbano do bairro da Luz, característico da arquitetura neoclássica da passagem do século.

Em 1983, Maria Cecília França Lourenço é nomeada diretora da Pinacoteca, permanecendo no cargo até 1987. Como diretora, inicia uma intensa campanha pela ocupação total do prédio, dando continuidade aos programas já existentes no museu. Em 1984, inaugura a Oficina de Artes Plásticas para professores, coordenada por Paulo Portella Filho, e, no ano seguinte, o “Ateliê no Parque”, voltado para o público infanto-juvenil, cujos encontros aconteciam aos sábados em um quiosque no Jardim da Luz. Ainda na gestão de Maria Cecília França Lourenço, Paulo Portella inicia um processo de afastamento progressivo das ações educativas do museu, culminando com o seu desligamento definitivo da instituição em 1988.

A partir do início da década de 1990, a Pinacoteca passa por novas intervenções na estrutura do prédio, iniciando um projeto de recuperação das instalações altamente danificadas do edifício e sua readequação às funções próprias de museu moderno, permanecendo fechado ao público por cerca de dois anos.

²⁸ BOLETIM INFORMATIVO [da] Pinacoteca do Estado de São Paulo, n° 210, dez. 1979.

2.2 Serviço Educativo da Pinacoteca do Estado de São Paulo (1976-1987)

O Serviço Educativo da Pinacoteca foi estruturado a partir de 1976, na gestão de Aracy Amaral, configurando-se como o primeiro trabalho sistematizado de arte-educação em museu implantado na cidade de São Paulo. Coordenado por Paulo Portella Filho, inicialmente foi organizado sob a denominação de “Setor de Visitas Guiadas”, trabalhando na linha da apreciação estética, a partir das obras do acervo.

A etapa seguinte me encontra na Pinacoteca do Estado de São Paulo, como assistente da diretora do museu, Aracy Amaral, que, ao conhecer meu trabalho como professor, entusiasmada, pediu-me para conceber uma atividade semelhante no museu, enriquecendo uma de minhas responsabilidades ali, que era, entre outras, também, a de atender às visitas em grupo dos estudantes e do público em geral. Início de um compromisso de ensinar a ver arte e a fazer arte que me ocupam desde então. (PORTELLA FILHO, 2002, p. 11)

Paulo Portella fora convidado, no início de 1976, por Aracy Amaral, para realizar um trabalho cujo objetivo principal era o de aproximar e envolver a comunidade do entorno nas atividades culturais do museu. “Tinha que ter uma percepção para o que eram os entornos da Pinacoteca do Estado para cumprir uma das metas da Aracy que era a de criar um relacionamento intenso da Pinacoteca com a comunidade mais imediata.” (PORTELLA FILHO, 2014, informação verbal)²⁹.

Com esta perspectiva, fora encomendada, ainda em 1976, uma exposição ao fotógrafo Cristiano Mascaro, chamada “Bom Retiro e Luz – um Roteiro”, que deu início às mostras fotográficas no museu e à articulação da Pinacoteca com o entorno.

O Cristiano saiu por essa região fotografando o Bom Retiro e a Luz e transformou em uma exposição com o objetivo de atrair a comunidade para se ver dentro do museu, uma das primeiras propostas de diálogo com a comunidade. E eu era a pessoa que deveria estar atenta para perceber de que maneira se poderia criar vínculos também com esses habitantes. (PORTELLA FILHO, 2014).

O cargo ocupado por Paulo Portella ao ingressar no museu – “assessor da diretoria para relações com a comunidade, arte, execução e atividades culturais” – designava atribuições bastante abrangentes, que extrapolavam as demandas associadas exclusivamente ao trabalho educativo, como coletar materiais para a elaboração de catálogos, colaborar na

²⁹ Informação fornecida por Paulo Portella Filho em entrevista realizada em São Paulo em fevereiro de 2014 (vide Anexo 1). Doravante, neste documento, todas as referências a esta entrevista serão feitas na forma “Portella Filho, 2014”.

montagem de exposições temporárias e itinerantes, produzir os Boletins Informativos da Pinacoteca, estabelecer contato com a comunidade próxima a fim de veicular as atividades culturais desenvolvidas no museu, etc. Mas foi sua atuação à frente do Serviço Educativo que alcançou maior relevância e abrangência, configurando-se em uma proposta pioneira associada ao ensino de arte em espaço museológico na cidade, sistematizada e estruturada a fim de propiciar a formação artística e estética do público visitante, especialmente estudantes de 1º e 2º graus, por meio da experiência do contato com as obras do acervo do museu, assim como propondo atividades que envolviam o fazer artístico, entendido aqui como atividade criadora e expressiva, entre crianças e jovens, através do Curso “Laboratório de Desenho”, criado em 1976.

Já nos primeiros meses de atuação na Pinacoteca do Estado de São Paulo, Portella implanta um programa de visitas guiadas ao acervo do museu, com a finalidade principal de propiciar ao público visitante uma leitura mais individualizada e aprofundada da obra de arte, como explicitado no Boletim Informativo nº 177, de julho de 1979:

A primeira linha de trabalho implantada – as visitas guiadas ao acervo – vem desde então objetivando a possibilidade de uma leitura menos atribulada e mecânica do acervo exposto, vem procurando destrinchar certos mecanismos da visão, vem conseguindo promover, a partir de situações-problema, o debate, a troca de ideias entre os participantes, o desenvolvimento amparado do espírito crítico e da apreciação fundamentada sobre o fenômeno artístico visual.

À postura convencional do guia informante, expositivo, “papagaio”, estamos tentando trazer a visão do educador, daquele que respeita o tempo, as dificuldades. A bem da verdade invertemos mesmo as posições. Desde o princípio, vimos investindo mais em aprender com o público, que propriamente ensiná-lo.

O programa de visitas guiadas da Pinacoteca tinha ainda como objetivo estabelecer um diálogo entre a experiência vivida no museu e o trabalho realizado pelo professor em sala de aula, estreitando os laços entre o ensino de arte praticado na escola e no museu. Um artigo publicado no jornal *Shopping News* em julho de 1979 elucida tal propósito:

No mês passado, a Pinacoteca iniciou uma experiência piloto na programação das visitas dos estudantes. Ela prevê três visitas, em três meses, de uma mesma classe de uma escola do centro. Na primeira vez, em junho, os alunos receberam informações generalizadas sobre o prédio e as obras expostas. Nas outras duas visitas, programadas para o segundo semestre, as informações serão cada vez mais específicas e relacionadas a um assunto que esteja sendo abordado no momento na escola. (NOSSOS MUSEUS..., 1979).

A aproximação entre o museu e a escola fora facilitada através de um convênio, assinado em janeiro de 1978, entre as Secretarias Estaduais da Educação e da Cultura, Ciência

e Tecnologia, que estabelecia a obrigatoriedade de todas as escolas estaduais realizarem, no mínimo, uma visita por ano às exposições do museu, inserindo a experiência de contato com as obras do acervo no espaço museológico no planejamento escolar. A proposta surge a partir da promulgação da LDBEN 5.692/71³⁰, que instituía a disciplina de Educação Artística para 1º e 2º graus. A Pinacoteca que, em 1975, recebia cerca de seis mil visitantes por ano, teve esse número ampliado para a casa dos vinte mil visitantes em 1978.

Em 1981, já sob a direção de Fábio Magalhães, as ações educativas da Pinacoteca do Estado de São Paulo ficaram divididas: Vitoria Daniela Bousso, da equipe de monitoria do museu, assume a coordenação do Setor de Visitas Guiadas, e Paulo Portella fica responsável pelo Curso Laboratório de Desenho. De acordo com Portella Filho (2014), as visitas às exposições do museu, que passaram a incorporar atividades práticas de fazer artístico, assumiram cada vez mais um tom diretivo. No trecho abaixo do relatório elaborado, em julho de 1981, pelo Setor de Monitoria da Pinacoteca do Estado, já sob a coordenação de Daniela Bousso, são explicitados os princípios educativos que orientavam o trabalho de atendimento ao público no museu:

Na Pinacoteca do Estado, a monitoria vem pensando, desde 1977, formas de trabalhar melhor com o público, fazendo e levando a cultura até ele, sem contudo incorrer no erro da imposição, mas atuando em dois sentidos de direção: a transmissão e recepção de valores culturais. É preciso falar ao público numa linguagem acessível, de uma maneira clara e incisiva. A monitoria procura fazer a abordagem da obra enquanto expressão plástica, situando-a no seu contexto social e histórico, incentivando o público a estabelecer paralelos, associações e comparações para uma análise crítica.

[...] O papel do monitor é, portanto, o de estabelecer essa ligação e encaminhá-la através de questionamento e comparações, tanto no plano teórico, como no prático através de atividades como o desenho, a colagem, a apropriação do espaço do museu, etc. ... Os jogos de expressão corporal dão ênfase ao aspecto lúdico da arte e servem de apoio aos exercícios de ver / fazer, desmistificando a visão do artista gênio, que trabalha segundo uma inspiração a que o leigo não tem acesso. Trata-se de deixar claro o problema do fazer artístico enquanto intenção, parte integrante de um ofício. (BOUSSO, 1981).

Observamos que havia uma preocupação do setor pela transmissão dos conteúdos associados às obras de arte, contextualizando-as histórica e socialmente por meio de atividades lúdicas e exercícios de comparações e associações, a fim de desenvolver a percepção crítica do observador. Orientava-se, assim, por uma perspectiva associada ao

³⁰ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71 estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão da Educação Artística nos currículos das escolas de 1º e 2º graus, que correspondiam, na época, 1ª a 8ª série e ao colegial, respectivamente. Na referida lei, a área de Educação Artística fora estabelecida, no entanto, como atividade educativa, não como disciplina obrigatória do currículo da educação básica. (IAVELBERG, 2014, p. 49).

ensino de arte com foco no conteúdo, apontando um caráter diretivo na relação entre educador/público, reafirmado no trecho “é preciso falar ao público numa linguagem acessível, de uma maneira clara e incisiva”.

O Setor de Monitoria propunha, ainda, atividades práticas (desenho, colagem e jogos corporais) como forma de facilitar a apreciação. Para Portella Filho, as atividades práticas propostas eram diretivas e se confrontavam diretamente com o trabalho desenvolvido por ele nos ateliês.

Era mais ou menos como querer dizer que na parte prática das visitas era a vez da voz do visitante e na outra parte a voz era do monitor. [...] A atividade prática que eu entendia era o exercício da fala do visitante desde o primeiro momento. A visita era a prática de apreciação de arte, que era essa a linguagem daquele contexto, sobretudo, e não precisava se valer de outras coisas para imaginar que o indivíduo deveria ter voz na visita. (PORTELLA FILHO, 2014).

Portella compreendia o momento da apreciação como um espaço onde o observador pudesse vivenciar suas próprias sensações, inquietações, constatações e experiências diante da obra de arte, aproximando-se de uma abordagem mais subjetivista do processo de mediação obra/público, ao privilegiar a fala e o tempo de leitura do observador.

A outra coisa que é fundamental no trabalho é gerar espaços de silêncio e contemplação. Por mais que a visita esteja programada e demandada pelo professor, a gente procura fazer o entendimento de que a criança não está tendo uma aula no museu, pelo menos não dada por nós do educativo, mas está tendo uma vivência diante de originais e é fundamental que ele possa ter um tempo de silêncio, de escuta, de procura pessoal dos seus interesses para reorganizar, reelaborar e comunicar.

[...] Eu acho que acolher o visitante, integrá-lo nessa genuinidade da sua expressão, do seu comentário, é a melhor maneira para, no momento certo, encaixar todos os conhecimentos que são necessários para vivenciar profundamente aquela obra, porque se criou o vínculo. (PORTELLA FILHO, 2013).

Portella retornou à coordenação do Setor de Visitas Guiadas em 1983, encarregando-se, a partir de então, da criação e coordenação do “Serviço Educativo da Pinacoteca do Estado”, estruturado pelo “Setor de Acervo”, orientado para as questões associadas ao acervo do museu e ao relacionamento com o público, e pelas “Oficinas de Arte”, voltadas para as questões do fazer. A nova direção impressa por Portella ao Setor de Acervo da Pinacoteca privilegiava o contato mais aprofundado do público visitante com as exposições do museu.

Assim, graças ao trabalho dedicado de uma equipe de profissionais formados em Educação Artística, o museu vem promovendo sistematicamente uma revisão radical dos conceitos correntes de monitoria e visita guiada, e em seu lugar estruturando um posicionamento que visa privilegiar a fala do público, em substituição à fala centralizadora do monitor (PORTELLA FILHO, 1985, s./p.).

A partir de 1983, o Setor de Acervo teve suas atividades ampliadas, passando a incorporar quatro novos projetos. O primeiro deles, o “Escola/Museu/Escola”, sob a responsabilidade de Christina Guarinello A. Moreira, voltava-se para o atendimento de alunos de 1º e 2º graus das redes pública e particular e para a preparação de professores para as visitas orientadas, visando propiciar uma reflexão mais aprofundada sobre a relação da escola com o museu. Havia ainda a preocupação de formar um setor de arte nas bibliotecas das escolas, através de doações feitas pela FUNARTE e pela própria Pinacoteca.

O segundo projeto, o “Museu/Estágio”, orientado por Martha P. Pennacchioni, tinha como objetivo sistematizar a relação dos visitantes que procuravam o museu para realizar estágio, em especial, estudantes de Licenciatura em Educação Artística e de Magistério. Com carga horária total de 12 horas, o projeto contemplava as seguintes etapas: a) visita ao espaço físico do museu; b) visita ao acervo; c) apresentação das “Oficinas de Arte”; d) apresentação do trabalho desenvolvido pelo Setor de Acervo; e) observação de uma visita ao acervo; f) avaliação do estágio. De acordo com Portella Filho (1985, s./p.), para a realização do estágio orientado no museu foi feito ainda um levantamento minucioso de todas as faculdades de educação artística da cidade, bem como das escolas de 2º grau próximas à região da Luz (englobando os bairros do Centro, Bom Retiro, Barra Funda, Santa Cecília, Santa Ifigênia, Brás, Pari, Canindé, Ponte Pequena e Campos Elíseos).

Um terceiro projeto associado ao Setor de Acervo do museu foi o “Volta ao Acervo em Quatro Dias”, orientado pelo artista plástico Paulo Pasta. Destinava-se aos grupos que tinham disponibilidade “para conhecer o museu em várias etapas e consequentemente aprofundar sua visão da história da arte brasileira contida na exposição do acervo permanente.” (PORTELLA FILHO, 1985, s./p.). Eram quatro encontros, realizados de terça a sexta, durante uma hora por dia, no qual os visitantes percorriam as dez salas da exposição permanente do museu. A ideia do projeto partia da preocupação do Setor de Acervo da Pinacoteca em propiciar ao visitante um contato mais aprofundado com as obras do acervo, por vezes prejudicado pelo tempo limitado de uma visita regular, como afirma Portella Filho (1985, s./p.):

O ato de visitação ao museu dá-se na grande média dos casos, em um período facilmente demarcável: não menos que uma hora, não mais que duas horas. Este espaço de tempo, combinado com o espaço físico do museu (que possui, além do saguão e corredores, 10 salas de exposição) mostra-se insuficiente para o olhar mais demorado, para uma investigação mais profunda das questões que permeiam o acervo, e, em consequência, da história da pintura no Brasil.

Sendo assim, o visitante que sinta a necessidade de informações e fruições maiores

que as elaboradas durante uma visita dita “normal”, terá a oportunidade de cumprir nas quatro tardes de visitas, um total de quatro horas de permanência junto ao acervo.

O grupo atendido, com idade mínima de 15 anos, abrangia um público diversificado, formado por escolares, estagiários ou outros visitantes do museu interessados em participar dos encontros. Foram ainda elaborados para este projeto folhetos contendo reproduções e análises de duas ou três obras de cada sala de exposição, juntamente com outros materiais de apoio ao público durante a visita, como o histórico da Pinacoteca, o mapa do acervo, um texto referente ao destaque do mês, um guia individual do museu e bibliografia de referência.

O quarto projeto iniciado pelo Setor de Acervo foi o “Museu/Público”, orientado por Sergio Fecuri. O projeto visava otimizar o atendimento ao público do museu a partir de duas vertentes de atuação: a pesquisa de dados sobre visitantes (origem, faixa etária, grau de profissionalização, etc.) e a elaboração de materiais de apoio às exposições do museu e de divulgação das atividades desenvolvidas pelo Serviço Educativo.

Os quatro projetos associados ao Setor de Acervo da Pinacoteca existiram até 1986. O Setor das Oficinas de Arte, reestruturado a partir de 1983, incorporou o curso Laboratório de Desenho e se expandiu, contemplando o atendimento de professores e do público adulto. Apoiadas na espontaneidade e na liberdade de expressão, as Oficinas de Arte para professores visavam propiciar um espaço para a reflexão sobre o processo de criação da criança e do jovem, a partir da retomada do processo expressivo do professor. As Oficinas de Arte da Pinacoteca do Estado eram orientadas pelos artistas e educadores Maria Regina B. Sawaya, Luise Weiss, Paulo Pasta, Christina Guarinello A. Moreira e Paulo Portella Filho.

Em 1985, outra experiência de ateliê livre foi organizada e coordenada por Paulo Portella Filho – o “Projeto Museu/Público – Ateliê no Parque”. Localizado nas imediações do coreto do Jardim da Luz, num antigo quiosque avarandado, conhecido como “Ponto Chic”, acontecia aos sábados à tarde e oferecia aos participantes, de qualquer faixa etária, a orientação de dois artistas plásticos e materiais necessários à atividade prática: papéis, pincéis, tintas, *crayons*, grafite, lápis de cor e sucata.

Os princípios educativos do Ateliê no Parque eram orientados pela livre expressão, conforme explicita Portella Filho (1986, s./p.):

Orienta-se pelo princípio da livre expressão dos interessados. Estes elegem seus materiais e seus assuntos e, ao elaborá-los, inventam, investigam e elaboram-se como pessoas, atualizando seu repertório sensível e existencial.

Os materiais, acessíveis, apresentam-se sempre de forma organizada para os participantes, fator que acreditamos contribuir na organização interna dos interesses e facilitar a mobilidade dos participantes, desenvolvendo largos padrões de independência no uso dos recursos existentes.

No Ateliê, os frequentadores eram recebidos pelos orientadores, Paulo Portella Filho e Roberta Fortunato, e escolhiam o local de sua preferência para iniciar o trabalho plástico, podendo optar por qualquer espaço nas imediações do parque. Em seguida, recebiam informações referentes às condições de uso dos equipamentos e dos limites para realização dos trabalhos. Ao longo da atividade, os desenhos e pinturas eram expostos em um varal que circundava as varandas do Ateliê, sendo levados por cada participante ao final de cada encontro. O “Projeto Museu/Público – Ateliê no Parque” foi desativado no ano seguinte à sua inauguração.

O Ateliê no Parque, ao lado do Laboratório de Desenho, configurou-se como uma referência importante associada ao ensino de arte envolvendo a organização e a orientação de ateliês livres voltados ao público infanto-juvenil em espaços museológicos da cidade.

Imagem 01

“Projeto Museu/Público – Ateliê no Parque” (1986)

Foto: João Musa/Arquivo pessoal Paulo Portella Filho

Imagem 02

“Projeto Museu/Público – Ateliê no Parque” (1986)

Foto: João Musa/Arquivo pessoal Paulo Portella Filho

Imagem 03

“Projeto Museu/Público – Ateliê no Parque” (1986)

Foto: João Musa/Arquivo pessoal Paulo Portella Filho

Imagem 04

Paulo Portella Filho

“Projeto Museu/Público – Ateliê no Parque” (1986)

Foto: João Musa/Arquivo pessoal Paulo Portella Filho

Imagem 05

Imagem 06

Imagem 07

Ateliê

“Projeto Museu/Público – Ateliê no Parque” (1986)

Foto: João Musa/Arquivo pessoal Paulo Portella Filho

2.2.1 Laboratório de Desenho

As crianças vão se aproximando em fila e quando a porta da sala se abre é como se fosse dada a partida para uma corrida. Os materiais – canetas, pincéis, tinta, argila, papéis tesouras, madeira, ferramentas – estão dispostos de maneira atraente e acessível e cada um pode escolher a atividade que quiser desenvolver naquele dia. Em poucos minutos não há um só espaço vago naquele amplo salão nos subterrâneos da Pinacoteca do Estado, em São Paulo.

(NA ALEGRIA..., p. 36)

Assim tinha início mais uma tarde de atividades do Curso “Laboratório de Desenho”, implantado na Pinacoteca do Estado de São Paulo, em 1976, sob a coordenação de Paulo Portella Filho. Com o objetivo de desenvolver, por meio de práticas artísticas em ateliê, a capacidade criadora e expressiva em jovens de 12 a 16 anos, exerceu importante papel como organizador de ateliês livres pautados nos princípios da livre expressão.

Encomendado por Aracy Amaral, o curso de iniciação artística para crianças e jovens foi mais uma das estratégias criadas por Paulo Portella para atrair a comunidade próxima à Pinacoteca, ampliando o público atendido nas atividades culturais promovidas pelo museu. Diante da grande procura demonstrada já no primeiro semestre de atividade, a Pinacoteca ampliou a oferta de vagas para o curso no ano seguinte, passando a contemplar também crianças de 7 a 11 anos de idade (surgindo, então, o Setor Infantil, com atividades aos sábados, das 10h às 12h), além dos adolescentes do Setor Juvenil, que já trabalhavam aos sábados no período das 14h às 16h.

O Curso Laboratório de Desenho buscava ainda criar no museu um espaço que privilegiasse não apenas o “ver”, a experiência a partir do contato com as obras do acervo, mas também o fazer, aqui entendido como atividade criadora e expressão das disposições subjetivas da criança, abrangendo seus interesses, sensações e desejos, como explicitado por Portella no Boletim Informativo N° 98, de janeiro de 1978:

A Pinacoteca do Estado mostra agora nos meses de janeiro e fevereiro, alguns resultados referentes às atividades práticas de arte/educação que desenvolveu com crianças e adolescentes em 1977, através do “Laboratório de Desenho”.

O “Laboratório” surgiu no segundo semestre de 1976, orientado por Paulo Portella Filho, com o objetivo de localizar no museu um ponto de produção orientada, visando promover o potencial criador, ampliar o repertório sensível e estimular o surgimento e ampliação dos recursos expressivos dos participantes. Reuniu 40 jovens entre 12 e 16 anos de idade, que trabalhavam aos sábados à tarde das 14 às 17 horas.

O nome dado ao curso – “Laboratório de Desenho” – procurava responder a um questionamento de Paulo Portella do período em que era professor de Desenho em escolas da rede pública do Estado de São Paulo, sobre a existência de laboratórios para a área de Ciências superequipados e a falta de um espaço próprio para o desenvolvimento de atividades artísticas na escola. “Então eu resolvi nomear assim, contaminado por aquela ideia de que a gente era professor de desenho e não de arte³¹. Saiu isso. Poderia ser ‘Laboratório de Arte’, mas saiu ‘Laboratório de Desenho’, porque era essa a nomenclatura que a gente tinha como convivência naquele período. Então, a escola tinha laboratório de Ciências e o museu poderia ter um ‘Laboratório de Desenho’.” (PORTELLA FILHO, 2014). Embora o nome do curso fizesse referência direta à linguagem do desenho, as atividades desenvolvidas no Laboratório contemplavam diferentes procedimentos artísticos, como colagem, pintura, escultura, marcenaria, entre outros.

Com encontros semanais de duas horas de duração, o Laboratório de Desenho tinha como ponto de partida as experiências prévias e interesses dos participantes, para, num segundo momento, passar à manipulação dos materiais e à construção de um percurso criativo individual. Era organizado de forma a facilitar a livre escolha dos materiais pelas crianças e jovens e a permitir o resgate de seu processo de expressão de maneira espontânea. O educador exercia um papel de incentivador dos processos de construção individualizado e organizador das condições ambientais e materiais favoráveis ao desenvolvimento da expressão de cada participante. No Boletim N° 5, de novembro de 1980, Ana Angélica A. Moreira (orientadora do Setor Juvenil) elucida os princípios educativos que orientavam o Laboratório de Desenho:

O ponto de partida: a história de cada um, o que gosta e o que não gosta, os objetos mais queridos, as músicas, os desenhos feitos em casa, ou na escola, as anotações. Depois, o contato com o espaço, com as pessoas e o trabalho com o material: papel, papelão, lápis, pincel, tinta...

A descoberta e a redescoberta da linguagem de cada material; cada um em busca do seu caminho.

Com a comunicação de cada descoberta, o partilhar os cuidados com os materiais, o discutir quais os materiais a serem comprados naquele mês, bem como com a avaliação de cada aula, foi se formando o grupo de trabalho.

Cada um em busca do seu traço, da sua linguagem, brigando e brincando com o material, reinventando o seu trabalho (BOLETIM N° 5, 1980, s./p.).

³¹ Portella se refere aqui ao fato de que não havia, na década de 1960, a disciplina de Educação Artística nas escolas. O professor da área de Arte atuava como professor de Desenho, matéria que compunha o currículo escolar, além de Música, Canto Orfeônico e Trabalhos Manuais, que ingressaram no currículo oficial a partir da década de 1950 (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 29).

Ainda no Boletim N° 5, os participantes do grupo Juvenil I, que abrangia a faixa etária de 12 a 14 anos, relatam as experiências vivenciadas no Laboratório de Desenho:

Eu esperei vários meses para poder ingressar neste “Laboratório de Desenho” e durante esse tempo, eu fazia uma idéia totalmente diferente da realidade. Eu imaginava aprender a manejar tintas à óleo, com crayom, pastel, etc. No entanto não foi isso que encontrei. Este curso, na minha opinião, não é técnico, e sim uma forma de lazer para desenvolver a criatividade que cada um tem um pouquinho.

Porém foi uma experiência válida, pois além de estar fazendo algo meu, há sempre alguém que me orienta e diz: “- Eu estou gostando muito do seu desenho”; e isto nos estimula muito.

Para mim, valeu muito a pena.

Outro depoimento de aluno do mesmo grupo:

O Laboratório de Desenho foi criado para desenvolver a criatividade das pessoas que participam das aulas.

Nas aulas nós mexemos com argila, pintamos, desenhamos, trabalhamos em grupo, e fazemos muitas outras coisas.

No começo nós não tínhamos muitas idéias, mas agora, após 3 meses de trabalho, desenvolvemos mais a nossa criatividade, fazemos trabalhos melhores, adquirimos mais prática para desenhar, pintar, modelar, etc.

Cada coisa que fazemos, depende muito de nós, do estado de espírito em que nos encontramos.

Esse trabalho foi feito quando eu estava muito preocupado, pois no dia em que comecei a fazê-lo, estava pensando em uma prova que iria fazer no dia seguinte.

Mas depois parei de pensar na prova e comecei a me dedicar no trabalho, para que pudesse sair melhor.

Assim, cada coisa que fazemos depende de como cada um se sente no momento que faz o seu trabalho, pois aquilo que fazemos é a reprodução do que temos em mente.

As proposições associadas ao Laboratório de Desenho se apoiavam nos princípios da espontaneidade e da liberdade de criação a partir da experimentação de diferentes materiais, selecionados a partir das necessidades do grupo e organizados pelo educador responsável pelo ateliê. O papel do educador aqui era o de acompanhar atentamente os processos de criação individualizados, garantindo as condições ambientais e materiais favoráveis ao desenvolvimento da expressão espontânea de cada aluno. Não eram feitas intervenções no sentido de fornecer informações técnicas sobre os materiais, assim como não era apresentadas referências de artistas de diferentes tempos e lugares. Em relação a isso, Portella Filho (2014) afirma:

Vivenciar uma expressão, um processo expressivo nas suas linguagens, eu acho que precisa existir com autonomia. Ainda que essas coisas possam existir porque os artistas são os consultores dessas linguagens, mas eu acho que nesse campo tem que existir uma desconexão. Eu não acho que uma criança, *a priori*, precisa conhecer o desenho do Matisse para poder fazer o seu. Eu, sinceramente, não acho. A criança tem o direito de conhecer o desenho do Matisse pelo o que ele vale, mas ficar imaginando que isso vá transformar o seu desenho, não. Sobretudo porque a criança está em um momento muito frágil de definir, de se expor, de se colocar.

Para Portella, entrar em contato com obras e artistas é importante enquanto reconhecimento e valorização dos bens artísticos e culturais preservados, não como referências que ampliam as possibilidades de fazer artístico e dialogam com o processo expressivo da criança. Segundo ele, a aprendizagem associada à leitura e à contextualização de obras e artistas deveria estar desconectada da prática de fazer artístico. Tal consideração vai ao encontro do ideal moderno de que a expressão autêntica da criança seria tanto mais preservada quanto menor fosse o contato estabelecido com as convenções artísticas do mundo adulto.

Nos encontros do Laboratório de Desenho, os alunos escolhiam livremente os materiais para realização de seus trabalhos, bem como tinham liberdade para decidir sobre temas, linguagens e estratégias de utilização dos materiais disponíveis. Os trabalhos poderiam ser retomados do ponto em que estavam no último encontro ou poderia ser iniciado um novo. “Esse tipo de encaminhamento permitiu para todos, professores e alunos, compreender e integrar essa dimensão processual do trabalho, que ele vai até onde pode naquela circunstância e depois ele pode ou não ser retomado no outro sábado. Não existia essa obrigatoriedade de ser retomado ou não.” (PORTELLA FILHO, 2014).

Ao educador caberia garantir os meios e as condições ambientais necessárias para que o aluno pudesse atuar da maneira mais autônoma possível no desenvolvimento de seu trabalho expressivo. Nesta direção, afirma Portella Filho (2014):

E, claro, para existir essa dimensão, eu tinha que atuar em várias etapas. Eu tinha que ajudar os alunos a se organizarem. Então, cada aluno tinha a sua pasta de desenho, que era identificada individualmente por mim, todos os trabalhos produzidos em cada aula eram depois acondicionados nestas pastas individuais. Nós tínhamos amplas salas lá, condições perfeitas. Então, os adolescentes chegavam e podiam colocar todos os trabalhos que tinham feito, desde o primeiro até o último. E ficavam aqueles “mares” de desenhos, de objetos, ajudando com que eles compreendessem melhor como estava se dando o seu desenvolvimento, se houve ampliação ou retrocesso, se transformou em outra coisa. Às vezes, muitos jovens vinham para esses encontros e gastavam a maior parte do seu tempo apreciando a sua própria produção. E, muitas vezes, chamando-me para olhar junto com eles. E eu ficava observando e tentando problematizar, ver o que era e o que não era, mas tentando trazer uma certa consciência para aquilo que estava sendo feito.

Imagem 08

Imagem 09

Imagem 10

Os trabalhos produzidos no Laboratório de Desenho eram documentados e expostos de forma rotativa no espaço do museu ao final de cada semestre, permitindo a exibição de um número grande de trabalhos para a apreciação do público. As mostras dos resultados do Curso Laboratório de Desenho eram amplamente divulgadas nos principais veículos de imprensa da época, inserindo-se no circuito das atividades culturais da cidade, como verificamos em nota de *O Estado de São Paulo*, de 2 de fevereiro de 1978:

Pinacoteca expõe jovens talentos

A Pinacoteca do Estado – Avenida Tiradentes, 141 – está expondo desde ontem alguns dos trabalhos resultantes de seu Laboratório de Desenho, desenvolvido por crianças e adolescentes durante o ano passado. Durante todo o mês de janeiro, a Pinacoteca apresentou os trabalhos executados pelo setor infantil do laboratório, composto por crianças de sete a 11 anos e, agora, apresenta, em sistema de rodízio, o que foi feito pelos jovens com idade entre 13 e 16 anos, sob a orientação de Paulo Portella.

O laboratório vem sendo aplicado pela Pinacoteca desde 1976, com o objetivo de localizar no Museu um ponto de produção orientada, visando promover o potencial criador e estimular os recursos expressivos dos participantes.

Imagem 11

Trabalho de aluno do Setor Juvenil (12 a 16 anos)

Curso “Laboratório de Desenho” (1977-1978)

Orientador: Paulo Portella Filho

Foto: Arquivo do Centro de Documentação e Memória da

Imagem 12

Trabalho de aluno do Setor Juvenil (12 a 16 anos)

Curso Laboratório de Desenho (1977-1978)

Orientador: Paulo Portella Filho

Foto: Arquivo do Centro de Documentação e Memória
da Pinacoteca de São Paulo (CEDOC)

Imagem 13

Trabalho de aluno do Setor Infantil I (07 a 08 anos)

Curso Laboratório de Desenho (1981-1987)

Orientadora: Regina Sawaya

Foto: Arquivo do Centro de Documentação e Memória da Pinacoteca
de São Paulo (CEDOC)

A partir de 1983, o curso Laboratório de Desenho é incorporado ao Setor das Oficinas de Arte da Pinacoteca do Estado e, no ano seguinte, sofre um amplo desdobramento, passando a oferecer treze oficinas de arte por semana, chegando a atender cerca de 300 crianças e jovens, entre 7 e 17 anos. Além dos cursos para o público infanto-juvenil, foram inauguradas nesse período oficinas de arte para adultos e uma oficina bimestral destinada à formação continuada de professores.

O curso “Laboratório de Desenho” existiu na Pinacoteca até 1987, ano em que Portella inicia um processo de afastamento progressivo das ações educativas do museu, que culminou com o seu desligamento definitivo da instituição no ano seguinte. Após seu afastamento da Pinacoteca do Estado, em 1988, Portella ingressa na Escola Carlitos, da rede privada da cidade de São Paulo, para desempenhar o papel de orientador das atividades das oficinas de arte para o 1º grau, assumindo, posteriormente, a supervisão da área de Artes Plásticas da Educação Infantil³². O retorno de Paulo Portella ao museu se dá somente em 1997, quando é convidado para estruturar e coordenar o Setor Educativo do Museu de Arte Assis Chateaubriand de São Paulo, onde atua até hoje.

2.3 Contextualizando: referências teóricas e práticas

Na década de 1970, época da implantação do Serviço Educativo da Pinacoteca do Estado de São Paulo por Paulo Portella Filho, o movimento de livre expressão exercia grande influência entre os arte-educadores brasileiros. Neste período, o ensino de arte tinha como principal finalidade o desenvolvimento da criatividade e das qualidades sensíveis da criança por meio de atividades expressivas realizadas sem a influência da arte adulta. Segundo Grinspum (1991, p. 29), durante o movimento da livre expressão, levar os estudantes aos museus não era uma prática recomendável, pois se acreditava que as obras de artistas consagrados poderiam oferecer modelos que impediriam a livre criação, o que acabou contribuindo para o afastamento do público escolar dos museus naquela época.

Não era um período em que se falava de museus, de artistas ou de história da arte, junto/vinculado ao trabalho do professor. De maneira geral, o que eu me recordo, é que existia um grande temor de uma aproximação com esta área, sobretudo pela implicação que poderia ter desta área ser fornecedora de modelos para a expressão dos alunos. (PORTELLA FILHO, 2013)

³² ALTMAN, 2002, p. 48.

O movimento da livre expressão foi largamente influenciado pelas ideias do filósofo e educador austríaco Viktor Lowenfeld. Em sua obra mais famosa, *Desenvolvimento da capacidade criadora*³³, Lowenfeld expõe, por meio da análise da evolução do grafismo infantil e exemplos práticos de sala de aula, suas ideias sobre a importância da criatividade no desenvolvimento das qualidades intelectuais, perceptuais e emocionais da criança.

Embora os pressupostos teóricos da livre expressão estivessem estreitamente associados às ideias de Lowenfeld, foi o artista vienense Franz Cizek (1865-1946) quem lançou as bases do ensino de arte como livre expressão. Foi ainda em sua condição de estudante na Academia de Belas Artes de Viena que Cizek descobriu a arte que era produzida por crianças.

Incentivado por seus colegas do grupo de Secessão de Viena³⁴, Cizek abriu, em 1897, uma escola privada de arte que propunha uma educação artística baseada na arte infantil, pois encontrara resistência para ensiná-la deste modo nas escolas públicas de Viena. Cizek criou seus próprios métodos a partir da observação de trabalhos de arte espontâneos das crianças que moravam na casa onde alugava um quarto quando estudante. Identificou nestes uma arte própria à infância que era abafada pelos métodos da escola tradicional, centrados na cópia de modelos da arte adulta e no treino de habilidades. Sua experiência com a prática artística favoreceu este reconhecimento e Cizek passou a propor em suas classes atividades que envolviam o trabalho com modelagem, desenho, pintura, gravura, bordado, papel cortado e entalhe, conforme a possibilidade de uso de tais procedimentos pelos alunos.³⁵

A proposta de Cizek foi difundida ao longo da história como não centrada no ensino da técnica, assim como, também, não seguia nenhum método previamente ordenado. Tudo ficava à livre seleção das crianças: a escolha do material, do tema, da técnica a ser trabalhada. Cizek intervinha em algumas situações com sugestões temáticas, pois acreditava que isto

³³ A primeira edição do livro data de 1947, com o título *Creative and mental growth*, pela Macmillan Company. Em 1961, foi lançada a edição espanhola do livro pela Kapeluz e, em 1977, foi publicada a primeira edição em português, já em coautoria com W. Lambert Brittain, aluno e colaborador de Lowenfeld.

³⁴ O nome *Secessão* fazia alusão aos grupos de artistas modernistas da Europa Central que propunham uma separação radical da tradição acadêmica, determinando, paralelamente à corrente francesa vinculada ao Impressionismo, uma cultura figurativa centro-europeia. Fundada em 1897, a Secessão de Viena tinha como líder o artista Gustav Klimt. Ver em ARGAN, 1992, p. 212.

³⁵ As informações sobre a organização das classes de Cizek têm como fonte os apontamentos feitos na disciplina “Aquisição da Linguagem do Desenho e a Cartografia na Escola”, ministrada pela Profª. Dra. Rosa Iavelberg, em aula sobre a obra de Wilhelm Viola *Child art and Franz Cizek* (1936).

estimulava a criatividade dos alunos, que poderia se perder caso as crianças trabalhassem apenas a partir das próprias escolhas. Em suas classes, não era permitido que as crianças entrassem em contato com a arte e os conceitos do universo adulto, pois acreditava-se que assim a arte produzida por elas teria sua expressividade e originalidade preservadas.

Embora Cizek atribuísse valor intrínseco às produções infantis, os trabalhos realizados pelos alunos das suas classes estabeleciam similaridades com o conteúdo e o estilo das imagens populares de Viena de sua época. Efland (2002) afirma que Cizek, em certas ocasiões, chegava a permitir que os alunos usassem conceitos adultos sofisticados com o objetivo de produzir qualidades decorativas que considerava mais adequadas à arte infantil. Os trabalhos produzidos pelas crianças eram extremamente sofisticados e exigiam grande domínio da técnica, além de demonstrarem forte influência da arte adulta.

Para Iavelberg (2006, p. 36), a orientação técnica e conceitual dada por Cizek a seus alunos “não invalida sua coragem e seu pioneirismo e não deixa de ser o símbolo da primeira experiência de ateliê livre do mundo”.

Os princípios da livre expressão foram, mais tarde, desenvolvidos e difundidos por Lowenfeld, que teve contato com o trabalho da escola de Cizek, enquanto estudante da Escola de Artes e Ofícios de Viena. De acordo com Efland (2002), ao contrário de Cizek, Lowenfeld não contemplava a arte produzida pelas crianças como um fim em si mesma, para ele o objetivo da educação artística não era o resultado estético da expressão da criança, mas sim o desenvolvimento de sua criatividade e sensibilidade.

De acordo com Lowenfeld, arte é, essencialmente, expressão autêntica do eu, e a criança, ao se expressar criativamente, seleciona, interpreta e reconstrói os elementos da sua experiência, sendo o resultado desse processo um produto revelador do seu modo de pensar, sentir e perceber o mundo.

Cada desenho reflete os sentimentos, a capacidade intelectual, o desenvolvimento físico, a acuidade perceptiva, o envolvimento criador, o gosto estético e até a evolução social da criança, como indivíduo. Não só cada uma dessas áreas está refletida no trabalho que um jovem produz, mas também as mudanças, à medida que a criança cresce e se desenvolve, são claramente visíveis em seus desenhos (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 35).

Na perspectiva da livre expressão, a aprendizagem se processa por meio dos sentidos. Nesta direção, segundo Lowenfeld (1976, p. 40-41), “tudo quanto pudermos fazer para

estimular a criança no uso sensível dos seus olhos, ouvidos, dedos e do corpo inteiro servirá para enriquecer sua reserva de experiências e a ajudará em sua expressão artística”.

Para Lowenfeld o trabalho expressivo da criança refletiria todo o conjunto de experiências associadas aos sentidos que ela estabelece com o mundo, sendo a qualidade desta interação entre a criança e o meio que daria margem à aprendizagem. A educação por meio dos sentidos também era um dos princípios norteadores do trabalho desenvolvido no Laboratório de Desenho, como explicita Regina Sawaya (apud ALTMAN, 2002, p. 76-77):

A gente fazia uma educação pelos sentidos. As crianças chegaram – isso na minha aula, o Paulo [Portella] autorizava – a tomar banho de esguicho. Era uma guerra de banho de esguicho; elas faziam capas de plástico colorido [...], se vestiam com aquele plástico e tinha uma guerra d’água.

Porque a gente achava importante essa parte sensorial do trabalho; ter a experiência com vários materiais: [...] a argila que é maleável, a pintura, que trabalha muito com a emoção através das cores, o desenho que é mais mental, a madeira que é um trabalho que leva à construção de objetos, mas que é muito mais rígida que um barro, é um outro raciocínio, uma outra possibilidade.

Em seu livro *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*, Lowenfeld apresenta exemplos práticos de como a intervenção do professor poderia motivar os elementos sensoriais e perceptuais da experiência na criança ao realizar um trabalho expressivo:

Por exemplo, os alunos de uma classe de seis anos, que traçam apenas uma linha para representar a boca, podem ser motivados para incluírem dentes e outras características faciais, estimulando sua conscientização dos dentes, mediante o tópico: “Escovem os Dentes Todas as Manhãs.”

[...] Em alguns casos, a motivação para uma aula, como a indicada, pode-se realizar, fazendo com que a criança intervenha, ativamente, numa experiência real. Um exemplo disso seria entregar às crianças um saco de balas, para que mastiguem: “São duras? Têm que mordê-las com os dentes ou chupá-las?” As experiências práticas são, às vezes, muito proveitosas. O que importa é ativar o conhecimento que a criança tem de si mesma, em seu ambiente imediato, e desenvolver seu conceito de ambiente, através de seu próprio eu corporal. Qualquer motivação desta natureza deverá incluir tantos sentidos e tantas experiências sensoriais quanto sejam possíveis, e também abranger, totalmente, a criança, em função de seu pensamento, seus sentimentos e suas percepções (LOWENFELD; BRITAIN, 1977, p. 35).

O professor aqui é, essencialmente, um motivador da autoexpressão da criança. Cabe a ele oferecer os meios e técnicas adequados em cada etapa do desenvolvimento infantil e estimular as capacidades sensoriais e criativas no ato de fazer. As intervenções no sentido de ensinar a melhor maneira de se utilizar determinado material ou mostrar ao aluno a técnica

correta para cada forma artística³⁶ só serviriam para restringir sua expressão. Uma boa motivação, segundo Lowenfeld (1976, p. 42), “deve sempre deixar a critério da criança o que ela quer expressar e como deseja fazê-lo”. Nesta mesma direção, afirma Portella Filho (2014): “Eu sempre oriento e sempre crio a condição para que o meu aluno explicita para mim o que ele precisa de orientação. Eu posso até supor que ele precise de algo, mas eu não afirmo, eu não me antecipo e não vou dizer. [...] Eu quero dizer que o meu dever como professor é estar, absolutamente, atento para a demanda que o meu aluno possa estar fazendo. E essas demandas aparecem das mais variadas formas.”

Isto não significava afirmar que o professor adotasse uma atitude de *laissez-faire*, de mero observador do trabalho infantil, pelo contrário, indicava que as intervenções eram necessárias na medida em que contribuíssem para motivar as experiências sensíveis na criança, dando-lhe confiança e estímulo para iniciar sua atividade expressiva. Para Lowenfeld, o professor deveria ser também flexível, cordial e afetuoso com seu grupo, buscando se identificar com os interesses e necessidades de cada aluno nos diferentes momentos de seu percurso.

Os materiais artísticos deveriam estar disponíveis à livre escolha e exploração dos alunos. Quanto mais oportunidades para manipular, transformar e construir formas com materiais o aluno tivesse, mais elementos poderia mobilizar a favor da sua expressão. Os recursos materiais e técnicos deveriam, entretanto, estar sempre na condição de meios para a satisfação das necessidades e interesses da criança.

O desenvolvimento estético³⁷, por sua vez, manifestava-se “na organização harmoniosa e na expressão de pensamentos e sentimentos, através de linhas, texturas e cores utilizadas”³⁸. A melhor maneira de desenvolver a consciência estética na criança seria por meio do desenvolvimento da sensibilidade e da capacidade de autoexpressão. De acordo com Lowenfeld, o patrimônio artístico e cultural exercia influência negativa nesse processo. Para ele, mais importante que compreender uma obra de arte era compreender os impulsos e as motivações do artista.

³⁶ De acordo com Lowenfeld (1976, p. 128), a pintura, o desenho e a modelagem eram as três formas que mais diretamente se prestavam a dar vazão às experiências emocionais da criança.

³⁷ Lowenfeld definia estética como “o meio de organizar o pensamento, a sensibilidade e a percepção, numa expressão que comunica a outrem esses pensamentos e sentimentos” (LOWENFELD, BRITAIN, 1977, p. 47).

³⁸ Ibidem, p. 47.

A partir de 1947, começaram a surgir em diversas regiões do país ateliês orientados por artistas que tinham como principal objetivo trabalhar a livre expressão das crianças³⁹. Em 1948, uma lei federal aprova e regulamenta a criação das classes experimentais, que visavam propor experiências alternativas aos currículos e programas oficiais do Ministério da Educação. A área de Arte conquista um espaço importante nos currículos das classes experimentais, enquanto as práticas educativas envolvendo esta área passam a priorizar a exploração de técnicas e procedimentos diversos (pintura, modelagem, desenho, impressão, etc.) de acordo com suas possibilidades de uso nos diferentes momentos do desenvolvimento infantil.

Neste mesmo ano, o artista pernambucano Augusto Rodrigues, com a colaboração da professora de arte Lúcia Valentim e da artista plástica Margaret Spencer, funda a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), no Rio de Janeiro. O trabalho desenvolvido por Augusto Rodrigues e a experiência da Escolinha de Arte do Brasil são citados por Paulo Portella Filho (2014) como referências significativas associadas ao ensino de arte, com cujos ideais e práticas ele se identificava:

Eu me interessava pelo Augusto Rodrigues e pela Escolinha de Arte. Eu me identificava muito com aqueles valores da liberdade e do acolhimento. Tanto que um dos momentos mais emocionantes da minha formação foi quando, em uma aula da disciplina da Ana Mae Barbosa, ela nos levou para o Rio de Janeiro para fazer uma visita de observação a várias práticas. E um dos momentos culminantes foi ter ido visitar o Augusto Rodrigues no ateliê dele no Largo do Boticário.

E ainda:

Nesse caminho de investigação incessante, tive o grande privilégio de conhecer Augusto Rodrigues, referência generosa para o ensino de arte, e mais recentemente, Suzana Rodrigues, pioneira na implantação de atividades de arte para crianças em museus, no Brasil, trabalhando no MASP desde 1947.

Um, o ídolo da juventude, a quem acho que pude compreender quanto mais se definia meu trabalho como professor de arte para crianças, jovens e adultos. A outra, a minha referência recente, da maturidade, a partir de meu trabalho, implantando e coordenando as atividades do Serviço Educativo, no MASP. Isso, somado ao privilégio de aprender com Fanny Abramovich, Regina Sawaya, Marcelo Nitsche. (PORTELLA FILHO, 2002, p. 11)

Ambos, Augusto Rodrigues e Suzana Rodrigues, expoentes de uma concepção do ensino de arte orientada pelos ideais modernos do respeito à individualidade da criança e ao

³⁹ Destes ateliês, tiveram destaque os orientados por Guido Viaro (Curitiba), por Lula Cardoso Ayres (Recife) e por Suzana Rodrigues (no MASP). Ver em BARBOSA, 2008b, p. 5.

seu desenvolvimento enquanto sujeito criador, enfatizando a liberdade de expressão como possibilidade de liberação e manifestação das disposições subjetivas da criança.

O inglês Herbert Read foi o principal referencial teórico que norteou o trabalho desenvolvido nas Escolinhas de Arte do Brasil. Em seu livro *Education through art*⁴⁰, publicado em 1943, Read propõe uma teoria da educação, fundamentada na educação estética⁴¹, que visava ao desenvolvimento da individualidade da criança e à sua integração harmoniosa ao meio social. Este ajustamento entre o indivíduo e o seu meio envolveria, segundo ele, um processo *imaginativo criativo*, desencadeado pelas atividades de expressão livre e espontânea, sendo, por isso, a arte fundamental em qualquer projeto educacional.

O argumento deste livro é que o objetivo da educação, como o da arte, deve ser a preservação do todo orgânico do homem e suas faculdades mentais, de modo que, à medida que ele passa da infância para a condição de adulto, da selvageria para a civilização, retenha, não obstante, a unidade de consciência que é a única fonte de harmonia social e felicidade individual (READ, 2001, p. 74).

A tese defendida por esse autor é a de que a arte deve ser a base fundamental da educação. De acordo com Read, todos os processos que envolvem a arte mobilizam as faculdades mentais do pensamento, da lógica, da memória, da sensibilidade e do intelecto, assim, “se a criança aprende a organizar sua experiência por meio dos sentimentos estéticos”⁴², seria levada a uma progressiva apreensão e compreensão do meio ambiente.

Segundo Read, a individualidade psíquica da criança poderia ser observada em seus modos de expressão livre e espontânea⁴³. Assim, quanto mais oportunidades a criança tivesse de viver de maneira espontânea, de exteriorizar livremente suas atividades mentais por meio da expressão, mais equilibrado seria o desenvolvimento da sua personalidade integrada ao meio social.

E era esse um dos objetivos principais da Escolinha de Arte do Brasil: liberar a criança através do fazer artístico.

⁴⁰ Em 1982, foi lançada a edição brasileira do livro, com o título *A educação pela arte*.

⁴¹ Por educação estética, Read compreende “a educação dos sentidos nos quais a consciência e, em última instância, a inteligência e o julgamento do indivíduo humano estão baseados.” Segundo esse autor, somente quando “esses sentidos são levados a uma relação harmoniosa e habitual com o mundo externo que se constitui uma personalidade integrada” (READ, 2001, p. 8).

⁴² Ibidem, p. 66.

⁴³ Read (2001, p. 123) entende por expressão livre ou espontânea “a exteriorização incontida das atividades mentais do pensamento, sentimento, sensação e intuição”.

Estava muito preocupado em liberar a criança através do desenho, da pintura. Comecei a ver que o problema não era esse, era um problema muito maior, era ver a criança no seu aspecto global, a criança e a relação professor-aluno, a observação do comportamento delas, o estímulo e os meios para que elas pudessem, através das atividades, terem um comportamento mais criativo, harmonioso. (RODRIGUES, 1980, p. 34):

O educador, por sua vez, seria o responsável por criar uma atmosfera propícia à liberdade, observando atentamente a atividade expressiva da criança, oferecendo situações novas, documentando seu processo criativo, permitindo que os alunos se expressassem sem inibições e sem interferências externas.

Deveríamos ter um comportamento aberto, livre com a criança; uma relação em que a comunicação existisse através do fazer e não do que pudéssemos dar como tarefa ou como ensinamento, mas através do fazer e do reconhecimento da importância do que era feito pela criança e da observação do que ela produzia. De estimulá-la a trabalhar sobre ela mesma, sobre o resultado último, desviando-a, portanto, da competição e desmontando a ideia que ali estavam para ser artistas. (RODRIGUES, 1980, p. 34).

Caberia ao professor, ainda nessa perspectiva, observar o processo de desenvolvimento da criança, providenciando para que o seu ritmo “não seja forçado, que suas tenras raízes não sejam distorcidas” (READ, 2001, p. 235). Os conhecimentos e habilidades técnicas não deveriam ser impostos pelo professor. Tais conhecimentos seriam subprodutos espontâneos e inevitáveis da atividade livre da criança.

Os encontros na EAB não tinham horário fixo, nem respeitavam qualquer ordenamento prévio. Entre as principais atividades artísticas realizadas pelas crianças estava o desenho, a pintura, o teatro de fantoches e de máscaras, o jornal escolar, recortes, gravuras em linóleo e em chapas de cobre, tecelagem e iniciação musical. A criança era guia de si mesma, cabendo à arte fornecer os elementos necessários para o seu desenvolvimento psíquico e emocional. Exemplo da liberdade de expressão propiciada às crianças na EAB pode ser observado no trecho do depoimento de Augusto Rodrigues (1980, p. 34-35):

Outro episódio significativo aconteceu no começo da experiência. Na escolinha havia um problema, os professores ficavam muito confusos sobre o que seria liberdade. Um dia, uma criança estava pintando com tinta branca sobre papel branco. E a professora perguntou: “O que eu faço?” “Não faça nada, observe. Você sabe por que ele está pintando com tinta branca sobre papel branco?” “Não”, “Então espere e observe.” Ela observou e disse que ele já tinha gasto um pote de tinta branca, só estava lambuzando. Eu comentei que seria bom ela observar mais, pois talvez houvesse alguma razão para isso. A criança continuava, já estava em um pote e meio, quando me aproximei dela, me abaixei e fiquei a seu nível – o que é sempre bom. Quando me abaixei a incidência da luz era outra, e havia no branco, sobreposto ao branco, relevos e toda uma paisagem, casas, árvores, tudo, feitas só com uma tinta: branco. Havia um elemento de que a professora não tomou conhecimento: a

luz, a incidência da luz.

As experiências inovadoras realizadas na EAB atraíam os olhares de educadores de diferentes regiões do país interessados pelo projeto educativo ali desenvolvido. Foi o caso da professora Noêmia Varella, que, em 1953, inaugurou a Escolinha de Arte do Recife. Outras foram fundadas em Cachoeiro do Itapemirim (1950), Porto Alegre (1957), Brasília (1964) e São Paulo (1969), totalizando 130 escolinhas espalhadas pelo Brasil e mais quatro fora do país (Argentina, Paraguai e Portugal).

Em 1950, a EAB inicia um movimento de organização não formal dirigido por Noêmia Varella – o Movimento Escolinhas de Arte (MEA) –, com o objetivo de inspirar outras experiências educativas fundamentadas nos pressupostos teóricos e práticos da **educação pela arte**. No ano seguinte, o MEA passa a organizar cursos de formação de professores e, em 1961, inaugura o Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE). O CIAE tinha a criatividade como principal eixo norteador do processo educativo e visava formar professores que fossem capazes de atuar como agentes facilitadores do processo de aprendizagem da criança. O CIAE foi o único curso de formação de professores pautado nos pressupostos teóricos e metodológicos da educação pela arte, tendo mantido suas atividades até 1973.

Portella acompanhou todo esse movimento de revisão do ensino de arte em direção à modernidade, do qual o Movimento das Escolinhas de Arte foi um dos maiores expoentes, conforme verificamos no depoimento abaixo:

Mas, antes disso, eu fiquei muito cativado pela ideia do ensino de arte para crianças quando eu acompanhava as notícias da Escolinha de Arte do Brasil publicadas na Revista Visão, que, salvo engano, devia ser de edição do Rio de Janeiro (ou pelo menos eu guardo a ideia de que muita notícia do Rio de Janeiro acontecia nas edições da Revista Visão desse período, entre 1965 e 1968). Muita coisa era publicada nessa revista relacionada com o movimento artístico referenciado no Rio de Janeiro. E eu descobri a Escolinha de Arte do Brasil do Augusto Rodrigues. Não só descobri, como guardo até hoje os exemplares que me animaram à leitura naquele período. (PORTELLA FILHO, 2014)

Embora houvesse aproximações entre o trabalho desenvolvido por Augusto Rodrigues na Escolinha de Arte e as proposições do Laboratório de Desenho, Portella afirma que, enquanto artista-educador, não fora influenciado diretamente por referências teóricas do campo da educação em arte, assim como não se baseava em nenhuma orientação recebida na época em que estudava na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

Suas proposições nasciam da avaliação direta de sua relação com os alunos, assim como de sua experiência enquanto estudante de arte e artista.

Eu sempre percebi que a minha prática nas escolas tinha muito mais a ver com o meu próprio histórico de vida, do meu interesse como estudante de arte, do que propriamente influenciado por posturas teóricas ou práticas vindas da minha formação acadêmica.

[...] Eu não tenho nenhuma referência teórica e acadêmica, que tenha falado: “Bom, então eu vou fazer segundo essas pessoas”. E, um pouco romanticamente, eu sempre cuidei muito de cultivar algo assim: “Do mesmo jeito que essas pessoas puderam inventar um jeito de ensinar, por que eu não posso também, com o meu cuidado, pensar em uma forma que seja a minha forma de ensinar?”. E isso não significa nenhum desapego à tradição, que é fundamental que exista. (PORTELLA FILHO, 2014)

Ainda para exemplificar a maneira singular como Paulo Portella compreendia o processo de mediação com crianças e jovens no espaço do museu, destacamos um trecho do seu depoimento onde relata momentos da visita de um grupo de crianças norte-americanas à Pinacoteca:

Eu nunca me esqueço, por exemplo, de uma abordagem que a Nancy [M. Katzoff] fez com as crianças diante do quadro “Amolação interrompida”, de Almeida Júnior. E na investigação com as crianças, tentando perceber o que elas viam na pintura, chegou um determinado momento em que as crianças identificaram um objeto na mão do caipira, que estava ali na “Amolação interrompida” (uma grande pintura que ficava no antigo hall da Pinacoteca, ao lado de outra grande obra de Almeida Júnior – “O caipira picando fumo” –, intermediadas por uma escultura de Brecheret, dos anos 1940, bem Art Déco). Era muito emblemática essa entrada da Pinacoteca, entre a tradição e a modernidade.

Diante desse quadro, “Amolação interrompida”, com o hall todo fechado, naquela intimidade possível, depois de ter identificado que o objeto que ele tinha na mão era um machado, a Nancy questionou as crianças a respeito do que era feito aquele machado. E as crianças olhavam e diziam: “Ah, é de madeira. É de ferro.”, e nunca vinha uma confirmação por parte da Nancy. E eu nunca me esqueço da alegria, do “insight” de uma criança, que, percebendo todo o objetivo daquela investigação, disse: “Ele é feito de tinta!”. E aquilo foi a minha maior formação nesta área. Eu posso dizer que a minha referência teórica veio dessa criança que descobriu que aquilo era uma representação, que era uma ilusão, que aquilo era feito de tinta e que, portanto, a nossa conversa tinha que ser para uma outra direção e não para aquela que as pessoas acham, presumivelmente, que se deve ter para se relacionar com uma obra de arte. (PORTELLA FILHO, 2014)

2.4 A liberdade de expressão como prática educativa no museu

Paulo Portella Filho é um grande expoente na orientação de ateliês livres para crianças e jovens em espaços museológicos. Transformou o museu, até então restrito às atividades de

preservação, documentação e difusão do acervo, em um espaço propício para a exploração e a experimentação artística, facilitador do desenvolvimento de um percurso de fazer expressivo orientado.

Na segunda metade da década de 1970, ao inaugurar o Serviço Educativo da Pinacoteca do Estado de São Paulo, Portella trouxe para o museu um público que até então não o frequentava: crianças e jovens. Das estratégias criadas a fim de atrair um público ainda mais diversificado ao museu, destacam-se: sistematização do atendimento de visitas orientadas às exposições, voltadas especialmente para grupos escolares de 1º e 2º graus, e organização de um espaço de livre produção e experimentação artística, por meio de seu Laboratório de Desenho.

Sua atuação, inspirada pelos princípios da livre expressão, esteve (e está) pautada na crença de que todos podem se expressar, cabendo ao educador respeitar e valorizar os diferentes processos de criação individual. Portella não intervém nesse processo, pois compreende que o indivíduo deve descobrir e despertar por si próprio, experimentando, questionando, buscando soluções, avaliando, reinventando. O trabalho do educador nunca é o de se impor, ou se sobrepor aos interesses e necessidades do aluno, mas de lhes oferecer o apoio necessário, as condições ideais para que possa se expressar da maneira mais autêntica e independente possíveis.

Através do Laboratório de Desenho, posteriormente estruturado sob a forma de Oficinas de Artes, Portella organizou no museu um espaço privilegiado para a experiência de exploração artística baseada nas próprias vivências e interesses de crianças e jovens, criando um ambiente de acolhimento às diferentes individualidades e de estímulo às potencialidades que eram ali desveladas. E a maneira como Portella preparava o caminho para que o seu aluno pudesse vivenciar este processo de descoberta do seu potencial de criação era diversa. A começar pela acuidade na organização do espaço do ateliê e dos materiais. Tudo no ateliê tinha o seu lugar, as mesas eram reformadas periodicamente, as ferramentas penduradas sempre na mesma posição, os armários sempre muito bem organizados, acomodavam os materiais (que nunca faltavam), e as produções dos alunos eram documentadas e arquivadas em pastas nomeadas individualmente.

Dessa maneira, ao chegar a cada encontro, o aluno já sabia onde localizar os materiais e ferramentas, podendo retomar seu trabalho de onde havia parado ou iniciar um novo projeto, sem que fosse necessário demandar qualquer intervenção ou orientação do educador. De

acordo com Portella Filho (2013), “é fundamental que esse lugar onde a gente vai trabalhar esteja muito bem definido, porque eu sempre tento trabalhar naquela direção de eliminar qualquer vestígio de dependência do aluno comigo para que o seu desejo fique interrompido por alguma coisa de outra ordem. O menino quer martelar, quer serrar, quer pregar, ele não pode ser interrompido.”.

No ateliê, os alunos experimentam todas as técnicas, todos os materiais, incluindo pintura, gravura, desenho, colagem e marcenaria. A criança dispõe, assim, da maior quantidade possível de meios e recursos para se exprimir. E o educador oferece absoluta liberdade à experimentação dos alunos, propiciando-lhes autonomia nas decisões que devem tomar em relação ao seu próprio trabalho.

Isto não significa afirmar que o educador que orienta o ateliê adotasse uma atitude de mero observador das produções dos alunos, pelo contrário, indicava que as intervenções eram necessárias na medida em que contribuíssem para motivar as suas experiências sensíveis, dando-lhes estímulo para realizar sua atividade expressiva de maneira espontânea e independente.

E toda essa postura de liberdade e acolhimento dos interesses e necessidades das crianças e jovens propiciados por Portella não se limitavam às práticas em ateliê, estendendo-se também ao trabalho desenvolvido junto ao Setor de Acervo em visitas orientadas às exposições do museu. A experiência do contato com as obras do acervo, de ver e apreciar obras de arte, deveria, segundo Portella, ser tão pessoal e agente de autoconhecimento, quanto a vivência propiciada pelo fazer expressivo, pois:

Ver também é desenhar, é projetar o desejo. A forma de ver, de compreender, é pessoal; os olhos estão ligados ao cérebro e ao coração, e veem através de suas experiências anteriores, através de seus referenciais.

O professor do acervo, acolhe estas leituras, as lê, ou melhor relê para a pessoa a sua leitura apoiando-a com outros referenciais ou ainda, aprofundando-a, tentando, num exercício junto com o sujeito da leitura, compreender a leitura que surge. (PORTELLA, 1985, s./p.)

Olhar para esse público que frequenta o museu a partir do seu próprio ponto de vista, acolhendo suas experiências e conhecimentos anteriores, assim como seus desejos e necessidades, e propiciar um espaço de interação, experimentação e exploração do ver e de um fazer orientado, por meio da mediação participante do/com o público, é uma das marcas

principais do trabalho desenvolvido por Paulo Portella, enquanto artista e educador atuante no âmbito da educação em museus de arte.

Suas posturas, embora revelassem proximidade aos ideais modernos, vão além dos pressupostos já desgastados da livre expressão e da espontaneidade, na medida em que Portella compreende a expressão como um fazer processual e compromissado com as necessidades, desejos e experiências do aluno, mas que também era uma fazer orientado pelo educador. E este último, embora não se colocasse acima dos interesses do aluno, percebia-os, escutava-os, questionava-os, a fim de estimular uma aprendizagem que se dava pela descoberta, pela tomada de consciência do processo criativo pelo aluno.

A partir da segunda metade da década de 1980, concomitantemente à saída de Paulo Portella da Pinacoteca do Estado de São Paulo, aprofundou-se a discussão entre os arte-educadores no país sobre o ensino de arte não apenas como expressão, enfatizando a interpretação crítica da obra de arte sob o aspecto do seu contexto histórico e cultural, acrescentando à experiência do fazer expressivo, a leitura e a contextualização da produção artística nos diferentes tempos e espaços.

Neste mesmo período, já sob a influência das proposições construtivistas associadas ao ensino de arte, passa-se a considerar que o desenvolvimento do percurso de fazer artístico, embora singular, é influenciado pelas interações que a criança estabelece com a cultura, configurando-se em um fazer “cultivado”⁴⁴. Ao contrário do que afirmava o ideário moderno, esta influência não comprometeria a autenticidade da expressão da criança, mas possibilitaria que ela se apropriasse das qualidades expressivas dos trabalhos de arte com os quais entra em contato, estabelecendo um diálogo entre suas proposições, a de seus pares e as poéticas dos artistas.

Influenciado por esse panorama, teve início um novo projeto educativo em espaço museológico da cidade de São Paulo, implantado e coordenado por Denise Grinspum, que trouxe contribuições importantes para a consolidação de procedimentos e concepções associados ao ensino de arte em museus em direção à perspectiva contemporânea.

⁴⁴ O termo *desenho cultivado* foi criado por Iavelberg (2006) e refere-se ao desenho feito de maneira autoral, podendo o aluno aprender, entretanto, a partir da interação com seus pares e com a arte adulta.

3. DENISE GRINSPUM:

A LEITURA DE IMAGEM COMO FOCO DA AÇÃO EDUCATIVA NO MUSEU

Como é que se cria ou apoia uma experiência e descoberta imediatas? Começamos por criar um ambiente de descoberta de grupo. Isto significa apresentar um estímulo (um objeto de arte ou reprodução), uma maneira de focar a atenção (isto é, perguntas cuidadosamente elaboradas) e um processo (de diálogo) que mantém a atenção focada de um modo desejado e que permite que se desenvolva uma via de confusão e de construção. Deste modo, o aluno tem imenso “tempo para a tarefa”, muitas oportunidades para procurar construir o significado de uma maneira e depois de outra. Ele fica também exposto ao pensamento de seus pares, o que pode acelerar as transições da sua própria maneira de pensar.

Abigail Housen

3.1 O Museu Lasar Segall

Instalado na antiga residência do casal Jenny Klabin Segall e Lasar Segall, onde se situava também o ateliê do artista, o Museu Lasar Segall (MLS) foi oficialmente inaugurado em 21 de setembro de 1967.

Localizada em uma vila de estilo modernista projetada em 1932 pelo arquiteto russo Gregori Warchavchik, a casa, que viria a se tornar a sede do museu, foi aberta ao público pela primeira vez em 1965, funcionando em horário restrito de atendimento (das 17h às 20h). Em agosto de 1967, com a morte de Jenny Klabin Segall, seus filhos Maurício e Oscar Segall decidem integrar todas as dependências da casa para a instalação do museu, que foi aberto ao público para atendimento em horários regulares somente a partir de 1973.

Na época de sua fundação, havia a preocupação em torná-lo um museu “vivo”, dinâmico, que não fosse apenas o guardião da obra de seu patrono, mas um espaço onde a função educativa e o caráter participativo fossem privilegiados.

Desta forma, o Museu Lasar Segall tenta ser uma instituição museológica moderna, onde o fazer e o contemplar estão dialeticamente associados, onde a função educativa da instituição como um todo é fundamental e onde tudo isto deve estar a serviço do binômio sensibilização/conscientização do indivíduo. A serviço, portanto, da transformação do indivíduo em cidadão (ARAUJO; CAMARGOS, 1991, p. 5).

O Museu Lasar Segall tinha uma proposta cultural que extrapolava a concepção de museu monográfico, incorporando em seu escopo de atividades uma cinemateca, uma biblioteca e uma programação de cursos diversificada (gravura, fotografia e criação literária). O museu foi criado com a finalidade não apenas de “reunir, documentar, estudar, conservar, expor e divulgar a obra artística de Lasar Segall, como realizar outras atividades culturais pertinentes [...]” (ARAUJO; CAMARGOS, 1991, p. 5).

De 1973 a 1984, dois setores foram colocados à disposição do público: os setores “apresentativos”, que incorporavam o setor de acervo e exposições, o cinema e a biblioteca “Jenny Klabin Segall”, e os setores “participativos”, cujo trabalho era voltado para o desenvolvimento e o oferecimento de atividades expressivas de livre criação, como os cursos e oficinas de artes visuais, fotografia, redação e coral, que receberam forte influência dos pressupostos teóricos da livre expressão modernista. O trabalho realizado nos setores “participativos” funcionou, até este momento, independente do trabalho museológico desenvolvido pelo Setor de Acervo e Exposições.

Em janeiro de 1985, o museu foi incorporado à antiga Fundação Nacional Pró-Memória, conquistando autonomia técnica, administrativa, financeira e artística. Com essa incorporação, foi implantado o Setor Educativo, subordinado ao Departamento de Museologia, com o objetivo principal de propor uma mediação mais ativa entre as exposições e o público visitante do museu.

O Museu Lasar Segall, reconhecendo a existência da Museologia como uma disciplina científica em formação, sentiu necessidade de reformular totalmente a concepção de seu antigo setor, refletindo uma mudança de percepção em relação ao espectador, que passa a ser considerado não apenas como um ser passivo que vê objetos expostos, mas como um ser capaz de interagir com o que vê. A relação com o objeto adquiriu um novo tratamento, passando a ser entendido não mais como uma peça que necessita ser conservada, classificada, tombada e exposta apenas pela necessidade de preservação e divulgação, mas também pela necessidade de estabelecer relações dialógicas entre o museu, o objeto e o público.

Isto posto, era necessário adotar um instrumento para diversificar o diálogo entre a produção do Departamento – expressa principalmente através das exposições que apresenta – e o público. Foi então que se implantou o Serviço Educativo. (GRINSPUM, 1991, p. 57-58)

O Departamento de Museologia ficara, a partir desse momento, responsável pela coleta, pesquisa, documentação, exposição e divulgação dos acervos artístico, fotográfico e documental relacionados à vida e à obra de Lasar Segall, e o Serviço Educativo, implantado e coordenado por Denise Grinspum, passara a ter como principal função intensificar e diversificar o diálogo entre as exposições e o público visitante do museu. Inicialmente chamado de “Serviço Educativo”, o setor recebeu a denominação de “Divisão de Ação Educativo-Cultural”, em 1988, transformando-se, por fim, em “Área de Ação Educativa”, a partir de 1997.

3.2 Área de Ação Educativa do Museu Lasar Segall (1985-2001)

Desde a época da implantação do Serviço Educativo do Museu Lasar Segall, foi explicitada a necessidade do setor em desenvolver ações educativas direcionadas a públicos diversos. Entretanto, por dificuldade de formar uma equipe que contasse com número suficiente de profissionais para um amplo atendimento, foi priorizado o atendimento às escolas de ensino fundamental (1º e 2º graus), sendo algumas atividades pontuais realizadas com o público da terceira idade e com a família.

De acordo com Grinspum (1991, p. 68), a Divisão de Ação Educativo-Cultural do MLS não tinha a preocupação de adotar uma política de atendimento massiva, pois priorizava a qualidade das ações educativas oferecidas, buscando, dentro do que era possível com os recursos humanos e infraestrutura que o museu dispunha, alcançar uma maximização do atendimento.

O Maurício [Segall] tinha muita clareza de que o museu nunca iria ser um museu de massas, mas, também no espírito de pensa-lo como casa de cultura, ele dizia que era mais importante desenvolvermos experiências modelares do que pretendemos um atendimento massivo. E, pela própria estrutura da equipe e pela limitação espacial, não dava para fazer coisas massivas, mas deu para preencher toda a grade disponível de horários. (GRINSPUM, 2013, informação verbal⁴⁵).

O MLS oferecia um contexto muito propício para a proposição de experiências educativas modelares, especialmente pelo apoio recebido do então diretor presidente do museu, Maurício Segall, e de Marcelo Mattos Araújo, responsável pelo Departamento de Museologia. À DAEC foi conferida autonomia para elaborar projetos de caráter experimental, configurando-se em um espaço privilegiado para a discussão e a reflexão sobre a prática do trabalho educativo realizado no museu.

Das experiências realizadas junto às escolas de 1º e 2º graus, destaca-se, já nos anos iniciais de atuação do Serviço Educativo, a exposição “A Criança Vê Segall”, dirigida para o público infanto-juvenil. Inaugurada em 20 de março de 1986, a mostra fora concebida pela equipe educativa do museu em resposta às dificuldades encontradas para adequar a linguagem das exposições às faixas etárias menores. O objetivo da exposição era propiciar um espaço onde a criança pudesse, a partir do contato com as obras de Segall, expressar-se verbal, gestual e plasticamente. A mostra contemplava 26 obras de Lasar Segall dispostas a uma altura compatível com a estatura das crianças e entremeadas por grandes espaços livres ocupados por painéis coloridos.

A montagem da exposição, ocupando três salas, apresentou critérios museográficos diferentes dos usuais, pois as obras foram colocadas em altura inferior à convencional e grandes espaços livres foram deixados entre elas.

Vinte e seis obras de Segall foram selecionadas entre óleos, aquarelas, desenhos e gravuras, além de três esculturas que se encontram expostas em caráter permanente. Esta seleção baseou-se principalmente em fatores estéticos. Não houve preocupação com temas, tampouco com fases ou épocas, pois não se pretendia, com esta mostra, transmitir aos estudantes um amplo conhecimento da produção do artista, mas sim apresentá-la como instrumento para o ato de ver e fazer. (CADERNO..., 1986, p. 4).

⁴⁵ Informação fornecida por Denise Grinspum em entrevista pessoal no Rio de Janeiro, em 2013 (vide Anexo 2). Doravante, neste documento, todas as referências a esta entrevista serão feitas na forma “Grinspum, 2013”.

A visita era sempre iniciada com uma roda de conversa, onde o grupo de alunos era convidado a socializar impressões sobre experiências anteriores em museus de arte. Neste momento, eram também compartilhadas informações sobre os cuidados a serem tomados no interior do espaço do museu para garantir a segurança das obras em exposição com a finalidade de despertar nos visitantes o reconhecimento da necessidade de preservação e conservação do patrimônio artístico e cultural.

Após a roda de conversa, os alunos se dividiam em pequenos grupos e escolhiam uma ou duas obras da exposição para representar cenicamente. “Isso levava os estudantes a uma observação atenta da exposição, pois, neste jogo era necessário não só que representassem as obras escolhidas, mas descobrissem as que os colegas apresentavam.” (CADERNO..., p. 6). Em seguida o grupo recebia materiais para realizar desenhos de observação no espaço expositivo do museu tendo como referência uma das obras de Lasar Segall.

Por fim, o grupo realizava uma atividade prática no ateliê do museu. Duas propostas foram feitas: a primeira delas partia do desenho de observação realizado no espaço expositivo e a outra uma atividade de livre expressão, não dirigida. Observou-se que os trabalhos construídos a partir da primeira proposta foram feitos partindo das formas já representadas nos desenhos de observação, enquanto os da segunda proposta, deram origem a representações estereotipadas de casas, sóis, montanhas, árvores, etc. A partir da análise dos resultados obtidos nas atividades práticas em ateliê, avalia Grinspum (1986, p. 8):

Apresentamos a obra de um artista não para apontá-lo como modelo, e sim para utilizá-la como instrumento para o ver, o pensar e o fazer plásticos. Não se trata de roubar-lhes “o sol atrás da montanha” para lhes oferecer imagens do repertório de um artista consagrado. Acreditamos que uma proposta desta natureza pode levar a resultados enriquecedores, na medida em que propõe o desafio da observação, da percepção, do entendimento e da tentativa de realização de uma linguagem.

Durante o período de duração da exposição, produziram-se cerca de oitocentos trabalhos plásticos (entre desenhos e pinturas a guache), que foram expostos ao lado das obras de Lasar Segall em painéis livres no espaço expositivo. Após o término da mostra, foi feita uma seleção dos trabalhos das crianças, a partir de critérios que buscavam contemplar a diversidade de propostas e soluções plásticas criadas por elas, para exibição no museu.

Imagem 14

Caderno do Serviço Educativo Nº 1 – “A Criança Vê Segall”

Foto: Arquivo Museu Lasar Segall/IBRAM/MinC

Imagem 15

Roda de leitura – Projeto Educativo Exposição “A Criança Vê Segall” (1986)

Foto: Arquivo Museu Lasar Segall/IBRAM/MinC

Imagem 16

Desenho de observação

Projeto Educativo Exposição “A Criança Vê Segall” (1986)

Foto: Arquivo Museu Lasar Segall/IBRAM/MinC

Imagem 17

Jogo teatral

Projeto Educativo Exposição “A Criança Vê Segall” (1986)

Foto: Arquivo Museu Lasar Segall/IBRAM/MinC

Imagem 18

Trabalhos de alunos expostos ao lado da obra de Lasar Segall

Projeto Educativo - “A Criança Vê Segall” (1986)

Foto: Arquivo Museu Lasar Segall/IBRAM/MinC

Imagem 19

“Paisagem com três casas” (1913), Lasar Segall, pastel

Exposição “A Criança Vê Segall” (1986)

Foto: Arquivo Museu Lasar Segall/IBRAM/MinC

Imagem 20

Desenho de observação feito por aluno de 12 anos

Exposição “A Criança Vê Segall” (1986)

Foto: Arquivo Museu Lasar Segall/IBRAM/MinC

Imagem 21

Trabalho feito por aluno de 12 anos em ateliê

Exposição “A Criança Vê Segall” (1986)

Foto: Arquivo Museu Lasar Segall/IBRAM/MinC

A mostra “A Criança vê Segall” foi um projeto pioneiro, de caráter experimental, associado ao ensino de arte em espaço museológico idealizado pelo Serviço Educativo do Museu Lasar Segall, especialmente por se tratar de um projeto concebido e montado com explícita finalidade educativa, enfatizando como principal critério curatorial o perfil do público-alvo da exposição e o processo de mediação entre arte/público.

Em 1987, o Setor Educativo do museu realizou seu segundo projeto a partir da mostra “A Gravura de Segall”, inaugurada em função da data comemorativa do 30º aniversário de falecimento de Lasar Segall. A exposição apresentou ao público, pela primeira vez, a totalidade da obra gráfica segalliana – 221 gravuras, dentre litografias, xilogravuras e gravuras em metal. O projeto educativo da exposição⁴⁶ tinha como proposta central levar os estudantes de primeiro grau a conhecer aspectos da natureza do trabalho artístico, compreendido como um processo criativo que envolve diferentes etapas de produção, através do contato com a técnica de gravura.

O projeto se dividiu em duas fases. Na primeira fase, desenvolvida com oitos classes de 1º grau do Ensino Fundamental, os alunos, inicialmente, eram convidados a observar as gravuras de Segall e elaborar desenhos a partir delas, para, em seguida, produzirem monotipias no ateliê do museu. A avaliação desta primeira etapa, realizada pelos professores das escolas visitantes, indicou que os alunos não conseguiam estabelecer relações entre as atividades desenvolvidas por eles em ateliê e as gravuras de Lasar Segall expostas. “Muitas vezes a prensa pertencente a Segall que estava exposta, foi chamada de ‘máquina de fazer quadros’, como se os quadros surgissem dali, espontaneamente, sem a interferência do trabalho do artista.” (GRINSPUM, 1991, p. 78).

Na segunda etapa, o Serviço Educativo do MLS visitou cinco classes da Escola Estadual de Primeiro Grau Lasar Segall antes da ida dos alunos ao museu, onde foi feita uma introdução ao processo de trabalho gráfico a partir da demonstração da impressão de uma xilogravura. “A experiência visual motivou-os a conhecer a técnica da gravura, de maneira que, quando chegaram à exposição, já haviam compreendido seu princípio, o que possibilitou obtermos melhor acolhimento para a nossa proposta.” (GRINSPUM, 1991, p. 82). Durante a visita ao museu, os alunos fizeram, de maneira semelhante à etapa anterior, desenhos de observação das obras expostas, a partir dos quais foram elaboradas linoleogravuras no ateliê

⁴⁶ A descrição e a análise detalhada deste projeto podem ser encontradas na dissertação de mestrado de Denise Grinspum, *Discussão para uma proposta de política educacional da Divisão de Ação Educativo-Cultural do Museu Lasar Segall* (1991, p. 76-96).

do museu. A avaliação desta segunda etapa indicou que a grande maioria dos alunos conseguia descrever as etapas de elaboração da gravura, distinguindo técnicas e mencionando seu caráter de multiplicidade.

O projeto educativo da exposição “A Gravura de Lasar Segall” trouxe como referência duas importantes considerações associadas ao ensino de arte desenvolvido em espaço museológico. A primeira delas refere-se à importância da preparação prévia do grupo que visita o museu, que pode ser realizada pelo próprio professor em sala de aula ou, como no caso da exposição, pela visita da equipe educativa do museu à escola. A preparação prévia tem como objetivo propiciar um melhor aproveitamento dos conteúdos propostos na visita, sejam eles associados à apreciação estética das obras de arte ou ao fazer artístico em ateliê. A segunda consideração está relacionada à importância da avaliação continuada da prática educativa e de sua eficácia metodológica pela equipe de educadores do museu, a fim de obter indícios sobre os resultados alcançados tendo em vista os objetivos iniciais do projeto.

A partir de 1988, o Serviço Educativo do MLS deixa de ser setor, assumindo a categoria de divisão vinculada ao Departamento de Museologia, denominando-se “Divisão de Ação Educativo-Cultural” (DAEC). De acordo com Grinspum (1991, p. 75), desde a sua implementação, a DAEC desenvolveu um trabalho fundamentado em três linhas principais de ação: a) desenvolver a percepção visual e a apreciação estética a partir do contato com a obra de arte; b) contribuir para o ensino de arte desenvolvido nas instituições educacionais, por meio de um atendimento sistemático de estudantes e pela formação de professores; c) fazer uso de elementos estéticos, históricos e temáticos da obra de Lasar Segall como instrumento que visa contribuir para a definição da função cultural e social do museu.

Desde o início da implantação do Serviço Educativo do Museu Lasar Segall, as ações educativas voltadas às exposições foram organizadas buscando relacionar a experiência propiciada a partir do contato com a obra de arte ao fazer artístico, considerado como fator relevante para a consolidação da experiência de apreciação estética. O desenvolvimento da capacidade de analisar e interpretar obras de arte foi a linha que norteou o trabalho realizado pela DAEC, estando essa ação sempre associada às atividades práticas realizadas no ateliê do museu.

O setor educativo do MLS buscou ainda estabelecer um diálogo contínuo entre o ensino de arte na escola e as ações educativas desenvolvidas no museu, atuando de maneira sistemática na formação artística de alunos de 1º e 2º graus e na formação de professores.

Imagem 22

Visita orientada por Denise Grinspum
Exposição “Lasar Segall – Retrospectiva”
(déc. de 1980)
Foto: Arquivo Museu Lasar Segall/
IBRAM/MinC

Imagem 23

Visita orientada por Denise Grinspum
Exposição “Lasar Segall – Retrospectiva”
(déc. de 1980)
Foto: Arquivo Museu Lasar Segall/
IBRAM/MinC

Imagem 24

Ateliê orientado por Denise Grinspum
Exposição “Lasar Segall – Retrospectiva”
(déc. de 1980)
Foto: Arquivo Museu Lasar Segall/
IBRAM/MinC

No ano de 1988, a DAEC desenvolveu um projeto-piloto para a exposição permanente da “Sala dos Emigrantes”, inaugurada em 1986, cujo foco era a obra de Lasar Segall *Navio de Emigrantes* (1939/41). De natureza experimental, o projeto tinha como público-alvo estudantes de 2º grau e visava criar possibilidades de transformar o público visitante da exposição em frequentadores do museu. O projeto dividia-se em três etapas: a) o contato prévio com o professor para socializar orientações sobre a visita; b) a visita propriamente dita dos estudantes ao museu, contemplando a análise e a leitura da obra *Navio de Emigrantes*, seguida de atividade prática no ateliê do museu; c) atendimento ao retorno voluntário e individual de cada estudante ao museu⁴⁷. O projeto tinha como proposta central criar o hábito de frequência ao museu entre os visitantes da exposição, atuando de forma ativa para a ampliação e diversificação do público do MLS.

Ainda em 1988, a DAEC dá início a um projeto em parceria com o Museu de Arte Contemporânea da USP, o Museu da Casa Brasileira, o Museu de Arqueologia e Etnologia da USP⁴⁸ e o CEFAM⁴⁹ (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), pertencente à Secretaria Estadual de Educação. Segundo Grinspum (1991, p. 99), a proposta inicial do projeto Integração Museu-CEFAM tinha como objetivo levar os alunos do magistério a conhecer as diferentes naturezas dos museus e a refletir sobre o seu potencial educativo, compreendendo o caráter plural das instituições culturais e museológicas. “Considerando que estes alunos serão futuros educadores, a visita a museus é uma possibilidade que amplia as perspectivas educativas, tanto para a sua formação profissional, quanto para a sua atuação junto a seus futuros alunos.” (RELATÓRIO..., 1988, p. 100).

No ano seguinte, a DAEC concebe mais um projeto expositivo a partir do trabalho de documentação e pesquisa realizado com/por idosos da Sociedade Religiosa Beneficente Israelita “Lar dos Velhos”⁵⁰. O projeto buscava atuar diretamente no resgate da história oral dos idosos por meio da memória daquilo que fora significativo para a construção de suas identidades culturais antes e depois da emigração. Todos os depoimentos dos onze idosos participantes do projeto foram coletados por meio de técnicas de documentação oral e

⁴⁷ RELATÓRIO..., 1988, p. 99-100.

⁴⁸ Posteriormente, o Museu do Instituto Butantã também passou a integrar o projeto.

⁴⁹ O CEFAM foi implantado em 1988 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo com o objetivo de aprimorar a formação profissional dos professores que trabalhavam no nível I – antigo curso primário. Neste curso, com quatro anos de duração, os alunos permaneciam em tempo integral na escola e recebiam uma bolsa no valor de um salário mínimo por mês. (GRINSPUM, 1991, p. 97).

⁵⁰ A descrição e a análise detalhada deste projeto podem ser encontradas na dissertação de mestrado de Denise Grinspum (1991, p. 108-116).

registrados em vídeo. O trabalho de documentação e pesquisa, iniciado no final de 1988, culminou com a mostra “Retratos de Emigrantes”, apresentada entre os meses de junho/julho de 1989 no MLS, onde foram exibidos fotografias, trechos dos depoimentos dos onze idosos, objetos e documentos que representavam o seu histórico e trajetória de emigração. O projeto que originou a exposição “Retratos de Emigrantes”, novamente, configurou-se como um projeto de caráter modelar realizado pela DAEC, na medida em que buscou integrar aos processos de pesquisa e documentação do museu a divulgação e valorização do patrimônio cultural associado à memória e aos objetos que revelavam o percurso de emigração do grupo de idosos residente do “Lar dos Velhos”, em sua maioria judeus originários de diferentes países da Europa Oriental, cuja experiência de emigração era muito próxima à vivida pelo próprio Lasar Segall.

Em 1991, a Divisão de Ação Educativo-Cultural diversificou e ampliou sua atuação, passando a colaborar também nos folhetos e nas vitrinas didáticas complementares às exposições do museu. Neste ano, a DAEC introduziu a prática de atendimento aos finais de semana dirigida ao visitante não escolar, buscando atender um público ainda mais diversificado. Em relação aos projetos educativos desenvolvidos para as exposições do museu, também foram introduzidas mudanças na dinâmica de atendimento, como a introdução da biografia de Lasar Segall contada a partir de fotos do arquivo do museu, assim como foi dada maior ênfase à etapa de apreciação das obras de arte.

No decorrer do ano de 1992, a atividade mais significativa realizada pela DAEC foi a elaboração da mostra “Lasar Segall, Três Exercícios de Leitura”, concebida a partir das reflexões suscitadas pelas visitas às exposições do museu com o objetivo de instrumentalizar o visitante para a experiência de apreciação estética.

A leitura da obra de arte é um processo de aprendizagem gradual que evolui com a prática sistemática da apreciação e com a aquisição de conhecimento sobre as linguagens artísticas e sobre a História da Arte. O contato com obras de arte originais propicia a experiência do VER mais inteligentemente. Sendo o museu um dos espaços onde é possível o contato com obras originais, torna-se cada vez mais necessário que os museus de arte assumam sua função no ensino da leitura da obra de arte. (RELATÓRIO..., 1992, p. 73).

O projeto educativo da exposição fundamentava-se nos princípios metodológicos desenvolvidos por Robert Ott para leitura de obras de arte. A abordagem de Ott, conhecida

como “Image Watching”⁵¹, pressupunha a experiência pelo aluno/leitor de cinco categorias: *descrevendo, analisando, interpretando, fundamentando e revelando*.

A categoria *descrevendo* representaria o momento da observação atenta e detalhada da obra, de maneira que o aluno pudesse elaborar “um inventário ou uma lista de tudo o que é perceptível sobre a obra de arte que está sendo estudada criticamente.” (OTT, 2008, p. 131). Na categoria *analisando*, o observador deveria ser estimulado a investigar detalhadamente os elementos de composição e forma da obra de arte, abrangendo questões mais técnicas associadas à construção do objeto artístico. *Interpretando* seria o momento aberto para o leitor expressar seus pensamentos e sensações a respeito da obra de arte. Na etapa seguinte – *fundamentando* –, deveriam ser acrescentadas às interpretações dos alunos informações do campo da história da arte e da crítica de arte. A última categoria do “Image Watching” – *revelando* –, seria o momento em que o aluno poderia expressar por meio do fazer artístico o conhecimento adquirido na visita ao museu.

Para trabalhar nesse sistema, Ott sugeria ainda a elaboração pelos museus de livros de exercícios construídos de acordo com as cinco categorias, visando à interação direta do público espontâneo com as exposições, de modo que cada visitante pudesse passar pelas etapas do “Image Watching” de modo individualizado e aprofundado.

Com base na abordagem de Ott, o projeto da exposição “Lasar Segall, Três Exercícios de Leitura” propunha ao visitante um jogo em torno de três pinturas de Segall: *Interior de pobres II*, de 1921, *Fim de começo*, de 1928, e *Gado na montanha*, de 1939. Cada obra fora exposta separadamente, em salas distintas, sem as etiquetas usuais de identificação. Diante de cada obra havia cinco bancadas onde foram apoiados cinco grandes livros contendo perguntas correspondentes aos estágios da apreciação estética segundo o sistema do “Image Watching”. Os livros deveriam ser lidos em ordem sequencial: Livro nº 1 – “Livro do Olhar”; nº 2 – “Livro do Construir”; nº 3 – “Livro do Sentir”; nº 4 “Livro do Conhecer” e o nº 5, “Livro do Imaginar”⁵². A metodologia proposta por Ott para a leitura de imagem fora inicialmente adotada pela equipe da DAEC, sendo logo substituída pela teoria acerca do desenvolvimento da compreensão estética proposta por Abigail Housen, como veremos adiante.

Em 1992, a DAEC produziu ainda, em caráter experimental, um conjunto piloto composto por dez fotografias representativas da trajetória de Lasar Segall com legendas

⁵¹ OTT, 2008, p. 129-135.

⁵² RELATÓRIO..., 1992, p. 73.

explicativas para ser utilizado como recurso biográfico pelo professor em sala de aula, visando a um melhor aproveitamento da preparação prévia da visita ao museu junto aos alunos. O projeto de elaboração de materiais didáticos para o professor nas atividades de mediação em sala de aula era anualmente revisto e reelaborado, sendo o MLS um dos pioneiros na concepção e produção de materiais didáticos voltados para o professor.

Creio que o que produzimos no Segall foi um dos primeiros materiais no Brasil que propiciava ao professor a condição de construir atividades em sala de aula preparatórias, que ajudariam a melhorar a condição de aprendizagem no museu. Avaliamos que os professores levavam o material e não o liam. E aí descobrimos que era necessário oferecermos cursos para eles lerem e usarem o material. (GRINSPUM, 2013, informação verbal).

Em 1993, a DAEC realiza, então, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, orientações técnicas voltadas para 80 professores a fim de instrumentalizá-los para melhor preparar os alunos à visita ao MLS. Nos encontros de orientação eram apresentados dados biográficos de Lasar Segall e os princípios da abordagem do “Image Watching” para a leitura de obras de arte, posteriormente sendo realizadas visitas às exposições seguidas de prática artística em ateliê.

Neste mesmo ano, Denise Grinspum realiza o curso “Arte e seu Público” no MoMA, organizado pelo Departamento de Educação do museu para educadores de museus de arte da América Latina. Neste curso, Grinspum entra em contato com a teoria do desenvolvimento da compreensão estética de Abigail Housen, que influenciara de maneira significativa as proposições associadas às atividades de apreciação de obras de arte coordenadas por ela no MLS.

No ano seguinte, Grinspum recebe uma bolsa da Fundação Fulbright para realizar um estágio de três meses no Departamento Educativo do MoMA, onde pôde se aprofundar nos estudos desenvolvidos por Abigail Housen. O contato com as experiências e pesquisas realizadas na área de educação em museus norte-americanos trouxe referências teóricas e práticas importantes que influenciaram sobremaneira a concepção do trabalho educativo do MLS.

A partir de 1994, o MLS dá início a um programa de intercâmbio com especialistas estrangeiros da área de educação em museus de arte, com a visita da Profa. Amélia Arenas, do MoMA, que ministrou o curso “Arte e seu Público”. Em 1995, o MLS recebe a visita de Ronne Hartfield, diretora executiva de educação do Art Institute of Chicago, que ministrou o curso “Com os Olhos no Próximo Milênio: os Museus Americanos no Futuro”; em 1996, Amélia Arenas retorna em uma visita ao MLS; em 1997, o MLS realiza um seminário

internacional ministrado por Katleen Walsh-Piper, do Museu de Arte de Dallas; e, em 1998, realiza o curso “Educação em Museus de Arte – Teoria e Prática em uma Instituição Norte-americana”, ministrado por Jean L. Sousa e Robert W. Eskridge, ambos do Departamento Educativo do Art Institute of Chicago.

No período de 1994 a 2000, a DAEC passa a coordenar o Projeto Arte na Escola, recebendo a doação de uma videoteca com cerca de duzentos títulos sobre arte brasileira. O Projeto Arte na Escola foi criado em 1989 pela Fundação Iochpe com a finalidade de contribuir para a melhoria do ensino de Artes Visuais nas escolas de 1º e 2º graus. O projeto partia da elaboração de uma videoteca documental sobre Artes Visuais e de materiais instrucionais associados a cada uma das fitas pertencentes à videoteca, que serviam de apoio ao professor na orientação de atividades de leitura de imagem em sala de aula⁵³. O projeto se configurou em forma de rede nacional, com polos em diversas universidades do país, onde eram organizados cursos de capacitação de professores, grupos de estudo e publicações específicas sobre o ensino e a aprendizagem de Artes Visuais. Inicialmente, o Projeto Arte na Escola assumiu os pressupostos da abordagem triangular como seu principal referencial teórico.

De 1994 a 2000, a Área de Ação Educativa do MLS (assim denominada a partir de 1997, quando a DAEC se torna uma área independente do Departamento de Museologia) desenvolve dois programas simultaneamente: o “Programa Arte na Escola”, voltado, especificamente, para a formação continuada de professores de Artes Visuais do Ensino Fundamental; e o “Programa de Educação para o Patrimônio”, voltado para a relação público-exposição, que será descrito e analisado a seguir.

3.2.1 Programa de Educação para o Patrimônio

O Programa de Educação para o Patrimônio desenvolvido pela Área de Ação Educativa do MLS abrange dois projetos: o “Arte em Família – Sábados no Museu Lasar Segall” e o “Atendimento ao Público de Escolas”.

O conceito de “Educação para o Patrimônio” representa aqui as variadas formas de mediação que visam propiciar ao público “a possibilidade de interpretar objetos de coleções dos museus, do ambiente natural ou edificado, atribuindo-lhes os mais diversos sentidos,

⁵³ RELATÓRIO..., 1992, p. 62.

estimulando-os a exercer a cidadania e a responsabilidade social de compartilhar, preservar e valorizar patrimônios com excelência e igualdade.” (GRINSPUM, 2000, p. 27).

A expressão “Educação para o Patrimônio” foi cunhada por Denise Grinspum considerando o contexto específico dos museus de arte, buscando distingui-la do conceito e da abordagem da “Educação Patrimonial”.

Eu cunhei essa expressão ‘Educação para o Patrimônio’ para fugir daquilo que foi virando um modelo metodológico em todos os museus. O que houve aqui no Brasil foi que Educação Patrimonial foi formulada como conceito, mas se misturava com a metodologia de como se aplicava isso. E isso não se aplicava à arte. (GRINSPUM, 2013).

No caso específico do MLS, o Programa de Educação para o Patrimônio tinha como objetivo propiciar o conhecimento e a valorização da obra de Lasar Segall, sendo o principal cenário das ações educativas do referido programa a exposição de longa duração “Lasar Segall: Construção e Poética de uma Obra”.

Inaugurada em abril de 1995, a exposição apresentava ao público aspectos da vida de Lasar Segall e do percurso construtivo de sua obra artística, abrangendo trezentas obras, expostas de maneira retrospectiva, entre pinturas sobre tela, pinturas sobre papel, desenhos, gravuras e esculturas. Fotografias, desenhos de observação, esboços, trocas de correspondências e instrumentos de trabalho do artista também foram exibidos, ampliando a contextualização do ambiente artístico e cultural em que Lasar Segall viveu.

O Programa de Educação para o Patrimônio incluía, além do trabalho educativo associado às exposições do museu, o desenvolvimento de materiais didáticos, orientação e cursos de capacitação para professores, palestras e seminários voltados para profissionais de museus.

Um dos projetos inaugurados pelo Programa de Educação para o Patrimônio foi o “Arte em Família – Sábados no Museu Lasar Segall”, que visava propiciar experiências artísticas e culturais às famílias em momentos de lazer, a partir de visitas monitoradas à exposição permanente “Lasar Segall: Construção e Poética de uma Obra”. Com inscrição gratuita, o projeto atendia o público espontâneo que visitava o museu aos finais de semana e acontecia mensalmente, sempre no quarto sábado do mês.

O segundo projeto do Programa de Educação para o Patrimônio, objeto de estudo dessa investigação é o “Atendimento ao Público de Escolas”, voltado para o atendimento do

público escolar em visitas orientadas ao museu. Ambos os projetos incluídos no Programa de Educação para o Patrimônio do Museu Lasar Segall seguiam a mesma estrutura de visitas monitoradas, bem como eram fundamentados nos mesmos referenciais teóricos e práticos.

3.2.1.1 Atendimento ao Público de Escolas

O atendimento ao público escolar realizado pela AAE partia da demanda espontânea das escolas interessadas em visitar as exposições do museu, bem como dos projetos de longa duração, dos quais os professores participavam como coautores da seleção dos conteúdos, dos roteiros de visita e da preparação do trabalho em sala de aula.

A etapa de preparação da visita tinha início com o atendimento do professor e o mapeamento de suas necessidades e interesses em relação à visita ao museu. A partir desse contato inicial, era definido em conjunto (educador do museu e professor) o roteiro de visita, bem como eram socializadas as informações e orientações referentes ao trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. A escolha dos roteiros de visita, considerados aqui como possíveis recortes no percurso da exposição, era feita em diálogo com os interesses e necessidades do grupo visitante.

Desde a inauguração da exposição permanente “Lasar Segall: Construção e Poética de uma Obra”, a AAE desenvolveu um programa educativo, a partir de um guia de visita composto, basicamente, por três roteiros, que eram anualmente revistos e reelaborados:

- a) *Procedimentos* – trata dos diferentes procedimentos adotados pelo artista para a elaboração da pintura, desenho, gravura e escultura.
- b) *Retratos* – trata genericamente dos conceitos e diferenças entre os gêneros Retrato, Paisagem e Natureza-morta e aborda com mais profundidade as características dos retratos e auto-retratos de Segall.
- c) *Paisagens* – trata genericamente dos conceitos e diferenças entre os gêneros Paisagem, Retrato e Natureza-morta e abordam com mais profundidade as características das paisagens rurais e urbanas de Segall. (RELATÓRIO..., 1997, p. 14)

Além da escolha do roteiro de visita junto à equipe de educadores do museu, o professor recebia, em caráter de empréstimo, um material de apoio didático organizado pela AAE para ser utilizado em sala de aula. O material, composto por uma pasta-fichário, continha textos biográficos sobre a vida e a obra de Lasar Segall, bibliografia de referência

(que relacionava os principais livros publicados em português sobre a obra de Lasar Segall e as referências utilizadas para a elaboração do material) e propostas de atividades para a sala de aula, formadas por unidades didáticas elaboradas a partir da seleção de dez obras do artista pertencentes ao acervo do museu. As imagens eram reproduzidas em três suportes distintos: *slide*, papel e transparência. Junto à pasta-fichário, era adicionada uma fita de vídeo contendo um documentário sobre Lasar Segall e uma folha de avaliação para ser preenchida pelo professor após o uso do material.

Os roteiros de visitação eram elaborados pela AAE considerando os diferentes níveis de complexidade dos conteúdos abordados segundo a idade e os níveis/momentos conceituais⁵⁴ de cada grupo visitante. Como exemplo, apresentamos um roteiro de visitação elaborado pela AAE para a exposição “Lasar Segall: Construção e Poética de uma Obra”.

ROTEIRO RETRATOS – Nível 2

OBJETIVOS GERAIS

Apresentar aspectos do MLS.

Apresentar aos estudantes aspectos da vida e obra de Lasar Segall.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Levar o estudante a conhecer o gênero RETRATOS em seus vários aspectos.

Levar o estudante a conhecer alguns retratos elaborados por Lasar Segall.

Levar o estudante a conhecer o estilo pelo qual o retrato foi construído.

CONTEÚDOS

Conduta e comportamento no Museu.

Dados biográficos de Segall.

Definição do gênero RETRATOS.

Elementos expressionistas nos retratos de Segall.

Relação entre as diferentes formas de representação (naturalista e não-naturalista).

PROCEDIMENTOS/ATIVIDADES

O monitor apresenta as regras de comportamento em museus.

O monitor apresenta os principais dados sobre a vida do artista, utilizando fotos do Arquivo Lasar Segall.

O monitor apresenta a definição do que é o gênero RETRATO.

O monitor apresenta a pintura *Auto-Retrato II*, de 1921. Destaca os elementos expressionistas desta obra e estabelece comparações com outras reproduções de pinturas e fotos de Segall e propõe discussões, tais como: O que é um retrato e um auto-retrato? Como é feito um auto-retrato?

O monitor apresenta as pinturas *Retrato de Lucy I*, de 1935, *Jovem de Cabelos Compridos*, de 1942, e a escultura *Retrato de Lucy*, de 1941. A partir destas obras, são levantadas algumas questões: O que é uma modelo de artista? Quem foi Lucy? Quais as semelhanças e as diferenças que existem em seus retratos feitos por Segall? No ateliê os estudantes farão um retrato, com características expressionistas.

⁵⁴ De acordo com IAVELBERG (2013, p. 21), os momentos conceituais na educação em arte representam um conjunto de ações e ideias que agrupam os sujeitos cujo fazer e pensar sobre arte apresentam semelhanças e aproximações.

MATERIAIS

Kit com fotografias do Arquivo Lasar Segall.

Reproduções da pintura Auto-Retrato I, de 1909 e de foto de c. 1919.

Fotos de Segall e de Lucy.

Material utilizado no ateliê: folha branca, giz de cera, folhas coloridas (retalhos), cola e tesoura. (GRINSPUM, 2000, ANEXOS).

Os conteúdos abordados na visita ao MLS eram propostos segundo a tipologia de conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) associada à perspectiva construtivista de ensino e aprendizagem desenvolvida por Coll (1987) e Zabala (1998), cujos pressupostos teóricos serão aprofundados adiante. A visita propriamente dita à exposição do museu era organizada em três momentos: introdução, exposição e ateliê.

Na primeira etapa – Introdução –, os alunos eram reunidos no auditório do MLS, onde o monitor socializava com o grupo o percurso da visita, as regras de comportamento dentro do museu e apresentava dados biográficos de Lasar Segall utilizando fotos do acervo. De acordo com Grinspum (2013), as imagens que revelavam os dados da vida de Segall eram, no início, apresentadas no formato impresso, passando, posteriormente, a serem projetadas no telão por meio de *slides*, de maneira a facilitar a visualização do grupo de alunos no interior do auditório.

A segunda etapa – Exposição –, considerada o momento mais importante da visita, era quando os visitantes tinham a oportunidade de entrar em contato diretamente com as obras originais de Lasar Segall. Inicialmente, os alunos eram orientados a observar livremente as salas de exposição, para, depois, seguindo o roteiro de visita escolhido pelo professor junto à equipe da AAE, partir para a análise mais aprofundada de duas ou três obras. A apreciação era orientada com base nos pressupostos da teoria do desenvolvimento da compreensão estética de Abigail Housen.

Baseado na teoria da compreensão estética de Abigail Housen, o monitor faz perguntas para “diagnosticar” o estágio em que o grupo se encontra e, a partir das respostas, lança novas perguntas para fazê-lo avançar na habilidade de “saber ver”, “saber falar”, “saber analisar” uma obra de arte. (GRINSPUM, 2000, p. 52)

Partindo do conhecimento dos cinco níveis de desenvolvimento estético propostos por Abigail Housen (narrativo, construtivo, classificatório, interpretativo e recreativo), o educador era capaz de “identificar” o nível/momento conceitual⁵⁵ de compreensão visual do grupo visitante e o fazia avançar, lançando perguntas em momentos apropriados durante a

⁵⁵ De acordo com Housen (2011, p. 161), em cada um dos estágios o observador reage de um modo distintamente característico a uma obra de arte, partindo daquilo que já conhecem, descobriram ou construíram.

apreciação em diálogo com as observações e comentários dos alunos. Era a partir das falas que o educador teria as informações necessárias para acessar os conhecimentos prévios do grupo. Ao educador caberia ainda contextualizar as obras analisadas, dando informações em intervalos apropriados durante a discussão.

Por fim, era desenvolvida uma atividade prática em ateliê, abordando conteúdos procedimentais, de acordo com os objetivos de cada roteiro de visitação.

Entre os procedimentos de avaliação propostos pela equipe da AAE, o professor recebia uma ficha de avaliação, ao final da visita, que contemplava as seguintes questões: opinião do professor sobre o material didático e sobre aspectos da visita (adequação do tempo, dinâmica, conteúdos abordados, materiais de apoio, atividade no ateliê e atuação dos monitores), bem como observações gerais, sugestões e possíveis propostas de continuidade da atividade em sala de aula.

De acordo com Grinspum (2000, p. 57-58), o processo de avaliação iniciava desde o momento do contato do professor com o museu, quando eram compartilhados e registrados os dados demográficos do grupo visitante (nome, telefone e endereço da escola, série agendada, número de estudantes, nome do professor, data da visita, etc.), as características do grupo, os objetivos em relação à visita e os conteúdos de arte que estavam sendo trabalhados pelo professor em sala de aula.

Um terceiro instrumento de avaliação utilizado pelo AAE era o relatório elaborado pelo monitor que realizava a visita, contemplando: a) Introdução/Leituras (temas abordados ao longo da visita, tempo, participação do grupo, observações para as próximas visitas, entre outros aspectos), b) Proposta no ateliê (que se refere à atividade de fazer artístico realizada após a visita ao espaço expositivo), c) Observações gerais (outros comentários e sugestões que considerar pertinente).⁵⁶

O trabalho desenvolvido pela AAE associado ao atendimento do público escolar possuía um caráter “personalizado”, pois partia do estabelecimento de uma parceria entre os educadores do museu e os professores, por meio da qual eram compartilhadas informações sobre o trabalho realizado em cada contexto educativo, bem como eram socializadas orientações para possíveis atividades a serem propostas pelo professor previamente à visita ao museu. A visita propriamente dita ao MLS era construída ainda a partir do diálogo/interação

⁵⁶ Ibidem, p. 58.

entre o educador e o grupo visitante, tendo os alunos a oportunidade de aprender com as ideias e percepções de seus pares, bem como as intervenções feitas pelo educador eram realizadas em intervalos apropriados durante a visita com o objetivo de ampliar e enriquecer a leitura do grupo. No que diz respeito aos procedimentos de avaliação, estes eram organizados pela AAE a fim de obter indícios da consecução dos objetivos previamente propostos, de maneira que os educadores do museu pudessem também orientar suas práticas em função dos indícios resultantes da ação avaliativa.

A delimitação pela equipe da AAE de princípios e proposições associados à mediação entre obra/público se configurava como uma prática fundamental na orientação e encaminhamento dos processos de ensino e aprendizagem em arte que se davam no espaço do museu, assim como forneciam subsídios para a posterior análise e reflexão sobre a prática educativa, que, por sua vez, estava em processo contínuo de revisão e recriação.

As proposições associadas ao “Programa de Educação para o Patrimônio – Atendimento ao Público de Escolas” serão, a seguir, analisadas e contextualizadas, buscando investigar a influência dos pressupostos teóricos e os procedimentos didáticos da educação em arte presentes no discurso educacional da época nas práticas educativas que envolviam o ensino de arte no Museu Lasar Segall.

3.3 Contextualizando: referências teóricas e práticas

Das referências que influenciaram as proposições teóricas e práticas desenvolvidas por Denise Grinspum como coordenadora da AAE, observamos que os estudos sobre o desenvolvimento da compreensão estética foram referências importantes para a área, passando a orientar as atividades que envolviam a leitura de obras de arte em visitas orientadas às exposições do Museu Lasar Segall.

A mediação realizada pelos educadores no museu era subsidiada por metodologias de leitura de obra com base na teoria sobre o desenvolvimento da compreensão estética de Abigail Housen a fim de estimular no visitante o desenvolvimento da capacidade de observar, analisar e interpretar o objeto artístico, ressignificando-o a partir de suas próprias ações e interagindo com os conteúdos da obra.

Nunca fiz contato direto com a Abigail, mas com a tese, que foi um divisor de águas para mim, porque consegui entender como é que se deu a pesquisa dela. Ao retornar

para o museu, comecei a ter mais subsídios para entender o que era o trabalho de mediação em arte.

Paralelamente a isso, também dos anos de 1985 em diante, tivemos uma influência grande da revisão da livre expressão, principalmente a partir da Abordagem Triangular que impactou muito os museus, porque eles passaram a ser o lugar privilegiado de acesso à imagem, então, nessa época, fizemos muita parceria, discutimos muito, fizemos muitos seminários. E a direção do Museu Lasar Segall era muito receptiva a isso. (GRINSPUM, 2013, informação verbal)

No final da década de 1980, aprofundou-se a discussão associada ao ensino de arte, sob uma perspectiva distinta do paradigma da livre expressão modernista, que se tornou conhecida como “Proposta Triangular”.

Os pressupostos metodológicos da Proposta Triangular foram difundidos a partir do III Simpósio Internacional de Ensino da Arte e sua História, organizado em agosto de 1989, no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo. O Simpósio tinha como principal objetivo enfatizar os conteúdos da arte, estabelecendo novos princípios norteadores para o ensino de arte, distintos daqueles atrelados à perspectiva da autoexpressão modernista. Para isso, pretendia-se esclarecer ao público presente a importância da história da arte, da crítica de arte, da estética e do fazer artístico na educação em arte.

O Simpósio contou com a colaboração de professores e pesquisadores brasileiros e estrangeiros, tendo como centro dos debates os seguintes temas: “Metodologia de ensino que integra História, Produção e Leitura de Obra de Arte”; “Conceituação da Arte-Educação para uma nova Lei de Diretrizes e Bases” e “O Ensino da Universidade: uma escola para o ano 2000?” (GRINSPUM, 1990, p. 36). A proposta do DBAE norte-americana foi uma das mais discutidas no Simpósio, fomentando o debate entre os arte-educadores brasileiros acerca das novas tendências associadas ao ensino de arte.

A partir do novo panorama de discussões sobre o Ensino de Arte, debatido em congressos e seminários nacionais nos últimos três anos, tem se procurado aplicar o que se denominou Metodologia Triangular, que associa os estudos de História e Leitura da Obra de Arte ao Fazer Artístico. Dentro deste contexto, acreditamos que a tarefa principal dos museus é desenvolver e aprofundar métodos de apreciação visual e leitura da obra de arte, contextualizando-as historicamente e utilizando o fazer. (RELATÓRIO..., 1991, p. 91)

Descrita pela primeira vez por Ana Mae Barbosa no livro *A imagem no ensino da arte* (1991), a Proposta Triangular é um produto de três abordagens: *Escuelas al Aire Libre*, no México; *Critical Studies*, inglês; e *Discipline Based Art Education* (DBAE), norte-americano.

A Proposta Triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza

epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura de obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em uma trílice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as *Escuelas al Aire Libre* mexicanas, o *Critical Studies* inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (*Discipline Based Art Education*) americano. (BARBOSA, 1998, p. 33-34)

Escuelas al Aire Libre foi um movimento educacional surgido após a Revolução Mexicana de 1910, cuja ideia central era recuperar os padrões artísticos nacionais perdidos com a imposição dos modelos europeus nas escolas mexicanas, assumindo em seu programa o conceito de arte como expressão e como cultura. Tinha como principais objetivos a construção de uma gramática visual mexicana, o aprimoramento da produção artística no país, o estímulo à apreciação da arte local e à expressão individual (BARBOSA, 1998, p. 34).

Formulada e sistematizada a partir da década de 1980 por um grupo de pesquisadores vinculados ao Getty Center for Education in the Arts, de Los Angeles, formado por expoentes arte-educadores norte-americanos, entre os quais citamos Elliot Eisner, Brent & Marjorie Wilson e Ralph Smith, o DBAE, *Discipline Based Art Education*, configurou-se como uma nova proposta de ensino de arte, que enfatizava como componentes principais do currículo de arte a história da arte, a crítica, a estética e a produção artística (RIZZI, 2008, p. 336).

A proposta do DBAE representou uma mudança de paradigma do ensino de arte em relação à livre expressão, ao abordar conteúdos das diferentes áreas do conhecimento em arte, como a filosofia, a história, a crítica e a produção artística nos programas de arte, correspondendo às quatro coisas que as pessoas realizam em contato com a arte: criar, apreciar suas qualidades, contextualizar seu lugar na cultura e no tempo e expor e justificar seus juízos acerca de sua natureza. Entre as principais críticas à proposta do DBAE estaria a possibilidade de um retorno ao academicismo, por enfatizar os conteúdos em detrimento das disposições subjetivas do aprendiz, assim como a disciplinarização do ensino de arte, que poderia propiciar a fragmentação da experiência artística e estética do aluno. Nos anos 1990, o DBAE foi o modelo dominante nos Estados Unidos para a elaboração de currículos dedicados ao ensino de artes plásticas.

A terceira abordagem é a do *Critical Studies*, movimento surgido na década de 1970 na Inglaterra, que enfatizava a apreciação no ensino de arte como leitura, análise e reconhecimento da obra de arte, inserida em um universo histórico, estético e técnico (RIZZI, 2008, p. 336).

Como resposta às principais críticas ao ensino de arte no período, como a grande ênfase dada ao fazer artístico, suprimindo os aspectos contemplativos da arte, e a rejeição pelos professores dos conteúdos associados à história da arte, fora sistematizado, entre os anos de 1981 e 1984, na Inglaterra, um projeto de arte-educação fundamentado no movimento Critical Studies, que estabelecia a integração entre a crítica (de arte) e a prática (fazer) e o contato dos alunos com obras de arte originais como prioridades no ensino de arte (TAYLOR, 1986).

Na Proposta Triangular, a leitura da obra de arte incorporou a crítica e a estética propostas pelo DBAE, enfatizando a decodificação do objeto artístico por meio de diferentes abordagens (semiótica, estética, gestáltica, etc.)⁵⁷. O fazer artístico correspondia às criações plásticas que, por sua vez, deveriam estar associadas à leitura da obra de arte e à sua contextualização. A história da arte (terceiro eixo da ação triangular) enfatizava a contextualização de artista e obra sob diferentes pontos de vista (históricos, sociais, culturais, econômicos, antropológicos, etc.).

A partir de 1987, sob a direção de Ana Mae Barbosa, a Proposta Triangular passou a constituir o principal eixo teórico do projeto de arte-educação do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, local onde essa metodologia foi aprofundada pela equipe de arte-educadores em colaboração com a gestão do museu. As proposições educativas da instituição passaram, então, a se desenvolver sempre em torno dos três eixos da abordagem triangular.

A ideia é tornar a equipe flexível a ponto de ensinar história da arte através do trabalho de *atelier* e dar ao fazer artístico, parâmetros históricos privilegiando, em ambos os casos, a leitura da obra de arte, imprescindível tanto para o artista quanto para o teórico ou historiador da arte (BARBOSA, 2008a, p. 89).

De acordo com Grinspum (2013), a Proposta Triangular, inicialmente, fora mal compreendida entre os arte-educadores no que diz respeito às ações que envolviam a interação entre o fazer artístico e a leitura e a contextualização das obras de arte, sendo este fazer compreendido como atividade de releitura do objeto artístico apreciado.

Houve no momento inicial, da introdução dessa nova visão, uma ideia de que o ver necessariamente levava a um fazer como atividade de releitura. Isso foi muito mal compreendido, porque até a modernidade, aprendia-se arte copiando. Desde o Renascimento se ensinava arte dessa maneira, arte se copiava dos mestres, aprendia-se por meio da cópia. E há condição de aprendizagem na cópia. A releitura virou

⁵⁷ BARBOSA (2008a, p. 19)

epidêmica e não se sabia muito bem para que ela era feita. Não se tinha o objetivo de fazer cópia, pelo mito da espontaneidade, da livre expressão, porque acreditava-se que afetava a criatividade. E nem era, por outro lado, uma situação de criação, porque estava presa à atividade de apreciação prévia. Vi muitos professores que mostravam uma imagem de algum artista, sobre o qual tinham contado sua biografia, e, a partir da imagem, elaboravam a seguinte consigna: “faça a imagem do seu jeito”. (GRINSPUM, 2013)

Em diálogo com os princípios construtivistas da educação em arte, consideramos que a atividade de releitura pode cumprir um importante papel na consolidação das aprendizagens que envolvem a apreciação visual de obras de arte: fazer para aprender sobre imagens. Nas atividades de fazer artístico associadas à apreciação estética, a criança tem a oportunidade de aprender sobre formas, cores, estilos, incorporando os elementos da linguagem visual em seu trabalho plástico. Isto envolve considerar que as crianças se apropriam das qualidades expressivas dos trabalhos de arte com os quais ela entra em contato, estabelecendo um diálogo entre suas proposições, a de seus pares e as produções de artistas de diferentes tempos e lugares. Tal prática é, no entanto, diferente da releitura realizada pelos artistas.

Concomitantemente a esse movimento de revisão das tendências pedagógicas associadas ao ensino de arte modernistas, ainda na década de 1980 (e mais acentuadamente nos anos 1990), pesquisas dedicadas a investigar a gênese do desenvolvimento estético demonstram que a compreensão acerca dos objetos artísticos sofre mudanças ao longo da vida dos sujeitos, conforme suas experiências de aprendizagem e contato com arte na escola e fora dela, desenvolvendo-se em momentos qualitativamente diferenciados, que atendiam tanto a fatores da ordem do desenvolvimento intelectual como às oportunidades educativas anteriores.

Inicialmente, as atividades que envolviam a leitura de obras no Museu Lasar Segall estavam associadas aos pressupostos metodológicos da abordagem do “Image Watching”, de Robert Ott. Tais pressupostos foram, entretanto, logo suplantados por estudos que buscavam explicar como se dava a passagem de um nível de menos saber para um nível mais avançado de saber visual. O sistema “Image Watching” se configurava como uma metodologia aplicada que não respondia às questões de como o conhecimento associado ao ver se transformava ao longo da vida dos sujeitos.

[...] foi entre 1985 e 1988, que surgiram os referenciais fundamentais para mim, iniciados com o Robert Ott, que veio para o Brasil para um curso no MAC [Museu de Arte Contemporânea da USP], trazido por Ana Mae Barbosa. Comecei a ficar muito ávida para conhecer as teorias de compreensão estética. Ele propunha uma teoria aplicada, ele não explicitava os parâmetros epistemológicos e teóricos. Ele oferecia instrumentais para um trabalho de mediação com imagem.

[...] Comecei a ver que existiam muitas teorias para analisar o desenvolvimento gráfico e eu queria saber qual era a correlação entre a capacidade de desenhar, como se constituía esse conhecimento, e o desenvolvimento cognitivo do ver. A primeira pessoa que me deu um texto sobre isso foi a Anna Cristina Pereira de Almeida, a Ani. Foi um artigo da Abigail Housen, um resumo do seu doutorado, publicado em uma revista americana. Era um artigo curto e eu queria saber mais. Fui fazer um curso com a Amelia Arenas, no MoMA (Museum of Modern Art, New York, EUA), para educadores latino-americanos. (GRINSPUM, 2013)

A pesquisa realizada por Abigail Housen sobre o desenvolvimento da compreensão estética – *“The eye of the beholder: measuring aesthetic development”* – foi descrita em sua tese de doutorado, defendida em 1983, na Universidade de Harvard, EUA. A pesquisa contava com uma amostra de noventa sujeitos, visitantes do Museu de Belas Artes de Boston, abrangendo adolescentes e adultos, com faixa etária entre 14 e 80 anos.

A coleta de dados fora constituída por duas entrevistas: a primeira abrangia um questionário fixo, contendo questões que enfocavam dados sobre escolaridade, situação econômica, idade e familiaridade estética; e a segunda entrevista era aberta, sem roteiro previamente estruturado, e contemplava a análise, propriamente dita, de reproduções de obras de arte pelos sujeitos envolvidos na pesquisa (ROSSI, 2000, p. 28-29).

Nessa entrevista, os participantes eram convidados a apreciar as reproduções e falar livremente sobre quaisquer coisas que lhes ocorressem. O objetivo principal era investigar as respostas estéticas do observador e a intervenção do entrevistador somente acontecia com o objetivo de propiciar a continuidade e a fluência das exposições dos entrevistados, incluindo perguntas, como: “O que você está vendo?” e “Há mais alguma coisa que você gostaria de dizer?”.

A minha abordagem para compreender a experiência estética tem sido, conseqüentemente, perguntar como é que uma pessoa elabora o significado? Quais são os pensamentos momento a momento na experiência estética?

[...] Decidi intervir o menos possível. Em vez de alterar aquilo que procurava observar com formulários e questionários, o desafio consiste em captar a resposta estética, tanto quanto possível no seu estado natural, à medida que ocorre sem ser orientada nem perturbada. Nos meus estudos, decidi que o investigador devia abandonar noções preconcebidas do que esperar de uma resposta estética. É preferível captar “amostras brutas” da resposta estética em ação, para depois procurar descobrir padrões dentro dessas respostas. (HOUSEN, 2011, p. 151-152).

Os resultados da pesquisa realizada por Housen evidenciaram a existência de cinco estágios de compreensão estética: narrativo, construtivo, classificatório, interpretativo e recreativo.

No primeiro estágio – *narrativo* –, os observadores fazem uso de seus sentidos e associações pessoais para tecerem observações sobre as obras de arte, assim como contadores de histórias. Os juízos do observador estão atrelados ao seu gosto e preferência pessoal e àquilo que ele sabe sobre arte. As emoções direcionam os comentários dos observadores desse estágio, que “parecem entrar na obra de arte e se tornam parte de um drama que se desenrola” (HOUSEN, 2011, p. 155).

No segundo estágio – *construtivo* –, os observadores passam a criar uma estrutura para olhar as obras de arte, partindo de suas próprias percepções, do seu conhecimento do mundo natural e dos valores do mundo social, moral e convencional. Se o observador não identifica a habilidade, a aptidão, o esforço, a utilidade e a função na apreciação da obra de arte, julga o quadro “estranho”, deficiente, sem valor. “À medida que as emoções começam a adquirir profundidade, o observador começa a distanciar-se da obra de arte e, simultaneamente, a desenvolver um interesse pelas intenções do artista.” (HOUSEN, 2011, p. 156).

No terceiro estágio – *classificatório* –, os observadores adotam uma postura analítica e crítica, similar à dos historiadores de arte, identificando a obra de acordo com o lugar, a escola, o tempo e a proveniência. A decodificação do quadro é feita a partir de um repertório prévio sobre fatos e figuras. O significado e a mensagem da obra são desvelados pelo observador desse estágio a partir da categorização adequada do quadro.

No quarto estágio – *interpretativo* –, os observadores estabelecem um contato pessoal com a obra, explorando-a, analisando as sutilezas de linhas, formas e cores, de forma a permitir que o significado da obra seja lentamente revelado. Cada nova observação de uma mesma obra de arte está sujeita a novas comparações, intuições, experiências e reinterpretações por parte do observador, que compreende seus próprios processos de leitura como estando sujeitos a revisões e mudanças.

No quinto estágio – *recriativo* –, os observadores já possuem uma longa história de observação e reflexão sobre arte. “Um quadro familiar é como um velho amigo que se conhece na intimidade, todavia cheio de surpresas, merecendo atenção a nível diário, mas também existindo num plano mais elevado.” (HOUSEN, 2011, p. 157). O tempo é elemento-chave neste estágio, é ele que permitirá ao observador conhecer os dados da obra (tempo, história, questões, viagens, complexidades, etc.).

Ainda de acordo com Housen (2011), as habilidades e competências para compreender os objetos artísticos crescem à medida que os sujeitos percorrem, progressivamente, os cinco estágios de desenvolvimento estético. A mudança de estágio se processa, lentamente, ao longo dos anos, o que não significa pressupor que todos os adultos chegam a alcançar os estágios mais avançados, sendo possível encontrar adultos em todos os estágios de desenvolvimento estético. Entre os fatores que poderiam favorecer esse desenvolvimento estão o contato frequente com a arte e as oportunidades educativas.

O conhecimento pelo arte-educador que realiza a mediação entre arte e público sobre as teorias do desenvolvimento da compreensão visual possibilita que ele identifique o momento conceitual do grupo visitante (no caso dos museus e instituições culturais) ou dos alunos (no contexto escolar), de forma a promover a passagem por níveis de maior complexidade. As intervenções devem estar associadas, no entanto, como cada leitor perpassa os diferentes momentos de leitura e avança, sem querer enquadrá-lo nos níveis ou estágios propostos pelas teorias do desenvolvimento estético, mas apenas tendo-as como referência para a observação da aprendizagem. Mais importante do que conhecer os estágios de compreensão visual é saber como o aluno transforma níveis de menos saber visual para níveis mais complexos, como ele constrói conhecimento.

No Museu Lasar Segall, a apreciação de obras era orientada com base nos pressupostos da teoria de Abigail Housen. A partir do conhecimento dos cinco níveis de desenvolvimento estético (narrativo, construtivo, classificatório, interpretativo e recreativo), o educador que orientava a visita às exposições do museu era capaz de “identificar” o momento conceitual de compreensão visual do grupo visitante e o fazia avançar, lançando perguntas em momentos apropriados durante a apreciação.

No que diz respeito ao contexto educacional do período (décadas de 80 e 90), temos ainda a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que torna a arte componente curricular obrigatório da educação básica. “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (artigo 26, parágrafo 2º). A nova Lei de Diretrizes e Bases revogava as disposições anteriores (LDB 5.692/71), que inseria a arte no currículo escolar sob a denominação de Educação Artística, como simples atividade educativa, e não como disciplina obrigatória.

A obrigatoriedade do ensino de arte no currículo escolar significou um avanço, ao dispor sobre a importância da arte na formação dos alunos, compreendida aqui como área de conhecimento, abrangendo conteúdos específicos e processos distintos de aprendizagem. Ao longo da década de 1990, pode-se observar ainda o surgimento de propostas curriculares em arte, que procuravam enfatizar tanto os conteúdos específicos da arte em diferentes linguagens – artes visuais, dança, música e teatro –, quanto os modos de aprendizagem da criança, fundamentos nos pressupostos teóricos da abordagem construtivista de ensino e aprendizagem.

A cultura passou a ser um fator determinante nas escolas nos anos 90, assim como a observação dos métodos de aprendizagem dos alunos e suas estratégias individuais nos diferentes contextos socioeducativos. Além do que, nos meados da década, passou-se a considerar a variação de formas de assimilação de conhecimento, segundo os diferentes tipos de conteúdos (fatos, conceitos, princípios, procedimentos, valores e atitudes) em jogo nas situações de aprendizagem. (IAVELBERG, 1999, p. 45-46)

A perspectiva construtivista orientou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais⁵⁸ no final da década de 1990, consolidando uma nova proposição didática para o ensino de arte, que articulava diferentes tipos de conteúdos e objetivos específicos da área de arte aos modos de aprendizagem dos alunos.

A abordagem construtivista passou a orientar também proposições associadas ao ensino de arte em museus e instituições culturais, configurando-se em importante referência teórica para a área, especialmente ao considerar os conhecimentos e experiências prévias do público visitante em diálogo com as questões e poéticas presentificadas pelo artista.

O contexto do momento que eu implantei a área educativa do museu foi de uma revisão da educação, do fortalecimento do construtivismo, apresentadas a mim por Rosa Iavelberg. Passei a fazer cursos na Escola da Vila e fizemos muitas parcerias. Então, fui buscando esses novos referenciais para tentar entender como se dava a visão construtivista do ensino da arte, que a aprendizagem de arte não era espontânea, como o museu vinha fazendo até então. Foi uma visão que foi sendo naturalmente implantada e absorvida pelo museu, tanto pelo Maurício [Segall], como pelo Marcelo [Mattos Araújo]. Fomos trazendo novos paradigmas e eles foram sendo totalmente incorporados na prática cotidiana do museu. (GRINSPUM, 2013, informação verbal)

Na década de 1990, a Escola da Vila⁵⁹ tornou-se um polo de pesquisa e difusão de práticas educativas associadas à perspectiva construtivista de ensino e aprendizagem.

⁵⁸ Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* referidos neste trabalho correspondem aos volumes de Arte para o 1º e 2º ciclos (1997) e 3º e 4º ciclos (1998) do Ensino Fundamental, editados pela SEF/MEC.

⁵⁹ A Escola da Vila é uma instituição de ensino privada da cidade de São Paulo, fundada em 1980.

Enquanto professora da área de Arte da Escola da Vila no referido período, Rosa Iavelberg exerceu importante influência na transposição dos princípios construtivistas para a área da educação em arte⁶⁰, difundindo-os a partir de estudos sobre o desenvolvimento gráfico da criança⁶¹, bem como através dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, do qual participou como coordenadora da área de Artes Visuais.

De acordo com Iavelberg (2006, p. 48), a educação em arte fundamentada nos pressupostos da escola construtivista visa ao desenvolvimento: a) do percurso criador cultivado em atividades que envolvem o fazer artístico (entendido aqui como expressão e construção); b) da competência de leitura e fruição das próprias imagens, das imagens de outros (adultos e crianças) e do ambiente natural; c) de teorias próprias a partir da interação com fontes de informação e informantes que refletem sobre arte (artistas, críticos, historiadores, arte-educadores, etc.).

Seguindo ainda as orientações construtivistas, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte explicitavam três diferentes domínios que, articulados com os eixos da aprendizagem significativa em arte (apreciar, contextualizar e fazer), orientavam a seleção dos diferentes tipos de conteúdos da área: o saber conceitual (fatos, conceitos e princípios); o saber procedimental (conhecimento técnico) e o saber atitudinal (valores e atitudes)⁶².

Cada um dos diferentes tipos de conteúdos implicaria processos específicos de aprendizagem, que deveriam ser considerados pelo professor ao planejar o ensino. Os conteúdos conceituais propiciavam o conhecimento de fatos, conceitos e princípios, e a aprendizagem ocorria, principalmente, mediante ações que envolvem repetição e memória (no caso dos fatos) e atividades de interações sucessivas ou atividades experimentais de

⁶⁰ No videodocumento orientado por Rosa Iavelberg em 1992, sobre o trabalho de sua coordenação da área de Arte da Escola da Vila, “O Ensino da Arte no Construtivismo – O Trabalho da Escola da Vila”, são apresentadas situações práticas de sala de aula envolvendo o ensino de arte, fundamentado nos princípios da escola construtivista, onde são desveladas estratégias didáticas criadas pelo professor no âmbito do espaço do ateliê e em rodas de leitura de imagem. Observamos que ambos os percursos (do ver e do fazer) são orientados pelo professor, que assume o papel de mediador entre os conteúdos da aprendizagem e o aluno, atuando ativamente, ao observar e analisar como o aluno desenvolve seu processo de construção de significados e ao interferir de forma pontual, informando e potencializando as relações que os alunos estabelecem com os novos conteúdos. Privilegia-se as proposições que partem da resolução de problemas, de maneira a possibilitar a construção de significados próprios em relação aos saberes artísticos pelo aluno, que, por sua vez, assume aqui uma postura de “pesquisador”, na medida em que observa, levanta perguntas, cria hipóteses, busca informações, dialoga com seus pares, experimenta, percebe, analisa, avalia e recria.

⁶¹ IAVELBERG, R. *O desenho cultivado da criança*. São Paulo, 1993. Dissertação de Mestrado – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. Em 2006, a referida pesquisa foi publicada pela Editora Zouk, com o título *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*.

⁶² Cf. ZABALA (1998, p. 161).

elaboração e construção pessoal (no caso de conceitos e princípios). Os conteúdos procedimentais incluíam as técnicas, isto é, sequências de ações que implicavam em um ou mais resultados, cuja aprendizagem se dava por intermédio da prática (no caso da área de Arte, do fazer artístico). Os conteúdos atitudinais, por sua vez, abrangiam valores e atitudes, e sua aprendizagem se dava pelo convívio com modelos e no exercício das relações interpessoais (ZABALA, 1998).

Na perspectiva da escola construtivista, o sujeito inserido no processo de ensino e aprendizagem interage com o objeto de conhecimento a partir de uma série de conceitos e representações adquiridos no decorrer de suas experiências anteriores. São estas vivências e saberes previamente construídos que deveriam ser mobilizados e utilizados pelo sujeito como instrumentos de leitura e interpretação dos novos conteúdos. A aprendizagem é entendida aqui como um processo de construção, que ocorre nas interações do sujeito com outros indivíduos e com os objetos da cultura.

Para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo com a finalidade de apreendê-lo; não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas a partir de experiências, interesses, e conhecimentos prévios que, presumivelmente, possam dar conta da novidade (COLL; SOLÉ, 1998, p. 19-20).

A orientação construtivista atribui ao professor um papel central no processo de ensino e aprendizagem, diferente do papel que o professor ocupava na escola tradicional, cujo principal método de ensino correspondia à exposição em aula dos saberes culturalmente constituídos e da posterior memorização pelo grupo de alunos; ou na perspectiva da Escola Nova, onde o professor assumia um papel de incitador das descobertas das crianças, garantindo que o processo educativo estivesse ligado aos interesses e necessidades do aluno. Já na orientação construtivista, a intervenção do professor é imprescindível para o desenvolvimento do aluno e tem como finalidade auxiliá-lo no processo de construção de significados.

Essa construção, por meio da qual pode atribuir significado a um determinado objeto de ensino, implica a contribuição da pessoa que aprende, seu interesse e disponibilidade, seus conhecimentos prévios e sua experiência. Em tudo isso desempenha um papel imprescindível a figura do outro mais experiente, que ajuda a detectar um conflito inicial entre o que se sabe e o que se deve saber, que contribui para que o aluno se sinta capaz e com vontade de resolvê-lo, que coloca o novo conteúdo de forma que apareça como um desafio interessante, cuja resolução terá alguma utilidade, que intervém de forma ajustada aos progressos e dificuldades manifestados pelo aluno, apoiando-o, tendo em vista sua realização autônoma. ZABALA (1998, p. 164-165)

As intervenções do educador se dão em diferentes direções, que englobam desde a intervenção direta com um aluno, individualmente, até a organização da situação didática em seus variáveis aspectos: como a definição de tempos didáticos, a organização e estrutura do espaço, a seleção dos materiais e ferramentas para a atividade prática em ateliê, a escolha de obras e artistas, o planejamento dos momentos de participação/intervenção do educador com os momentos de participação do aluno, entre outros. Tudo isso implica uma atitude constante de observação pelo educador daquilo que os alunos estão fazendo/necessitando ou como sintetiza Coll (1997,143): “Enfim, implica estar particularmente atento à linguagem empregada pelos alunos, tratando de assegurar um uso ao mesmo tempo preciso e não estereotipado; promover que sejam capazes de empregar suas próprias palavras para definir termos ou princípios científicos, que possam buscar formas de expressão alternativas; [...]”.

A concepção construtivista da tipologia dos conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais) passou a orientar a seleção dos conteúdos das visitas às exposições do Museu Lasar Segall (GRINSPUM, 2000, p. 49). Os conteúdos conceituais estavam associados aos dados da biografia de Lasar Segall e aos diferentes tipos de linguagens e técnicas artísticas utilizadas por ele (pintura, escultura, gravura e desenho), bem como às características das diferentes correntes artísticas (expressionismo, abstracionismo, figurativismo, etc.). Os conteúdos procedimentais abrangiam as técnicas e métodos associados ao fazer artístico (habilidades e estratégias para realização de uma gravura ou de uma escultura, por exemplo), abordados no momento do ateliê. Os conteúdos atitudinais eram, por sua vez, contemplados desde o momento inicial da visita, quando da socialização pelo educador das regras de comportamento no museu.

Ainda em diálogo com a orientação construtivista, a AAE adotava uma abordagem de mediação público/obra dialógica. O processo de construção de significados pelo grupo visitante não era centrado na figura do educador, mas no diálogo entre este e o grupo visitante, e entre o aluno e seus pares. Reconhecia-se que cada visitante, ao chegar ao museu, já trazia consigo suas referências pessoais, expectativas e saberes, cabendo ao educador mobilizá-los e expandi-los no ato da leitura da obra de arte e na interação com os conteúdos trabalhados durante a visita. As interferências do educador aconteciam em intervalos apropriados durante a mediação, no sentido de fornecer informações sobre a obra e a biografia do artista e sobre as técnicas empregadas, contextualizando-os (obra e artista) histórica e culturalmente.

O monitor contextualiza as obras analisadas dando informações e fatos em intervalos apropriados durante a discussão. A estrutura para adquirir novos conhecimentos é centrada na discussão do grupo, pois os visitantes têm a oportunidade de ouvir e aprender com as idéias e percepções de seus colegas. (GRINSPUM, 2000, p. 52)

A leitura de imagem era feita de modo compartilhado e o diálogo estabelecido pelo/com o grupo corroborava para a construção coletiva de significados em relação às obras. Considerava-se, assim, que o contato com a obra de arte gerava uma experiência significativa no aluno quando este conseguia estabelecer relações entre as questões presentificadas pelo artista e os seus conhecimentos anteriores, a partir de um exercício de constante revisão e aprofundamento de suas impressões iniciais sobre a obra, mediadas por intervenções realizadas em momentos apropriados durante a visita pelo educador do museu.

3.4 A leitura de imagem como foco da ação educativa no museu

Desde a sua implantação, o Serviço Educativo do Museu Lasar Segall apresentou como principal objetivo de seu projeto pedagógico o desenvolvimento da compreensão visual a partir do contato com as exposições do museu em visitas mediadas. As atividades de apreciação no MLS tinham como objetivo levar o visitante a estabelecer relações, comparações e julgamento das obras, a partir de estratégias didáticas distintas (leitura compartilhada, jogos, livros de exercícios, desenhos de observação, entre outros.), subsidiadas por estudos que buscavam explicar como a compreensão acerca dos objetos artísticos se transformava ao longo da vida dos sujeitos, desenvolvendo-se em momentos qualitativamente diferenciados.

No museu, o objeto é a fonte do ensino e da aprendizagem. Portanto o princípio comum para a prática educativa em qualquer tipo de museu deve ser o desenvolvimento da percepção visual e/ou sensorial.

[...] A prática educativa dos museus devem estar engajadas e comprometidas com a epistemologia da disciplina do campo de conhecimento em que está inserida; isto é, no museu de ciência, deve-se dominar os princípios epistemológicos de ciência; no de arte, arte, e assim sucessivamente. O poder de observação e de percepção visual são elementos fundamentais para a apreciação estética, um dos componentes epistemológicos do ensino da arte. (GRINSPUM, 1991, p. 65).

Para Grinspum, o museu é o espaço privilegiado do ver, do ler processual, do desenvolvimento de um percurso de apreciação estética, pois realiza exposições de longa

duração que permitem a organização pela equipe educativa de um programa continuado de visitação. Embora o museu seja um espaço mais apropriado para o ler do que para o fazer, seria possível, segundo ela, propor atividades práticas durante uma visita ao museu a fim de aprofundar a leitura da obra de arte. Tais atividades tinham, no entanto, uma finalidade distinta daquelas que envolviam o desenvolvimento de um percurso de criação artística.

Enquanto o ensino de arte escolar é centrado fundamentalmente na construção do objeto, o ensino no museu é centrado no objeto construído. O fazer pode, e deve, ser praticado no museu, mas de forma diferente da praticada na escola. Na escola, o professor desenvolve um trabalho contínuo, que requer tempo, repetição, exploração e prática. No museu, o educador deve entender o fazer como uma experiência de desvelamento do pensamento visual da obra observada; em outras palavras, deve servir como instrumento para o ver, que é a tarefa primeira do museu. (GRINSPUM, 1991, p. 41).

Ainda sobre a relação entre o “ver” e o “fazer”, Grinspum (2013, informação verbal) explicita:

O fazer e o ver são tangenciais, misturam-se em alguns pontos, mas são regidos por princípios epistemológicos diferentes, são princípios de aquisição de conhecimento que andam em paralelo. É importante saber como associá-los e como dissociá-los. Na livre expressão, eles eram totalmente dissociados e no ensino construtivista eles são associados.

Refletindo a influência dos novos paradigmas da educação em arte surgidos a partir da segunda metade da década de 1980 no contexto brasileiro e fora dele (especialmente o norte-americano e o europeu), o trabalho educativo desenvolvido pela Área de Ação Educativa do Museu Lasar Segall consolida uma proposição para o ensino de arte que tem como principal objetivo o desenvolvimento de um percurso de compreensão visual pelo público visitante, sendo as orientações e intervenções que envolviam a mediação entre obra/público sua principal ação didática. As atividades associadas ao fazer artístico no museu buscavam, por sua vez, reforçar a experiência visual vivenciada no contato com a obra de arte, sendo um elemento a mais de auxílio para o desenvolvimento da compreensão estética.

Incorporando os princípios construtivistas da educação em arte, passa-se a considerar que o público visitante, ao chegar ao museu, já traz consigo suas referências pessoais, expectativas e saberes, cabendo ao educador mobilizá-los e expandi-los, em intervalos apropriados durante a visita. O educador assume aqui o papel de mediador entre os novos conteúdos e o grupo, atuando ativamente, ao observar e analisar como cada sujeito desenvolve seu processo de construção de significados e ao interferir de forma pontual, informando e potencializando as relações que o público estabelece com as obras e com os novos conteúdos.

A leitura de imagem conquista, nesse período, o seu espaço definitivo como recurso didático indispensável ao processo de ensino e aprendizagem da arte, graças à influência dos estudos e experiências realizados no âmbito da educação em museus de arte, do qual Grinspum exerce papel singular, especialmente, ao transpor para o espaço do museu as proposições construtivistas da educação em arte, bem como fundamentando suas práticas associadas à mediação entre obra/público em teorias que buscavam explicar como os sujeitos transformavam níveis de menos saber visual para níveis mais complexos. O desenvolvimento de um percurso pessoal e continuado de ver, observar, analisar e pensar criticamente arte a partir do contato com o objeto artístico original se configurou, desde então, como um dos principais eixos do trabalho educativo desenvolvido por Denise Grinspum no âmbito da educação em museus de arte.

● Considerações Finais

De acordo com os estudos apontados nesta pesquisa, consideramos que as concepções sobre o ensino de arte associadas à livre expressão modernista e à perspectiva contemporânea do ler e fazer informados pela cultura inspiraram e orientaram proposições teóricas e práticas em arte-educação realizadas em espaços museológicos da cidade de São Paulo, consolidando tendências pedagógicas distintas para a área de educação em museus.

Até meados da década de 1980, a concepção de ensino e aprendizagem em arte predominante tinha como ênfase as práticas de ateliê livre com foco no fazer artístico, aqui entendido como expressão autêntica dos componentes subjetivos da criança e, em menor relevância, as atividades que envolviam a apreciação de obras de arte. O ensino de arte tinha como principal finalidade o desenvolvimento da criatividade e das qualidades sensíveis do aluno por meio de atividades expressivas realizadas sem a influência da arte adulta.

Nesse período, os museus que ofereciam atividades de ateliê para crianças e jovens e propostas de visitas guiadas mantinham ambas as ações separadas. A Pinacoteca do Estado de São Paulo, ao sistematizar, a partir de 1976, o atendimento às exposições do museu por meio do Setor de Visitas Guiadas, inaugura o Laboratório de Desenho, voltado para as práticas que envolvem o desenvolvimento do fazer artístico de crianças e jovens, não havendo, no entanto, interação entre ambos os setores, que eram, inclusive, orientados por equipes distintas. O MASP, já no final da década de 1940, antes mesmo de implantar o Club Infantil de Arte, sob coordenação e orientação de Suzana Rodrigues, já organizava visitas monitoradas às exposições do museu, mantendo também as duas ações separadas.

As proposições que envolviam as atividades de fazer expressivo em ateliês livres, como aquelas observadas no Laboratório de Desenho, apoiavam-se nos princípios da espontaneidade e da liberdade de criação a partir da experimentação de diferentes materiais. O papel do educador era o de acompanhar os processos de criação individualizados, garantindo as condições ambientais e materiais favoráveis ao desenvolvimento da expressão espontânea do aprendiz. Não eram feitas intervenções no sentido de fornecer informações técnicas sobre os materiais, assim como não eram apresentadas referências de artistas de diferentes tempos e lugares.

Augusto Rodrigues, na Escolinha de Arte do Brasil, e, posteriormente, Noêmia Varella, na orientação do Movimento Escolinhas de Arte e do Curso Intensivo de Arte na Educação, foram, ao lado de Suzana Rodrigues, grandes expoentes do ensino de arte como expressão e desenvolvimento da criatividade no âmbito da educação não formal, inspirando-se nos ideais modernos do respeito à individualidade da criança e na busca pela originalidade do seu trabalho expressivo. Influenciados pelo princípio de que “arte não se ensina, se expressa”⁶³, organizaram espaços de criação livre, oferecendo materiais e condições ambientais e educativas adequadas para que a criança pudesse se expressar por meio da exploração de diferentes recursos e procedimentos plásticos, encontrando soluções, por si própria, para os desafios que envolviam o fazer artístico em cada etapa de seu desenvolvimento. O foco estava no fazer, preservado de qualquer ação repressiva e da influência de referências do universo artístico adulto.

Tais proposições iam ao encontro das aspirações da escola renovada, amplamente difundida no Brasil a partir da década de 1930, que estabeleceu um paradigma distinto daquele proposto pela pedagogia tradicional, centrado na aprendizagem receptiva e mecânica do aluno. O foco estava agora nos processos de aprendizagem e as ações educativas passaram a ser construídas com base nos interesses e necessidades da criança, que, por sua vez, aprendia fundamentalmente pela experiência, por meio do “aprender fazendo”. Nesse período, a concepção predominante no ensino de arte enfatizava: a) a estruturação de experiências individuais de percepção, de integração e de compreensão sensível do meio ambiente; b) a expressão como revelação de emoções, de *insights*, de desejos e motivações experimentadas subjetivamente pelos indivíduos (FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 30).

Portella acompanhou todo esse movimento de revisão do ensino de arte em direção à modernidade, rompendo com o modo tradicional de conceber a arte da criança e do jovem e o seu ensino, centrado na técnica e na cópia de modelos. Portella exerceu importante papel na transposição dos princípios da educação em arte moderna para o espaço do museu, ao propiciar um ambiente de aprendizagem fundamentado no respeito à expressão espontânea da criança e do jovem e no acolhimento de seus interesses e necessidades em atividades de livre criação artística. E tais proposições não se limitavam apenas às atividades práticas em ateliê, estendendo-se também ao trabalho associado à experiência do contato com as obras de arte em visitas orientadas às exposições do museu.

⁶³ Suzana Rodrigues, em BREDARIOLLI, 2007, p. 182.

Como já apontamos neste estudo, as posturas assumidas por Portella, embora revelassem proximidade aos ideais modernos, vão além dos pressupostos da livre expressão e da espontaneidade, na medida em que compreendia a expressão como um fazer processual e comprometido com as necessidades, desejos e experiências do aluno, mas que também era um fazer acompanhado pelo educador, que verificava os diferentes processos de criação, percebendo-os e questionando-os, a fim de estimular uma experiência de contato com a arte que se dava pela descoberta, pela tomada de consciência pelo aprendiz do seu processo pessoal de expressão.

A experiência propiciada a partir do contato com as obras do acervo do museu, embora distanciada das proposições que envolviam o fazer artístico em ateliê, era também orientada pelos mesmos princípios: um espaço onde a criança e o jovem pudessem vivenciar suas próprias sensações, inquietações, constatações e experiências diante da obra de arte, aproximando-se de uma abordagem mais subjetivista do processo de mediação obra/público, que privilegiava a fala e o tempo de leitura do observador, em detrimento do discurso centralizador do educador, que, por sua vez, deveria se manter “neutro” (porém não ausente e inativo) do processo de interpretação e construção de significados pelo público.

A partir da segunda metade da década de 1980, concomitantemente à saída de Paulo Portella Filho da Pinacoteca do Estado de São Paulo, aprofundou-se a discussão entre os arte-educadores no país sobre o ensino de arte não apenas como expressão, enfatizando a leitura crítica da obra de arte sob o ponto de vista do seu contexto histórico e cultural. As proposições que envolviam a educação em arte passaram a privilegiar não somente os componentes subjetivos da aprendizagem, incorporando os aspectos sociais, ou seja, os saberes artísticos e culturais historicamente constituídos, bem como os saberes construídos na interação do aluno com seus pares. O fazer aqui é compreendido não apenas como fruto da expressão espontânea da criança, refletindo também seus conhecimentos e experiências em contato com a arte no ambiente educativo e fora dele.

Contribuíram para a consolidação das proposições associadas a este novo paradigma do ensino de arte: o movimento de organização de arte-educadores e professores de arte em diferentes estados e regiões do país, iniciado com a Associação de Arte-Educadores de São Paulo (AESP), em 1982, e, posteriormente, com a Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB), em 1987, que, além de reivindicar mudanças nas condições profissionais dos professores de arte, trouxeram à tona discussões importantes sobre a situação do ensino de

arte no período por meio de congressos e encontros estaduais e nacionais⁶⁴; a difusão dos princípios metodológicos da Proposta Triangular, aprofundados a partir de 1987 pela equipe de arte-educadores e pela direção do Museu de Arte Contemporânea da USP; a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que tornou a arte componente curricular obrigatório da educação básica, dispondo sobre a importância desta área de conhecimento na formação dos alunos; e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997-1998), que, sob a influência das proposições construtivistas da educação em arte propunham a articulação dos objetivos da área a diferentes tipos de conteúdos e a eixos de aprendizagem significativa, com respeito aos modos do aprender e aos conhecimentos prévios dos alunos.

Concomitantemente a esse movimento de revisão das tendências pedagógicas associadas ao ensino de arte modernista, ainda na década de 1980 (e mais acentuadamente nos anos 1990), pesquisas dedicadas a investigar a gênese do desenvolvimento estético demonstravam que a compreensão acerca dos objetos artísticos sofria mudanças ao longo da vida dos sujeitos, desenvolvendo-se em momentos qualitativamente distintos, que atendiam tanto a fatores da ordem do desenvolvimento intelectual como às oportunidades educativas anteriores.

Denise Grinspum acompanhou todo esse processo de revisão do ensino de arte em direção à contemporaneidade como coordenadora da Área de Ação Educativa do Museu Lasar Segall. Contribuiu de maneira significativa para consolidar esta nova perspectiva, especialmente, ao transpor para o espaço do museu as proposições construtivistas da educação em arte, bem como fundamentando suas práticas associadas à mediação entre arte/público em teorias que buscavam explicar como os sujeitos transformam níveis de menos saber visual em níveis mais complexos. A Área de Ação Educativa do MLS passou a propor uma abordagem de mediação público/obra fundamentada no diálogo entre o educador e o visitante, e deste com seus pares. As interferências do educador aconteciam em intervalos apropriados durante a visita, com perguntas feitas de maneira precisa e socializando informações sobre obras e artistas, de maneira a potencializar as relações que eram estabelecidas com os novos conteúdos e propiciando ao grupo avançar em seus modos de pensar e compreender arte.

As proposições que envolviam o fazer artístico estavam vinculadas à experiência de apreciação da obra de arte realizada no espaço expositivo do museu. Tais atividades práticas tinham, no entanto, uma finalidade distinta daquelas associadas ao desenvolvimento de um

⁶⁴ FERRAZ; FUSARI, 2010, p. 40-41.

percurso de fazer expressivo, como as propostas por Paulo Portella em seu Laboratório de Desenho, na medida em que visava potencializar a experiência visual vivenciada no contato com a obra de arte, sendo um elemento a mais de auxílio para o desenvolvimento da compreensão estética, que é, para Grinspum, o objetivo primeiro da educação em arte praticada em espaço museológico. O desenvolvimento de um percurso singular e continuado de ver e pensar criticamente arte a partir do contato com o objeto artístico original se configurou, desde então, um dos principais eixos do trabalho desenvolvido por Denise Grinspum no âmbito da educação em museus de arte.

Se, por um lado, Paulo Portella se percebia como um “artista-educador”, desvelando o seu modo singular de compreender o papel daquele que orienta os processos de ensino e aprendizagem em arte – um organizador das condições materiais e ambientais favoráveis para a expressão livre do aluno e mobilizador dos processos de criação individualizado –, inspirando-se em sua própria vivência enquanto estudante de arte e artista, e na relação direta com seus alunos no espaço educativo, Denise Grinspum assume o papel de “arte-educadora”, cujas principais atribuições envolvem planejar e orientar as situações didáticas visando ao desenvolvimento de uma experiência em contato com a arte, que se pretende, simultaneamente, singular e cultivada, pois mediada pelo educador, que compartilha os saberes associados às produções e aos artistas de diferentes tempos e espaços, contextualizando-os, e intervindo com perguntas explicitadas em espaços apropriados durante a mediação a fim de potencializar os processos de construção de significados, coletiva e individualmente.

Consideramos que as novas orientações associadas ao ensino de arte, surgidas a partir da segunda metade da década de 1980, foram se configurando por meio de um processo de transformação (e não de ruptura) em relação às proposições da modernidade, na medida em que incorporou os ganhos do ensino de arte como expressão e desenvolvimento da criatividade, especialmente ao valorizar a natureza processual e autoral do fazer artístico, e articulando-o aos saberes e experiências que envolvem o ver e o refletir sobre arte, bem como associando os novos conteúdos aos modos de aprendizagem e aos conhecimentos e experiências anteriores do aluno.

Por fim, o trabalho elucidou questões significativas em relação à arte-educação em museus no que se refere à articulação entre teoria e prática do moderno ao contemporâneo, em proposições ora harmônicas, ora dissonantes, abrindo-nos novas interrogações. Acima de

tudo, consideramos que os projetos educativos inaugurados por Paulo Portella Filho e Denise Grinspum em espaços museológicos da cidade nos ofertaram experiências de aprendizagem e criação, que, esperamos, poderão contribuir para o trabalho de outros arte-educadores, assim como inspirar novas pesquisas.

• Referências Bibliográficas

ALTMAN, A. P. *Paulo Portella Filho: a trajetória de um educador em museus*. Monografia (Especialização em Museologia) – Museu de Arqueologia e Etnologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ALTSHULER, B. Curadoria, exposição e educação no museu de arte. In: GONÇALVES, L. R. (Org.). *Sobre museus: conferências*. São Paulo: MAC-USP, 2010, p. 43-65.

ARAÚJO, M. M.; CAMARGOS, M. (Orgs.). *O Museu Lasar Segall*. São Paulo: Banco Safra, 1991.

_____. *Pinacoteca: a história da Pinacoteca do Estado de São Paulo*. São Paulo: Artemeios, 2007.

ARGAN, G. C. *Arte moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BARBOSA, A. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. *A imagem no ensino de arte*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008a.

_____. *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008b.

_____. Educação para as artes visuais: do MAC-USP ao balanço das águas. In: ARANHA, C; CANTON, K. (Orgs.). *Espaços da mediação: I Simpósio Internacional Estratégias do Ensino da Arte Contemporânea em Museus e Instituições Culturais*. São Paulo: MAC-USP, 2011, p. 63-84.

BOLETIM INFORMATIVO [da] Pinacoteca do Estado. São Paulo, n. 98, jan. 1978, s./p.

_____. São Paulo, n. 177, jul. 1979, s./p.

_____. São Paulo, n. 210, dez. 1979, s./p.

_____. São Paulo, n. 5, nov. 1980, s./p.

BOUSSO, V. D. (Coord.). *Relatório do Setor de Monitoria da Pinacoteca do Estado* [julho 1981]. São Paulo: 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: (1º e 2º ciclos)*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. _____. _____. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental: (3º*

e 4º ciclos). Brasília: MEC/SEF, 1998.

BREDARIOLLI, R. L. *Das lembranças de Suzana Rodrigues: tópicos modernos de arte e educação*. Vitória: Edufes, 2007.

BOSI, E. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CABRAL, M. Educação patrimonial x educação museal. In: TOLENTINO, A. B. (Org.). *Educação patrimonial: reflexões e práticas*. João Pessoa: IPHAN, 2012.

CADERNO do Serviço Educativo do Museu Lasar Segall, n. 1. São Paulo: Museu Lasar Segall, 1986.

COLL, C. *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática, 1987.

_____; SOLÉ, I. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1998, p. 9-28.

COUTINHO, R. G. Estratégias de mediação e a abordagem triangular. In: BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. G. (Orgs.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo. Editora Unesp, 2009, p. 171-185.

DUARTE JÚNIOR, J. F. *Por que arte-educação?* Campinas: Papirus, 1983.

EFLAND, A. D. *Una historia de la educación del arte: tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós, 2002.

_____. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In: BARBOSA, A.; GUINSBURG, J. *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

EISNER, E. W. *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós, 2004.

FERRAZ; M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R. *Metodologia do ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Arte na educação escolar*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GRINSPUM, D. *Discussão para uma proposta de política educacional da Divisão de Ação Educativo-Cultural do Museu Lasar Segall*. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

_____. *Educação para o patrimônio: museu de arte e escola – responsabilidade compartilhada na formação de públicos*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. Museu e escola: responsabilidade compartilhada na formação de públicos: *Boletim Arte na Escola*, n. 34, Fundação Iochpe: São Paulo mar./abr. 2004. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69311&>>. Acesso em: 7 jun. 2014.

GROSSMANN, M. *Interação entre arte contemporânea e arte-educação: subsídios para a reflexão e atualização das metodologias aplicadas*. Dissertação (Mestrado). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO; Adriane Queiroz. *Guia básico de educação patrimonial*. Brasília: IPHAN; Museu Imperial, 1999.

HOUSEN, A. O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In: FRÓIS, J. P. (Coord.). *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011, p. 149-170.

IABELBERG, R. *A leitura dos parâmetros curriculares nacionais de artes visuais na formação contínua de professores do ensino fundamental*. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. *O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores*. Porto Alegre: Zouk, 2006.

_____. *Desenho na educação infantil*. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

_____. O ensino de arte na educação brasileira. *Revista USP*, n. 100, dez./fev. 2013-2014, p. 47-55. Edição comemorativa de 25 anos. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/download/76165/79910>>. Acesso em: 23 jul. 2014.

IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus. *Documento preliminar do Plano Nacional de Educação Museal*. Brasília, DF: IBRAM, 2013. Disponível em: <<http://pnem.museus.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/DOCUMENTO-PRELIMINAR1.pdf>>. Acesso em: 4 maio 2014.

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. *Educação patrimonial no Programa Mais Educação: manual de aplicação*. Brasília, DF: IPHAN/DAF/Cogedip/Ceduc, 2013. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=3838>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOURENÇO, M. C. F. *Museus acolhem o moderno*. São Paulo: Edusp, 1999.

LOWENFELD, V. *A criança e sua arte*. São Paulo: Mestre Jou, 1976.

_____; BRITAIN, W. L. *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAURI, T. O que faz com que o aluno e aluna aprendam os conteúdos escolares?. In: COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1998, p. 79-122.

MOURA, L. S. M.; FERREIRA, M. C. *Projetos de pesquisa: elaboração, redação e apresentação*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2005.

NA ALEGRIA DA COR. *Afinal*, n. 191, 5 ago. 1986, p. 36-38.

NOSSOS museus tentam conquistar o público: com cursos, dança, música, cinema. *Shopping News*, 17 jul. 1979.

OTT, R. W. Ensinando crítica nos museus. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIAGET, J. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PINACOTECA expõe jovens talentos. *O Estado de São Paulo*, 2 fev. 1978.

PORTELLA FILHO, P. *Relatório das atividades do Serviço Educativo da Pinacoteca do Estado*. São Paulo, 1985.

_____. *Arte para muitos: o ateliê no parque e o público*. Monografia (Especialização) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1986.

_____. A arte de ensinar. *Boletim do Ensino Médio* [Ministério da Educação], Brasília, ano 3, n. 11, p. 10-11, 2002.

READ, H. *A educação pela arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RELATÓRIO das Atividades do Serviço Educativo. São Paulo: Museu Lasar Segall, 1985-1987.

RELATÓRIO Anual da Divisão de Ação-Educativo Cultural. São Paulo: Museu Lasar Segall, 1988-1996.

RELATÓRIO Anual da Área de Ação Educativa. São Paulo: Museu Lasar Segall, 1997-2001.

RIZZI, M. C. S. L. Reflexões sobre a abordagem triangular do ensino da arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Ensino de arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 335-348.

RODRIGUES, A. (Org.). *Escolinha de Arte do Brasil*. Brasília: INEP, 1980.

ROSSI, M. H. W. *Leitura estético-visual na educação fundamental*. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

NOSSOS museus tentam conquistar o público: com cursos, dança, música, cinema. *Shopping News*, 17 jul. 1979.

TAYLOR, R. *Educating for art: critical response and development*. London: Longman, 1986.

TRILLA, J. A educação não-formal. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Educação formal e não-formal*. São Paulo: Summus, 2008.

VERNASCHI, E. *Arte-educação*: uma nova perspectiva para os museus. Tese (Doutorado). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

ZABALA, A. Os enfoques didáticos. In: COLL, C. et al. *O construtivismo na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1998, p. 153-196.

ENTREVISTAS

GRINSPUM, Denise. Entrevista realizada em 30 de dezembro de 2013 na cidade do Rio de Janeiro. Entrevistadora: Maria de Paula Pinheiro.

PORTELLA FILHO, Paulo. Entrevista realizada em 28 de fevereiro e complementada em 19 de março de 2014 na cidade de São Paulo. Entrevistadora: Maria de Paula Pinheiro.

DVD

PORTELLA FILHO, P. Depoimento. Vol. 5. In: IAVELBERG, R.; LEITE, A. E. *Percursos da arte na educação*. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

UM DOMINGO com Frederico Moraes. Direção: Guilherme Coelho. Produção: Mariana Ferraz. Rio de Janeiro: Matizar, 2011. 1 DVD, 60 min., color., digital.

SITE

INTERNATIONAL Council of Museums. Disponível em: <<http://icom.museum/la-vision/definicion-del-museo/L/1/>>. Acesso em: 2 maio 2013.

ANEXO 1

ENTREVISTA COM PAULO PORTELLA FILHO

Entrevistadora: Maria de Paula Pinheiro

Local: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand – MASP
São Paulo

Parte I – 28 de fevereiro de 2014

Maria Pinheiro: Paulo, como se deu o seu primeiro encontro com a arte-educação?

Paulo Portella Filho: Com essa terminologia, eu diria que foi na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, quando eu fui aluno da professora Ana Mae Barbosa. Mas, no mesmo momento, eu era professor de desenho nas escolas públicas estaduais e essa ideia de arte-educação não era uma ideia que, naquele instante, estava disseminada dentro das próprias escolas. Eu e muitos colegas dessa época não éramos entendidos como professores de arte, mas como professores de desenho, porque a disciplina chamava-se “Desenho”. E alguns dos meus colegas desse período ocupavam este lugar como professores vindos de uma formação da área de Matemática. Então, era possível ser professor de desenho do ponto de vista do desenho geométrico e não do ponto de vista expressivo ou artístico.

Mas, antes disso, eu fiquei muito cativado pela ideia do ensino de arte para crianças quando eu acompanhava as notícias da Escolinha de Arte do Brasil publicadas na revista *Visão*, que, salvo engano, devia ser de edição do Rio de Janeiro (ou pelo menos eu guardo a ideia de que muita notícia do Rio de Janeiro acontecia nas edições da revista *Visão* desse período, entre 1965 e 1968). Muita coisa era publicada nessa revista relacionada com o movimento artístico referenciado no Rio de Janeiro. E eu descobri a Escolinha de Arte do Brasil do Augusto Rodrigues. Não só descobri, como guardo até hoje os exemplares que me animaram à leitura naquele período.

Em uma outra perspectiva, eu compreendi melhor a existência desse assunto do ensino de arte através da prática oferecida pela minha própria professora de desenho, na época em que eu era

estudante no ginásio. Já no curso normal nós tínhamos uma aproximação com a arte na perspectiva de como ensinar desenho para as crianças na escola.

MP: Isso nas décadas de 1960 e 1970?

PPF: Era entre 1966 e 1967. A mesma professora que foi, durante um bom tempo, minha professora de desenho no ginásio, também foi a professora que me preparou para ser um professor primário. E era muito curioso porque nessa perspectiva existia muita orientação de como fazer o desenho pedagógico, como fazer cabeçalhos, como escrever as letras, como animar as letras, associar as letras às figuras antropomórficas de animais, da natureza, e sempre com muita reflexão. Eu percebia uma distinção muito grande entre esse tipo de abordagem, que estaria me preparando para um exercício, daquela outra abordagem que eu tinha quando estava no ginásio e cuja orientação era “mais aberta”. Ela tinha que ensinar como escrever letra tipo bastão, como compreender certos problemas de desenho geométrico, mas era porque ela era artista, uma pintora, e tinha muita dedicação com os assuntos de arte. Ela nos levava para visitar as exposições da Bienal de São Paulo. Foi através dela, do incentivo que ela me fez e da orientação que ela me deu, que eu ainda fui conhecer o Museu de Arte de São Paulo na Rua Sete de Abril. Eu acho que esse lastro anterior me deixou com uma atenção diferente para quando, já na universidade, eu encontro uma disciplina chamada “Arte-Educação”.

Eu também quero aproveitar isso para dizer que as abordagens que eu fazia com os meus alunos na escola vinham pouquíssimo da orientação que eu recebia na universidade. Eu não estava fazendo ali porque eu tinha aprendido na aula com a Ana Mae. Eu nunca trabalhei no sentido de fazer uma transposição. Eu sempre percebi que a minha prática nas escolas tinha muito mais a ver com o meu próprio histórico de vida, do meu interesse como estudante de arte, do que propriamente influenciado por posturas teóricas ou práticas vindas da minha formação acadêmica.

A um tal ponto que isso se explicitou para mim uma vez que, quando eu era professor de desenho em uma escola estadual no Jardim Ângela, que se chamava “Tuparoquera”, nome que eu adorava escutar, porque sugeria uma coisa selvagem, indígena. Já mudou o nome da escola, agora chama-se “Vicente Leporace”. Desde a morte desse jornalista passou a se chamar assim. Mas, nessa escola, eu cheguei para substituir uma professora e o enfoque que

ela tinha para as aulas era muito diferente do enfoque que eu tinha. Eu me sentia compromissado a inventar uma abordagem. Eu chegava a levar em consideração o que eu tinha vivenciado na aula anterior ou de que maneira uma proposta de trabalho na aula seguinte deveria estar relacionada com a anterior. E eu me lembro que, durante todo o desenvolvimento do meu trabalho como professor, ela me criticava dizendo que eu tinha pretensões de aplicar na escola aquilo que a universidade me ensinava. E eu pensava: “Mas isso é um absurdo, porque eu não estou fazendo nada do que eu aprendo. O que eu estou fazendo aqui nasce da minha observação direta do interesse, da continuação, das angústias que os meus alunos me provocam, tanto do ponto de vista como professor, quanto artista, como eu também aluno”. Quer dizer, eu não deixava de pensar no meu aluno sob a minha perspectiva de também ser aluno da universidade, das minhas insatisfações e dos meus desejos enquanto aluno em uma escola de arte, com relação ao que me era oferecido. E eu usava também essas referências para pensar o quanto poderiam ser equivalentes ou não as angústias dos meus alunos, guardadas as suas proporções, naquela dimensão da sala de aula em uma escola pública de primeiro grau.

Então, era muito esse o contexto. Eu não tenho nenhuma referência teórica e acadêmica, que tenha falado: “Bom, então eu vou fazer segundo essas pessoas”. E, um pouco romanticamente, eu sempre cuidei muito de cultivar algo assim: “Do mesmo jeito que essas pessoas puderam inventar um jeito de ensinar, por que eu não posso também, com o meu cuidado, pensar em uma forma que seja a minha forma de ensinar?”. E isso não significa nenhum desapego à tradição, que é fundamental que exista.

Eu me interessava pelo Augusto Rodrigues e pela Escolinha de Arte. Eu me identificava muito com aqueles valores da liberdade e do acolhimento. Tanto que um dos momentos mais emocionantes da minha formação foi quando, em uma aula da disciplina da Ana Mae Barbosa, ela nos levou para o Rio de Janeiro para fazer uma visita de observação a várias práticas. E um dos momentos culminantes foi ter ido visitar o Augusto Rodrigues no ateliê dele no Largo do Boticário. E eu levei uma gravura minha de presente para ele e ele deu outra para mim. Foi um ritual que ficou muito marcado para mim. Depois nos tornamos amigos e eu o encontrei em várias outras partes do mundo, inclusive no Brasil. Então foi um momento muito marcante para mim, desde esse ponto de vista de, ainda estando na academia, ter conhecido uma referência que existia para mim desde a época que eu tinha 15 ou 16 anos de idade. E essa foi uma grande contribuição que essa disciplina deu para mim na universidade.

MP: E sobre o seu encontro com o ensino de arte desenvolvido em espaço museológico?

PPF: Isso se deu como um desdobramento profissional do que eu vinha desenvolvendo. Eu fui professor de arte nessas escolas, no Jardim São Luís e no Jardim Ângela.

Em 1975, quando eu estava de férias escolares na universidade e no trabalho, fui visitar uma exposição que acontecia na Galeria Arte Global e encontro a Aracy Amaral, que tinha sido minha professora na ECA-USP. E encontro também o Rafael Buongiorno. Neste dia, os dois me fizeram uma proposta de trabalho. O Rafael recentemente tinha sido indicado para ser diretor da Divisão de Artes Plásticas do Centro Cultural São Paulo e eu tinha sido monitor na disciplina dele na universidade. Nós nos dávamos bem, ele apreciava os meus pontos de vista, ele gostava do trabalho que eu fazia como artista também. E, na mesma noite, a Aracy Amaral, recém chamada para dirigir a Pinacoteca do Estado de São Paulo, convidou-me para trabalhar com ela no museu. E eu imediatamente aceitei, porque para mim era uma oportunidade extraordinária trabalhar com uma pessoa que eu admirava tanto.

Deveríamos ser três assistentes da Aracy Amaral na Pinacoteca: Ana Maria Belluzzo, Maria Cecília França Lourenço e eu. A Maria Cecília não pôde ir, ficamos eu e a Ana. E a minha atribuição no museu, dada pela Aracy, era um cargo criado por ela que se chamava “relações com a comunidade”, e a Ana Maria Belluzzo tratava das atividades culturais e dos cursos. E sob esse título de “relações com a comunidade” me coube quase que tudo. Eu virei um “faz-tudo”. A nossa equipe era pequeníssima na época. Então, eu montava exposições, eu passava pasparto, eu fazia catalogação de obras, eu digitava o boletim informativo, eu fazia copidesque dos textos da Aracy, etc. Tinha que ter uma percepção para o que eram os entornos da Pinacoteca do Estado para cumprir uma das metas da Aracy, que era a de criar um relacionamento intenso da Pinacoteca com a comunidade mais imediata. Ela, inclusive, começou a sua gestão com uma exposição muito bonita encomendada ao Cristiano Mascaro, que se chamava “Bom Retiro/Luz – Um Roteiro Fotográfico”. O Cristiano saiu por essa região fotografando o Bom Retiro e a Luz e transformou em uma exposição com o objetivo de atrair a comunidade para se ver dentro do museu, uma das primeiras propostas de diálogo com a comunidade. E eu era a pessoa que deveria estar atento para perceber de que maneira se poderia criar vínculos também com esses habitantes.

Nesse contexto, a Pinacoteca começou a ter muita visibilidade, começou a chamar muita atenção e começaram a aparecer grupos interessados em visitar as exposições que começaram a entrar em cartaz naquele museu. Também coube a mim receber estes grupos. E foi no contato com eles que eu fui percebendo o nascimento, o desenvolvimento e o crescimento de uma angústia muito grande, que era a de como cuidar desse relacionamento dos visitantes com as obras, sobretudo porque todos esses visitantes que eu atendia vinham orientados por uma forma que era diametralmente oposta ao que eu supunha que poderia ser uma forma desejável. O trabalho que estava suposto na produção de todos era sempre um trabalho muito mais físico do que intelectual ou sensível. E as crianças tinham que sair com demonstrações efetivas de terem trabalhado, realizando, para isso, a transcrição dos nomes e das informações existentes nas etiquetas das obras. Então, o trabalho era mais de olhar para as etiquetas do que para as obras. Era muito difícil desviar a atenção do público visitante, porque tinha que copiar. E eu pensei que isso precisava ser organizado de uma forma diferente. Essas inquietações começaram a brotar, elas foram se desenvolvendo ao longo de todo esse período na Pinacoteca e, gradualmente, foram dando origem à formação daquele núcleo de educação que existiu lá.

Eu tive também uma experiência muito bacana que foi a de poder ser o acompanhante institucional para grupos de crianças de escolas americanas que vinham visitar o museu. Naquela época, estava em São Paulo a mulher de um executivo americano, que tinha tido passagem pelo Metropolitan, pelos museus da Inglaterra, pela Tate (se não estou enganado). Ela se chamava Nancy M. Katzoff [atual President of the Docent Association Program of the Perez Art Museum, Miami, USA]. E a Nancy usava a sua competência para oferecer às escolas americanas visitas aos museus. E a Pinacoteca estava em destaque naquele momento e era um bom lugar para se levar os grupos. Um dos pressupostos era de que essa visita aconteceria em inglês, porque estava no âmbito do ensino da língua inglesa das escolas americanas. Então, a Nancy era a responsável pela condução do trabalho. Eu acompanhava, porque era um jeito de legitimar a entrada das crianças e do professor fora do horário em que o museu estava aberto ao público. Essa vivência foi fundamental para mim, eu sempre me refiro a ela, porque eu pude perceber, pelo trabalho que ela desenvolvia, um leque enorme de possibilidades que ampliavam as que eu tinha para trabalhar na Pinacoteca com os grupos brasileiros.

A Pinacoteca foi reorganizada pela Aracy de uma forma que explicitava muito um desenvolvimento histórico das manifestações artísticas desde a academia até os anos 1950, começo dos anos 1960, mas ainda na perspectiva do abstracionismo informal. Essa marcação histórica era muito definida nas diferentes salas da Pinacoteca do Estado. E tal organização me induziu a fazer a apresentação destes locais para os grupos que vinham, procurando chamar a atenção para as diferenças de estilo e de tendências, do ponto de vista histórico. E, eventualmente, trabalhando a partir dessa perspectiva certos valores bastante explicitados em algumas obras, como na Academia, com Almeida Junior; no Modernismo, com Anita Malfatti; e assim por diante.

A Nancy tinha uma forma de abordagem diferente, porque ela não chegava com esse compromisso de dar conta dessa perspectiva. E, sobretudo, pela vivência que ela tinha tido em um contexto muito mais privilegiado para esse tipo de atividade, que tinha sido a Europa e os Estados Unidos, onde este plano da educação nos museus de arte era bem desenvolvido de longa data, uma tradição importantíssima, embora diferente na americana e na europeia, mas uma tradição muito marcada, muito bem definida, do compromisso educativo que os museus deveriam ter, incluindo os museus de arte. Então ela podia muito bem se dar ao luxo, por exemplo, de, naquele momento, passar um bom tempo diante de uma única obra investigando a pintura com as crianças.

E a universidade, em nenhum momento, me deu essa perspectiva. Eu me conectei, através dessa prática, com os ensinamentos que eu tinha recebido nas aulas de museologia do Prof. Walter Zanini, muitas vezes sendo o único aluno da classe. E tal conhecimento veio mais por essa perspectiva do que pela perspectiva da disciplina de arte-educação. Não se tocava nesse assunto de jeito nenhum.

Então, aquilo me chamou muito a atenção. Eu nunca me esqueço, por exemplo, de uma abordagem que a Nancy fez com as crianças diante do quadro *Amolação interrompida*, de Almeida Júnior. E na investigação com as crianças, tentando perceber o que elas viam na pintura, chegou um determinado momento em que as crianças identificaram um objeto na mão do caipira, que estava ali na *Amolação interrompida* (uma grande pintura que ficava no antigo hall da Pinacoteca, ao lado de outra grande obra de Almeida Júnior – *Caipira picando fumo* –, intermediadas por uma escultura de Brecheret, dos anos 1940, bem *art déco*). Era muito emblemática essa entrada da Pinacoteca, entre a tradição e a modernidade.

Diante desse quadro, *Amolação interrompida*, com o hall todo fechado, naquela intimidade possível, depois de ter identificado que o objeto que ele tinha na mão era um machado, a Nancy questionou as crianças a respeito do que era feito aquele machado. E as crianças olhavam e diziam: “Ah, é de madeira. É de ferro”, e nunca vinha uma confirmação por parte da Nancy. E eu nunca me esqueço da alegria, do *insight* de uma criança, que, percebendo todo o objetivo daquela investigação, disse: “Ele é feito de tinta!”. E aquilo foi a minha maior formação nesta área. Eu posso dizer que a minha referência teórica veio dessa criança que descobriu que aquilo era uma representação, que era uma ilusão, que aquilo estava feito de tinta e que, portanto, a nossa conversa tinha que ser para uma outra direção e não para aquela que as pessoas acham, presumivelmente, que se deve ter para se relacionar com uma obra de arte.

MP: Até então não havia visitas orientadas no museu?

PPF: Esse título “visita orientada” nem existia, o que se falava era “visita monitorada” ou “guiada”. Acontece que os professores achavam que as escolas poderiam estar visitando os museus. Muitas vezes, vinham os estudantes e as escolas, sem marcar, e nós éramos surpreendidos pela chegada de uma escola que tinha percebido que a Pinacoteca estava com uma exposição importante. Eu percebi que seria absolutamente importante me antecipar institucionalmente, organizando e orientando as visitas monitoradas ao museu pelos grupos escolares. E isto foi se desenvolvendo em muitas etapas.

Neste momento, a demanda começou a crescer muito. Foi quando surgiu o interesse de organizar isso e fomos atrás para saber como aumentar o grupo que pudesse se responsabilizar por esse atendimento. E descobrimos, eu e Ana Maria Belluzzo (neste momento, a Aracy não estava no Brasil, ela cumpria uma bolsa da Fundação Fulbright, nos Estados Unidos), que existia na grade funcional do Estado um cargo chamado “monitor de museus”. Soubemos, então, que, para ser monitor de museus, era necessário que a pessoa tivesse o nível colegial, não precisaria nem estar completo, tinha que ter o primeiro grau completo, e, eventualmente, um segundo grau completo. Como poderia um estudante de nível colegial fazer uma atividade dessa natureza, se nem a arte era oferecida para o colégio? Então, eu pensava como este colega poderia se responsabilizar por receber pessoas se o último contato que ele teve com arte fora no ginásio? Era preocupante, mas não teve jeito. Nós tivemos que fazer isto. Foi o

nosso trabalho que motivou a Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, na época, a trazer à tona essa necessidade de monitor de museus novamente.

Entretanto, se o mínimo era o nível colegial, podia se inscrever até um doutor. E foi isso o que nos surpreendeu, pois muitos estudantes de arte vieram prestar este concurso, porque era uma oportunidade de estar em contato com a Pinacoteca, que era um museu muito importante na época, em evidência. E se produzia ali uma dinâmica que interessava a qualquer jovem estudante de arte de nível superior. Passaram a Daniela Bousso e o Irineu Chamiso Júnior. E eu fiquei responsável por este setor, composto por mais dois monitores que tinham essa formação.

Simultaneamente a esta atividade, eu criei aquilo que nós chamamos na época de “Laboratório de Desenho”. Há uma documentação muito interessante sobre isso, havia muitas reportagens em jornais da época fazendo a divulgação da Pinacoteca do Estado, cobrindo o atendimento que eu oferecia para grupos. Era curioso que naquela época aconteciam muitas reportagens com imagens registrando essas visitas.

Todos os dias eu e a Aracy íamos embora da Pinacoteca e nós visitávamos alguma exposição que estava em cartaz em alguma galeria da cidade, invariavelmente. E um dia eu disse a ela que não poderia acompanhá-la, porque eu iria levar uns desenhos dos meus adolescentes, da época em que eu era professor no ginásio na escola pública, para mostrar para o Prof. Walter Zanini. E ela falou: “Mas o que é isto? Como é isto? Não estou entendendo”. Eu contei que o MAC estava organizando uma exposição de arte feita por adolescentes. A Regina Silveira havia me dito que estava para acontecer uma exposição dessa natureza, e ela era conselheira do MAC, junto com outros profissionais. Ela soube disso e falou: “Paulo, está acontecendo isso e acho que você devia levar os trabalhos dos adolescentes para o Zanini ver”. Então, naquele dia, eu vim com os desenhos para a Pinacoteca. A Aracy perguntou o que eu ia fazer, eu disse que iria levar os desenhos para mostrar ao Zanini e ela falou: “Quero ver!”. Ela olhou os desenhos e disse: “Paulo Portella, eu quero uma atividade dessa aqui na Pinacoteca para ontem”. Então, eu saí com a perspectiva de mostrar os trabalhos para o Zanini de uma exposição que não aconteceu e, no mesmo dia, esse material foi o que estimulou, por parte da Aracy, a encomenda de uma atividade de arte em ateliê para jovens na Pinacoteca do Estado. E eu chamei isso de “Laboratório de Desenho”, devido a uma espécie de comentário que eu queria fazer àquela amargura que eu vivia nas escolas estaduais de ver a existência de

laboratórios de ciências superequipados e nenhuma existência de uma área para artes. Então eu resolvi nomear assim, contaminado por aquela ideia de que a gente era professor de desenho e não de arte. Saiu isso. Poderia ser “Laboratório de Arte”, mas saiu “Laboratório de Desenho”, porque era essa a nomenclatura que a gente tinha como convivência naquele período. Então, a escola tinha laboratório de ciências e o museu poderia ter um “Laboratório de Desenho”. Eu também quis privilegiar o público adolescente, porque, naquele momento, falava-se muito em teatro infantil, em ateliê para a criança, mas para o público adolescente não existia nada como oferta. E eu achei que essa atividade no museu podia ser específica para o público adolescente, atraindo um público que nos interessava muito. Nessa hora, eu acho que fiz todas as associações a partir das percepções que eu tinha, não só dos meus alunos na escola, quanto dos alunos da mesma faixa etária que vinham visitar o museu. Eu achei que fosse essa a faixa etária que iria me interessar. E eu também achava que tinha um bom relacionamento com os adolescentes. Naquele momento, eu acho que estava mais capacitado para isto do que para trabalhar com criança.

MP: E depois o “Laboratório de Desenho” passou a atender também a faixa etária de crianças?

PPF: Isso, mas eu vou falar mais adiante. Até para adultos!

Quando o Fábio Magalhães veio para dirigir a Pinacoteca, eu já havia agregado muitos compromissos novos às minhas condições iniciais e fiz uma reivindicação para ter uma condição profissional melhor. E isso não foi possível. Então eu optei ficar com o Setor dos Ateliês. Contribuiu para esta escolha o fato eu estar tendo algumas dificuldades na orientação das pessoas que faziam atendimento para as visitas às exposições. Eu acho que as nossas posturas eram muito diferentes. Eu era o responsável, era o coordenador, mas eu me frustrava um pouco em relação a essas abordagens, havia um caráter muito diretivo nesses acompanhamentos. E eu pensei que como artista eu poderia ser mais contributivo estando nos ateliês do que no Setor de Visitas Guiadas. Foi aí, então, que toda essa área dos ateliês, devido a um consentimento e um abandono, porque, na verdade, aquilo correspondia muito mais a uma expectativa que eu tinha para aquilo do que propriamente uma expectativa institucional. Então foi acordado que eu poderia ficar no Setor dos Ateliês.

E foi quando se incrementou, naquele setor, a constituição de todas essas áreas para ateliê. Nós tínhamos uma sala de artes para cada um dos professores e artistas que vinham trabalhar ali. Antes mesmo do Fábio, já existiu a possibilidade, no ano seguinte à instalação do trabalho, de que esse setor se ampliasse. E a Aracy, que era professora da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, tinha o conhecimento da Rosely Nakagawa e do Rubens Matuck, a partir de um trabalho que eles desenvolviam. Aracy veio, então, com a ideia de que eles sabiam ensinar as crianças a fazer brinquedos e que poderia ser muito interessante trazer esse núcleo para a Pinacoteca. E isto deveria estar sob a minha condução. Eu abriguei aquilo, aquela proposta, e fui percebendo que, ao longo do tempo, as orientações que eu tinha para abordar o trabalho eram muito distintas das que eles tinham. E, naquele momento, existia todo esse movimento da arte-educação e dos arte-educadores, embora eu nunca tenha me identificado especificamente com isso. Eu, por exemplo, não gosto de ser identificado como arte-educador. Desde lá eu me coloco, eu enfatizo me colocar como “artista-educador”, não como arte-educador. Mas eu achava, de toda a forma, que esta deveria ser uma área ocupada por esses profissionais, não por estudantes de arquitetura. Quando foi-me dada a responsabilidade para criar, efetivamente, esta área, a gente expandiu as atividades do Laboratório de Desenho para crianças e adolescentes nessa perspectiva específica do ensino de arte. Não tínhamos vagas o suficiente e eu fui obrigado a optar. Naquela época, parecia que o museu era o único lugar que acabaria se responsabilizando oficialmente pelo ensino de arte, porque não era isso que a escola fazia, isso não existia ainda na escola. Então, eu achava que a melhor maneira de levar a arte para a escola seria através da arte sendo feita dentro do museu. Já que na escola a gente não aprendia arte, o museu deveria estar assumindo essa responsabilidade. E, apesar de admirar o Matuck, apesar de admirar a Rosely, eu achava que esta área deveria estar constituída por pessoas que tivessem uma vivência mais específica e historicamente continuada nisso.

Foi assim que veio trabalhar na nossa equipe a Ana Angélica Albano Moreira, a Nana, que trabalhou com os adolescentes; a Louise Weiss, que já vinha desenvolvendo um trabalho muito importante também nas APAEs e tinha uma sensibilidade muito grande para isso; e a Maria Regina Barros Sawaya, que era professora de arte na Escola Vera Cruz e que, de todos nós, era a que tinha um pensamento muito mais organizado sobre essa dimensão, do ponto de vista do ensino de arte na escola. E ainda que fossem práticas muito separadas umas das outras, elas foram se alimentando, foram se misturando, se amalgamando, com interferências,

com desafios e, gradualmente, foi sendo construída uma identidade para o setor. E isso expandiu com a criação de muitas turmas.

MP: Isso foi no Laboratório de Desenho?

PPF: Laboratório de Desenho. Até com a inclusão dos adultos, em 1983, quando nós começamos a desenvolver cursos de formação em arte para professores. Eram cursos rápidos, de dois meses, oficinas, ateliês para professores, imaginando que a prática que nós tínhamos com as crianças alimentava as nossas atitudes, as nossas orientações, também para os adultos. E que, a partir dessa vivência, e da reflexão sobre ela, o professor poderia retirar instrumentos para repensar a sua prática dentro da escola.

Isso foi se desenvolvendo e se expandiu para o Parque da Luz. Eu criei o “Ateliê do Parque”, que era o ateliê livre para toda a população do Parque da Luz, aos sábados de tarde. Foi uma experiência incrível, maravilhosa. Rica de crianças, adultos, velhos, criança com família, crianças abandonadas, menores de rua, era uma diversidade enorme de público. Eu também tenho uma quantidade considerável de desenhos e pinturas guardados desta época. Neste momento, nós já estávamos na gestão da Maria Cecília França Lourenço. Eu vou acompanhando que, desde a perspectiva dos ateliês, a nossa postura com relação a aprender arte era muito diferente da postura superdiretiva dada no Setor de Visitas Guiadas.

MP: Então se separou em um algum momento?

PPF: Sim. Ficou Visita Guiada, de um lado, e Ateliês, do outro.

MP: E assim ficou até você sair da Pinacoteca?

PPF: Não, a Daniela ficou responsável por esse setor, temporariamente, e eu fiquei responsável pelo Laboratório de Desenho. E existia o Infantil I, o Infantil II, o Infantil III, o Infantil IV, Juvenil I, Juvenil II, de acordo com a faixa etária.

MP: Quantos participantes por ateliê?

PPF: Eu acho que era um grupo de 30 ou 40 que a gente podia admitir, se eu não estou enganado. Eram feitas as inscrições, vinham as famílias e se inscreviam. Depois a gente conseguiu disciplinar isso a um tal ponto que a primeira aula sempre era dada para os pais para que eles conhecessem o funcionamento.

Quando a Maria Cecília França Lourenço veio para a Pinacoteca do Estado, aconteceu uma grave crise da Daniela com a sua equipe, depois de um trabalho de semestre inteiro, no qual os monitores desenvolveram uma atividade especial, uma espécie de “Curso de História da Arte” para adolescentes da Pinacoteca, que tinha sido muito bem-sucedido. Surpreendentemente, a Daniela resolve demitir a equipe inteira. Eu me lembro que nasce desse momento a minha orientação para a Denise Grinspum, que fazia parte da equipe e se desliga do museu, de sua ida ao Museu Lasar Segall para a formação do setor lá. E a Maria Cecília França Lourenço, ao tentar compreender o que estava acontecendo na dinâmica do museu, descobre a divisão entre os setores de visitas guiadas e ateliês e resolve me propor a união novamente.

MP: Foi a partir de 1983, você lembra a data? Foi assim que a Cecília assumiu a direção?

PPF: Foi antes. Eu me lembro que a Daniela começou a inventar que deveriam existir atividades práticas junto com as visitas. E as atividades práticas que eram feitas eram absolutamente diretivas e orientadas sei lá por onde e por quê, onde é que ela ia tentar beber isso. E era orientado por uma coisa que confrontava diretamente com aquilo que a gente vivia na produção dos ateliês. E eu tinha o entendimento que não havia necessidade de realizar esse tipo de proposta para que pudesse existir uma parte prática das visitas. Era mais ou menos como querer dizer que na parte prática das visitas era a vez da voz do visitante e na outra parte a voz era do monitor.

Se você for ver, esse diretivo tinha “tons” diferentes entre cada um deles, mas era marcadamente com esse sentido de monitoramento. A atividade prática que eu entendia era o exercício da fala do visitante desde o primeiro momento. A visita era a prática de apreciação de arte, que aquela era a linguagem daquele contexto, sobretudo, e não precisava se valer de outras coisas para imaginar que o indivíduo deveria ter voz na visita.

E isso foi assumindo contrastes gritantes. E, simultaneamente, eu estava interessado por tudo isso, vinha cultivando esses interesses, particularmente. Lendo, estudando, vendo, visitando,

conhecendo, pensando, refletindo sobre o que eu via acontecer no museu e que eu discordava. E, quando chegou a Cecília, eu acho que ela viu uma perspectiva naquilo que eu falava e eu passei a ser responsável pela criação desse setor que integrava as visitas e o ateliê. E foi quando nasceu o que a gente passou a chamar de “Serviço Educativo”, integrado por dois setores: o Setor de Oficinas de Arte e o Setor de Visitas (que, se no começo apareceu assim, logo foi corrigido para “visitas orientadas”, porque já existia da minha parte uma série de preocupações e de reflexão a respeito do que era ser um guia, do que era ser monitor, qual seria o papel do educador dentro do museu). Aí começa a identificação já como “visitas orientadas” e com a pressuposição de que quem deveria fazer isso seria um orientador e não um monitor ou um guia. E isso foi assim até a minha saída da Pinacoteca do Estado.

(Intervalo / Pausa)

PPF: Eu acho que a minha melhor bibliografia é a vida. E é claro que eu também não vou estar negando essa dimensão, mas não é sempre o que as pessoas estão esperando ou podem esperar. Quando eu falo dessa coisa do que dizem hoje pegando com pinças esterilizadas a livre expressão, eu não estou fazendo isso porque eu tive a minha cabeça feita pelo Lowenfeld. Eu não estou falando isso porque eu tive a minha cabeça feita pelo Herbert Read. Não é nada disso. Eu não fui primeiro ler para fazer. Eu não sou um demonstrador deles, como também não sou um demonstrador de nenhum outro, de nenhuma outra mais aceitável atualmente. Por um entendimento específico, por uma reflexão continuada que eu sempre tenho, que é entender como é que esse artista fez o seu, alguém disse ou ele fez? Como é que nasce a arte? Da onde vem? Como acontece? E como é que eu preservo esse frescor, essa naturalidade, também no ambiente que está formalmente incumbido de uma responsabilidade nessa área?

Quando eu era professor de desenho, os meus primeiros exercícios com os meus alunos foram aqueles exercícios que eu fiz quando eu era aluno da Cecília Guimarães. Eu achava o máximo quando ela pedia para a gente fazer uma barra decorativa com triângulos isósceles. A aula era de desenho geométrico e ela tinha nos ensinado como construía com compasso os triângulos, agora nós tínhamos que realizar como construir os triângulos, fazer uma barra decorativa, depois podíamos decorar esse triângulo como a gente quisesse. Eu adorava essas coisas. Então eu pensava assim: “Puxa, isso me interessava tanto, eu acho que vou fazer isso com os meus alunos. Não sei como é ser professor, eu vou me lembrar da minha experiência como aluno”.

E, nesta hora, quando eu falo da experiência que eu tinha como aluno, é um jeito tosco, é um jeito primitivo, é um jeito pouco elaborado, mas eu acho que correspondeu ao que hoje eu entendo, com muito mais clareza e compromisso, do que seja o compromisso com a tradição. Com essa perspectiva de continuidade ininterrupta que há. Quer dizer, que vou para a frente, porque eu estou ancorado pela tradição, a tradição para mim é fundamental, todos nós estamos.

Quando o Matisse vai ao Louvre desenhar e pintar, essa é a maneira que ele tem de devotar, de respeitar, de compreender a tradição, porque é dessa maneira que ele vai cultivar a sua contribuição. Fazer um aluno olhar um Matisse e desenhar não é a mesma coisa, é uma atividade puramente acadêmica da pior espécie, do meu ponto de vista, acadêmica equiparada à das Escolas de Belas Artes, que supunham que tinham que fazer isso antes daquilo, que a modernidade quebrou e etc. Porque o compromisso daquele aluno não tem a ver com isso. Ele não precisa conhecer o Matisse para fazer o dele. Não adianta, não é. Eu acredito nisso firmemente. Pelo contrário, ele é mais inibidor, porque esse aluno não tem esse compromisso. O artista quando vai buscar, como eu fui buscar, como todos vão buscar, é por uma outra história. Tem uma perspectiva muito mais profissional, específica, para este menino que não está com esse compromisso, com essa possibilidade. Em primeiro lugar, eu acho que esse momento da vida não é nem o momento de servir como incentivo para uma futura definição profissional. Há necessidade de muito mais maturidade, em vários níveis, para que ele possa se confrontar com essa possibilidade de olhar a tradição dessa maneira, de desenhar o Van Gogh ou seja lá o que for para chegar na sua própria forma. Eu acho que, numa hora como essa, é muito importante que a gente crie possibilidade de escolhas. É muito mais importante para mim promover todas as situações que garantam da melhor maneira, da maneira mais rica, um diálogo do dentro e do fora, mais espontaneamente, porque ele está falando dele, há um discurso dele quando ele faz a escolha, que tem que estar sendo olhado pelo professor que acompanha isso. Esse professor tem que estar preparado para isso. Não é estar preparado só para falar que o Matisse nasceu aqui ou nasceu ali, que tem as fases e essa especificidade. Eu acho que o professor tem que vir acompanhado de uma humanidade, que deveria, obrigatoriamente, alcançar isto. De olhar para o seu aluno, como pessoa ou como um ser, e perceber o que ele está, também, dizendo quando ele faz essa escolha. E que condições eu ofereci para ele escolher? Se eu não ofereço nada, eu ofereço, então, a minha escolha para ele, tá certo? Se não tem onde escolher, você vai ter que aceitar a minha escolha para você. Você pode estar muito bem orientado, fundamentado, e, supostamente, esta parece ser a forma mais

convincente para ilustrar ou para convencer, para ter a adesão dos que devem decidir se isso deve existir ou não como área de conhecimento na escola, porque esses que vão decidir sobre tais possibilidades são medíocres, não têm informação, não têm conhecimento, não têm tempo, e precisam se nortear por coisas muito concretas, muito evidentes, para terem o compromisso. Então, talvez seja muito mais fácil ter a adesão dessas pessoas neste plano do que em um outro mais respeitável, mais atencioso. E, dessa maneira, conseguimos avanços indiscutíveis. É muito mais interessante hoje você saber que existe uma área de artes na escola do que uma área de desenho, claro. Isso é resultado de toda essa luta de tanta gente. Um ganho enorme. Mas, uma vez conquistada essa área, vencido já o inimigo, aquela mente fechada que bloqueia o que não quer nada disso, eu acho que a gente pode avançar para um trabalho de ensino de arte. Uma coisa é o plano informativo sobre o que é a arte feita pelas pessoas, que são artistas, a outra coisa é como propiciar vivências para aqueles que não são artistas e que, de alguma forma, tenham sintonia profunda com aquele momento em que um artista tem para fazer. Nem que todo o tempo da aula seja devotado para o menino ficar na dúvida: “O que é que eu vou fazer?”. Ele já está fazendo. Agora, um professor que não entende que isso já é um fazer, acha que ele não fez nada e que ele não tem capacidade para nada, então ele vai fazer isso. Eu estou vendo que você está ocupado e com bom motivo. Você está sabendo quem é Matisse, quem é Picasso, você desenhou e você aprendeu e tudo isso vai ser muito útil para você, quando tiver tempo, fazer o seu.

Eu comecei assim. Se foi importante para mim será importante para eles. E daí eu ia e ficava esperando os resultados. “Nossa, mas eles podiam ter tido muito mais, foram tímidos, isto ou aquilo”. Até aí tudo bem. Aí eu ia entregar os trabalhos: “Cláudia...”. “Não, isso aqui não é meu”, dizia Cláudia. “Não, é seu”, eu dizia. “Não, isso aqui não é meu”, dizia Cláudia. Eu dizia: “É. Olha aqui, está o seu nome atrás, está identificado. É você”. “Ah, é? Nossa, não lembrava”, respondia Cláudia. E eu pensava: “Meu Deus do céu, como é isto? Como é que eu estou sendo professor de alguém, estou supostamente dando um exercício que era o máximo para fazer, que me ocupava completamente as tardes para eu fazer. Eu tinha que estudar História, Matemática, Português, Artes, eu estava muito ocupado, não estava fugindo de compromissos, e esta menina faz e não reconhece. Como é que é isso? Isso não pode ser. Como fazer isso?”. E foi um período em que eu estava lendo, simultaneamente, três coisas que eram apaixonantes para mim, que era aquele romance da época, muito importante, o *Cem anos de solidão*, do Gabriel Garcia Marques, era o *ABC da literatura*, do Ezra Pound, que era um texto maravilhoso sobre poesia, sobre o ofício do poeta, do escritor, e essa foi uma

informação que me chegou através dos meus colegas da área de música da ECA, que estavam muito próximos e muito bem assessorados para a compreensão do pensamento contemporâneo em música, para a música concreta, para os poetas concretos de São Paulo. E o Ezra Pound era um dos autores cultivados neste ambiente, e, através deles, eu tive essa referência. Eu li, me apaixonei. Era o meu livro de cabeceira. E por um outro que era uma coisa que me chamava a atenção na escola, que era: “Ah, os alunos não sabem pensar”. E eu falava assim: “Como é que os alunos não sabem pensar? O que a gente faz para pensar? Como ensinar os outros a pensar?”. Era uma angústia espontânea que eu tinha, porque eu também não tinha nenhuma formação na universidade que me alertasse para isso. Nunca tive essa questão trazida academicamente enquanto aluno. E naquele momento me caiu na mão um livro que era justamente isso, que eu não me recordo mais o nome do autor, mas que era *Ensinar a pensar*. Eu falei: “Caramba! Existe essa possibilidade! É possível que a gente ensine os outros a pensar. Olha, que maravilha!”. Um livro de psicologia que eu comprei na Faculdade de Educação. Então eu comecei a pensar o que eu queria, qual poderia ser o objetivo desse trabalho: organizar, separar, juntar com operações mentais. Essas são operações mentais. O que é que eu posso pensar como atividade de arte que naturalmente vá mobilizar operações mentais através da arte? E aí eu comecei a criar minhas propostas de trabalho.

Parte II – 19 de março de 2014

Maria Pinheiro: Como você analisa o contexto cultural e educacional da época no que diz respeito ao ensino de arte em museus e instituições culturais?

Paulo Portella Filho: Eu não sei se as minhas respostas para isso ilustram da melhor maneira esse assunto. Mas, do que eu me recordo (eu acho que eu devia estar com a visão mais dentro do que fora), o conhecimento que eu tinha estava diretamente ligado com a minha própria experiência. Era uma época em que a gente sabia de práticas muito esparsas dentro dos museus. Quando eu estive com essa responsabilidade na Pinacoteca, em 1975, mesmo que, imediatamente antes, como estudante de arte na USP, eu e meus colegas nunca tivemos, por exemplo, a perspectiva dos museus como locais possíveis de trabalho. Eu não me recordo de existir um acolhimento para um profissional nos museus. Eventualmente, a gente sabia de colegas que iam para o setor de montagem de exposição ou então de comunicação visual, mas, mesmo assim, era muito tênue. E, desde que eu fui para a Pinacoteca a convite da Aracy

Amaral, evidentemente, além de olhar o que eu tinha que fazer lá, eu tinha que olhar o que eu fazia lá olhando para fora também, tentando ver o que acontecia nos outros lugares. E, nesse sentido, eu me lembro, vagamente, de que o Museu Lasar Segall, por exemplo, tinha alguma atividade, mas sem relação com o acervo do museu. Eu me lembro de me chamar a atenção cursos de arte que eram oferecidos ali pelo Antônio Hélio Cabral, também para adultos. E me chamou a atenção quando eu descobri a existência de uma atividade equivalente para crianças no Museu Lasar Segall.

Sobre o MASP eu tinha muito interesse, mas eu não sabia nada sobre o museu, não conhecia nada. Eu, simultaneamente, enquanto tentava fazer o meu trabalho lá dentro da Pinacoteca, procurava me inteirar do que estava acontecendo fora, eu me abria para fora. E eu comecei a participar de encontros, de seminários, onde havia uma reunião com profissionais eu sempre estava voltado. Isso em todas as linguagens, fosse na área de Educação ou em outra área. Eu me lembro que acompanhei seminários sobre Teatro, Teatro Infantil, Teatro Juvenil, entre outros. Eu sempre estava tentando me alimentar através dessas situações. Eu tive contato com o pessoal do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, que tinha um trabalho muito organizado nesse sentido, muito inspirador.

MP: No final da década de 1980, no MAC (Museu de Arte Contemporânea da USP), quando entra a Ana Mae Barbosa e realiza aquela série de simpósios, você também participou disso?

PPF: Sim, participei. Mas, antes disso, acontece no MAC uma coisa que eu considero da maior importância, porque veio nessa direção da Educação em Museus de fato, que foi a instauração no MAC do Departamento Educativo, trazido pela Aracy Amaral, e que trouxe o Martin Grossmann para ser o idealizador e o coordenador. O Martin, inclusive, nesse período inicial, ele e a Luciana Britto (tudo isso está documentado e citado em depoimentos deles próprios), eles foram convidados pela Aracy para organizarem essa área no MAC e tinham, também, como referência, o trabalho que a gente fazia na Pinacoteca. Eles vinham conversar comigo para tentar entender e, também, graças à sugestão e indicação da própria Aracy Amaral, que tinha sido a pessoa que formalizou isso na Pinacoteca. Então o MAC teve um destaque muito grande nessa perspectiva, com um trabalho bastante expressivo que o Martin Grossmann fez ali com essa caracterização.

O cenário era muito variado. Eu tinha referências externas do Rio de Janeiro, do Museu de Arte Moderna. Eu acompanhava os trabalhos na área de arte-educação na Escolinha de Arte

do Brasil, já em uma fase bem posterior da grande importância histórica que ela teve. E, à medida que as coisas iam se formatando aqui, a Associação de Arte-Educadores, evidentemente que eu tinha relacionamento. Eu fui incorporando isso tudo. A cena foi crescendo e eu também. Mas eu me lembro que, desde essa época, eu não gostava nunca de ser entendido como “arte-educador”, eu sempre preferia, eu achava que fazia uma distinção, em compreender e me propor como “artista-educador” e não como “arte-educador”.

Bom, então eu vi isso acontecer no Museu de Arte Contemporânea da USP e, depois, mais adiante, eu vi essa perspectiva novamente no mesmo museu, mas eu acho que há uma diferença nisso. Eu acho que era uma tentativa de pensar o problema da escola como responsabilidade do museu. O problema do ensino de arte na escola sendo pensado na perspectiva do museu. Eu acho que é isso que acontece quando a Ana Mae vai, pela bagagem, pela extrema importância, por tudo aquilo que ela é e que representou e representa para todos nós. Eu nunca formulei dessa maneira antes, estou fazendo isso agora com você e estou até surpreso de ver isso. Mas um certo incômodo, uma certa falta de entendimento do que pudesse ser exatamente aquilo, eu estou conseguindo expressar agora, sumariamente dessa forma, eu nem sei se é competente. Mas eu acho que era muito de estar pensando a realidade do ensino de arte na escola e ver como isso se dava dentro do museu. Era diferente de pensar o ensino de arte, do meu ponto de vista, dentro do museu e ver como ele se relaciona com as comunidades todas, com tudo o que existe fora, e não com essa dependência específica.

Acho que é nesse contexto que acontecem aqueles fenômenos da releitura. É nesta hora também que existem várias complicações sobre estes episódios. Essas publicações nunca contemplavam a experiência da Pinacoteca, nunca diziam do trabalho iniciado ali muitos anos antes, com abrangência em todas as direções, e não especificamente como uma aulinha de arte infantil, como parece sempre ser colocado nessas análises históricas. Isso sempre me deixou um pouco preocupado, porque não existia nem interesse de pesquisa. Nunca ninguém veio me procurar para saber o que estava sendo feito. E tudo isso era visto bastante superficialmente de fora para dentro, imaginando que fosse aquilo que estava se desenvolvendo apenas.

Bom, neste contexto todo, foram doze ou treze anos de Pinacoteca, e nessa cena a coisa foi se ampliando com o Movimento de Arte-Educação, com a Associação dos Arte-Educadores, com a briga pela necessidade da arte integrar o currículo, com esses movimentos todos, todos eles bem liderados pela Ana Mae Barbosa naquele instante, pela Miriam Celeste Martins, por

todos aqueles que estiveram ligados a cargos políticos, como o da AESP, por exemplo, os encontros nacionais e internacionais de arte-educadores, etc. Quer dizer, trabalhou-se muito isso. Eu acho que passou a existir um interesse muito mais desenvolvido por parte da escola. Agora estava legitimado que a escola podia se aproximar dos artistas, das exposições e das obras. E, na minha percepção limitada das coisas, um caminho facilitador para isso tudo era essa história da releitura, da prática artística na escola tendo estatuto de coisa importante, séria, mas nessa perspectiva de ter sempre a referência do artista como deflagrador do trabalho final das crianças.

Nesse período que a Ana Mae está no MAC, eu tenho uma participação muito pequena, é um período de muita crise na Pinacoteca do Estado.

MP: Você já não estava mais no museu?

PPF: Estava. Era uma transição. Estava muito difícil lá na Pinacoteca depois de todos esses avanços. E eu, então, saí do museu e fiquei trabalhando exclusivamente na Escola Carlitos. Até que eu saí desta escola, depois de cinco anos, pensando em estruturar melhor a minha vida como artista, como produtor de arte. Eu fiquei também uns quatro ou cinco anos nesta lida, com essas questões pessoais, mas sem ter vínculo institucional. Até ser chamado para vir para o MASP.

MP: Você se baseava em teorias ou em algum autor para orientar a suas proposições no museu?

PPF: Nessa relação estreita, não. Nunca achei que tivesse que agir por isso ou por aquilo. Nunca trabalhei como eu trabalhei porque eu tinha lido Lowenfeld. Não, absolutamente. Eu lia de tudo, lia em todas as áreas, e me nutria como sujeito nessa perspectiva. Eu sempre pensava qual seria o meu compromisso com o meu aluno para saber como eu poderia criar as condições. Eu acho que a minha melhor bibliografia sempre foi o aluno e aquilo que podia estar não dito com palavras, mas explicitado de todas as maneiras. Como se eu tivesse uma disponibilidade para tentar compreender tudo aquilo que ele podia estar necessitando e que não vinha.

Acho que eu já me referi aqui, na nossa etapa anterior, que me impressionava muito ver, por exemplo, nas primeiras reuniões de professores, e eu ainda na universidade, ouvindo os meus

colegas dizerem: “Ah, os alunos não pensam”. Como se devesse existir uma coisa espontânea da parte deles de que tinham que ser “compreendedores” do que os professores falavam. Quer dizer, eles não conseguiam perceber que as demandas que faziam através de suas práticas não estavam casadas com as possibilidades. E aí, claro, o aluno respondia pensando uma outra coisa e não aquilo que estava suposto. E eu sempre achava que tinha que ficar do lado dos alunos, nesse sentido, do que do lado dos professores. Pensava: “Então como é que eu posso fazer, como será isso na minha área?”. E aí eu te contei que eu ia ler tudo, que eu ia ler literatura, o que pudesse ter de melhor na época ou outras áreas.

Mas não era assim: “Bom, então eu tenho que seguir isso, tenho que seguir aquilo”. Eu nunca me encaixei em nenhum desses formatos. O tempo inteiro eu pretendi ter conexão com a minha formação, o que eu sentia como aluno com os meus professores na universidade, o que eu queria, o que eu recebia, o que eu tinha de expectativa de receber deles como aluno ou deles serem professores para mim. Era nessa fissura que eu me alimentava para tentar não ser reprodutor de uma relação com os alunos em um outro contexto.

MP: Você tomou conhecimento, na época, de autores como John Dewey, Viktor Lowenfeld, Herbert Read?

PPF: Sim. Do Dewey, eu já tinha conhecimento desde a minha etapa de curso colegial, não na faculdade. Eu já tinha estudado Dewey no curso colegial, no curso normal. Então, não foi apenas da prática da arte, sendo estudante de arte, que eu adquiri essas possibilidades. Eu vinha de um outro tipo de formação, que já tinha me feito estar em contato com o que é educar, como é educar, enfim.

MP: Só para a gente voltar um pouco para o Curso Laboratório de Desenho, você falou na primeira parte da entrevista que o curso não era somente voltado para a prática do desenho, mas para outras linguagens, como a pintura, a colagem, etc.

PPF: O Laboratório de Desenho foi o título que eu dei para a atividade na época. Precisava criar um título para essa atividade e me ocorreu, ainda impregnado daquela vivência escolar, que eu era professor de desenho, eu não era professor de arte em 1975. Na escola pública onde eu estudei também em Suzano existia um laboratório de ciências, com esqueletos, com aves empalhadas, bichos, figuras com torsos, representação do corpo humano, existia mesa

para trabalhos de dissecação, etc. Mas quando eu cheguei nessa escola na periferia e vi esse laboratório enorme, eu fiquei muito impressionado com aquilo. Não existia nada para a arte, nenhuma sala específica, ninguém entendia a construção da escola dessa maneira. Então me ocorreu, quando eu saí e vim para a Pinacoteca, que poderia ser um jeito curioso de tratar o assunto chamar a aula de arte de “Laboratório de Desenho”.

E ali, no início, foi feita uma divulgação ampla, os adolescentes se inscreveram. E a primeira abordagem que eu tinha com esses jovens, imaginando que todos eles vinham também de situações equivalentes, simultaneamente, nas escolas e tudo mais, eu fiquei propondo trabalhos como eu propunha na escola, aqueles exercícios desafiadores, etc. Mas eu notava que lá não respondia do mesmo jeito. Primeiro a condição da sala era completamente improvisada, era no fim de um corredor que estava desocupado, em uma sala que tinha pertencido a um órgão da Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia. As mesas eram improvisadas, porque eram portas recicladas para servir de mesa, tudo muito precário. Mas eu me lembro que, ao longo desse semestre, eu tinha posturas de trabalho com eles semelhantes às que eu tinha na escola. Naquele contexto do museu, eram jovens que tinham escolhido aquele lugar para ir. Todos tinham algum tipo de conexão e, portanto, eram distintos daqueles da escola. Por mais que o exercício que eu passasse na escola interessasse a todos, essa mesma condição não se dava com esses meninos e meninas do Laboratório de Desenho. E aí tudo aquilo que eu achei que tinha conseguido me introduziu uma crise profunda. Poderia servir na escola, mas isso não é uma coisa que serve em qualquer lugar, aqui é um outro público, aqui é uma outra condição, aqui é uma outra coisa e eu tenho que ficar tratando de uma outra maneira. E foi um processo longo de estar questionando sempre, de estar verificando se existia satisfação no meu aluno ou não, no resultado, etc.

Até quando nós começamos a ampliar essa atividade para crianças, dividimos isso e criamos quatro turmas. E foi quando chegaram profissionais do ensino de arte, trabalhando junto comigo e gerando uma dinâmica diferente. Eu estava sozinho ali antes, os meus colegas que atuavam comigo, como eu disse, a Rosely e o Rubens, eram de um outro contexto, profundamente competentes e sérios, mas de uma outra dinâmica mental para pensar o trabalho. Eu acho que o ensino da arte pode ser visto de muitos lugares, eu acho que um arquiteto pode pensar o ensino da arte, o sociólogo, o artista plástico, o músico, mas ter um correspondente como resultado. E o resultado trazido por aquelas pessoas que ensinavam arte,

mas que tinham tido uma formação mais específica nesse campo de arte-educação era diferente dos meus outros colegas. Isso acabou produzindo um questionamento, uma dúvida.

Eu me lembro muito que nesta época havia aquela polarização entre o ser diretivo e não ser diretivo. E isso era uma coisa muito perturbadora para mim. Ao mesmo tempo que eu produzia, eu não vivia uma satisfação plena. Chegava um resultado, mas me faltava alguma coisa que eu não sabia direito o que era. Eu só consegui resolver isso quando abri mão mesmo, literalmente, dessa situação de dirigir o acontecimento da aula de arte, através de uma proposta ou de um desencadeador que comesse comigo, mas quando eu me voltei mais para ser um professor que tentava gerar o mais variado número de possibilidades e situações para que aquelas individualidades pudessem estar produzindo. Então, foi existindo uma mudança, uma compreensão, daí me senti completamente bem nesse novo papel. E um momento crucial para mim foi quando eu fiquei responsável por um trabalho na semana de Portinari em Brodowski, que o Fábio Magalhães, então diretor da Pinacoteca, sugeriu para o Secretário de Cultura daquela época, o Cunha Bueno, que eu fosse a pessoa para coordenar as atividades de arte da semana Portinari em Brodowski.

Eu me lembro que levei para essa atividade, junto com a possibilidade das crianças pintarem, eu integrei pela primeira vez a argila como um outro material disponível que pudesse ser escolhido pelas crianças também para trabalhar. Isso veio da percepção de como a minha colega, a Regina Sawaya, atuava com as crianças de 7 e 8 anos. E eu com os meus adolescentes ainda não tinha incluído este material, mas, como eu ia trabalhar com crianças pequenas em Brodowski, resolvi levar esse material como opção para as crianças produzirem. E aí houve uma grande diferença, porque eu passei a incorporar esse material também para os adolescentes. E, gradualmente, uma prática foi envolvendo a outra, a minha com a da Louise, a da Louise com a da Regina, a da Regina com a da Nana, e foi se desmanchando uma maneira mais particularizada de cada um atuar para a geração de uma proposta de trabalho que era mais ou menos equivalente entre todos com a diferença de que essa mesma postura era encaminhada com as particularidades de cada um dos artistas e dos educadores que estavam conduzindo. Mas sempre nessa perspectiva do trabalho onde o aluno escolhe o material, o seu projeto, o seu trabalho.

MP: Os alunos, a cada encontro, tinham a liberdade para escolher o seu material?

PPF: Sim. E, ao fazer isso, o que eu estou querendo dizer é que, obrigatoriamente, desapareceu da aula aquela expectativa de que a aula deveria começar de um jeito e gerar um determinado produto, que, na aula seguinte, começaria uma outra coisa e geraria um outro produto, e assim por diante. Esse tipo de encaminhamento permitiu para todos, professores e alunos, compreender e integrar essa dimensão processual do trabalho, que ele vai até onde pode naquela circunstância e depois ele pode ou não ser retomado no outro sábado. Não existia essa obrigatoriedade de ser retomado ou não. Eu mesmo tive muitas dificuldades para compreender isso. Isso era muito claro com a Regina Sawaya, que vinha de um contexto riquíssimo nesse sentido de formação, ela tinha sido orientanda da Paulina Rabinovich, da Fanny Abramovich, trabalhava no Vera Cruz, em um ateliê específico, com todas as linguagens. Muitas dessas orientações eu tenho a partir da conversa, da reflexão continuada com a Regina Sawaya, que foi uma grande referência para mim nesse sentido, indiscutivelmente. E que vinha também, como artista e como educadora, formada pela FAAP. Eu tinha vindo formado pela USP. São formações diferentes. Ainda que eu apregoasse essa ideia do artista-educador, vindo desse contexto da ECA, indiscutivelmente, vir de uma formação da FAAP impregnava muito mais o estudante para uma condição de ser um artista-educador, se, de repente, ele quisesse, mesmo que o contrário, porque era muito mais forte essa dimensão de formação artística na FAAP, pelas instalações, pelos professores, do que na ECA, que era um curso ainda em definição, em construção. Então isso tudo veio dessa maneira e eu acho que fui formatando. E aí chegou ao ponto que eu achei que eu era muito mais radical até em determinadas posturas com relação à liberdade, de acolhimento do que as crianças e jovens queriam, do que até, muitas vezes, a Regina.

Mas teve esse marco histórico do Festival de Brodowski. E de lá para cá eu acho que foi acontecendo essa alteração no desenvolvimento da formatação dos ambientes de trabalho, que recursos eles precisavam ter, ferramentas, materiais, e aí virou um ateliê de verdade, com várias possibilidades. E os meninos, os jovens, já tinham essa compreensão de que eles, voltando no sábado seguinte, ou na quarta-feira seguinte, tinham a possibilidade de retomar o que tinham feito, continuando ou iniciando outro. E, claro, para existir essa dimensão, eu tinha que atuar em várias etapas. Eu tinha que ajudar os alunos a se organizarem. Então, cada aluno tinha a sua pasta de desenho, que era identificada individualmente por mim, todos os trabalhos produzidos em cada aula eram depois acondicionados nessas pastas individuais. Nós tínhamos amplas salas lá, condições perfeitas. Então, os adolescentes chegavam e podiam colocar todos os trabalhos que tinham feito, desde o primeiro até o último. E ficavam aqueles

“mares” de desenhos, de objetos, ajudando com que eles compreendessem melhor como estava se dando o seu desenvolvimento, se houve ampliação ou retrocesso, se transformou em outra coisa. Às vezes, muitos jovens vinham para esses encontros e gastavam a maior parte do seu tempo apreciando a própria produção. E, muitas vezes, chamando-me para olhar junto com eles. E eu ficava observando e tentando problematizar, ver o que era e o que não era, mas tentando trazer uma certa consciência para aquilo que estava sendo feito. Depois eles guardavam e iam para outra coisa ou iam conversar.

MP: Você fazia alguma intervenção no sentido de dar alguma orientação técnica em relação aos materiais, às técnicas de pintura ou de desenho?

PPF: Não, desse jeito, não. Veja, isso é muito diferente. Fazer essa pergunta desta forma pode caracterizar o indivíduo como um sonegador, porque você está considerando a situação apenas de uma perspectiva, como se, dessa vivência, só existisse um responsável, o professor, e não o aluno. Esta coisa que sempre me incomoda em relação a intervir ou não intervir. E parece que o professor que não intervém é um professor ausente, omisso, e o aluno fica sempre com aquela referência que deve merecer essa ou aquela postura do professor. Eu acho que não é dessa maneira. Eu sempre oriento e sempre crio a condição para que o meu aluno explicita para mim o que ele precisa de orientação. Eu posso até supor que ele precise de algo, mas eu não afirmo, eu não me antecipo e não vou dizer. Eu tenho uma vivência profunda como aluno que me autoriza a isso.

Eu me recordo muito vivamente de uma aula da Carmela Gross, que é para mim uma figura ímpar. Em uma aula de desenho de observação, no primeiro ano da faculdade, a Carmela tinha criado uma situação em que a gente deveria desenhar uma determinada referência, observando e desenhando. E eu estava lá nesse embate, no desafio. E eu me lembro que outro professor entrou na sala (e era um pouco assim na época, um professor estava dando aula e o outro entrava), que também era o meu professor em uma outra disciplina, e, ao ver o meu desenho, começou a tentar me explicar quais eram os problemas que eu devia estar observando, desenhando ele. E aquilo foi muito violento, foi altamente intromissor, eu vivi aquilo de uma maneira muito perturbadora, porque eu estava sendo avaliado de uma maneira que eu achava injusta, não estava sendo visto, estava me colocando modelo. E no primeiro instante que a Carmela percebeu essa situação, ela o retirou da sala de aula, porque o que estava acontecendo ali, efetivamente, era o confronto de duas posturas, e a Carmela nunca

adotou essa postura. Mas eu posso estar compreendendo hoje, de um outro ponto de vista, o outro professor, isso era no comecinho dos anos 1970. Provavelmente, a linguagem mais corrente, mais fácil, mais desenvolta para ele, mais universal, naquele contexto, fosse, talvez, explicar através do acontecimento, como desenhar, etc. Mas eu sei que isso me impregnou profundamente. Eu não estava conseguindo viver o meu erro, a minha dificuldade. Isso ficou. E, sobretudo, essa interferência da Carmela que me resgatou para a minha condição, de ter que fazer como você é. E, claro, ela já está filiada a toda uma tradição recente por ter estudado com o Flávio Motta e trabalhado com a Fanny Abramovich, uma educadora e artista.

Então, essa história de achar, de fazer esta pergunta se eu intervenho ou não, eu estou, pela primeira vez criticando, eu não preciso fazer isso, porque você intervir é uma postura que não considera o aluno. Que tipo de necessidade você via no seu aluno para poder interferir? E dá uma legitimação para a ação interventora do professor como altamente justificável e plausível. Muitas vezes, a ação do professor pode nascer decorrente de uma situação concreta, mas pode acontecer por uma extrema autonomia mental do professor, que acha que tem que intervir, porque aquele autor disse que precisava intervir, e não fruto de uma percepção, de um aqui e agora diante do aluno. Eu quero dizer que o meu dever como professor é estar, absolutamente, atento para a demanda que o meu aluno possa estar fazendo. E essas demandas aparecem das mais variadas formas. Eu me considero uma pessoa que intervém em um trabalho, se eu noto, se eu parto de uma posição de que a minha oficina, o meu ateliê, tem que ter essas condições, então eu coloco os meus materiais nessa ordem, nessa condição. Aí, eu estou observando e noto que aquele material que eu coloquei à disposição, não está à disposição, ele não está acessível como deveria estar, ele está muito mais alto do que o olhar da criança. Então, eu intervenho no contexto, não naquela hora, eu avalio aquilo tudo. Por que o que é uma intervenção? Ela é um resultado de uma avaliação que você faz de um determinado contexto, não é? Eu avalio aquilo, me avalio, e, para a aula seguinte, eu tento gerar uma outra condição. E para que isso não seja um jogo às cegas, a primeira coisa que eu faço, como já tinha feito antes, é chegar para o grupo e dizer: “Eu gostaria que vocês olhassem a sala como ela está hoje, se ela tem alguma coisa de diferente hoje do que tinha na vez passada”. “Ah, o prego não está mais naquela altura. O prego está mais para baixo”, diziam. “Tem mais alguma outra coisa?”, eu perguntava. Então, eu dizia: “Aquele material foi trocado para cá, este foi trocado para lá, nós passamos a incluir isso. Na aula passada alguém precisou de pilha, de lampadinha, porque teve uma ideia, mas não tinha o material. E eu, então, me comprometi de

que para a aula seguinte teria e nós estamos enriquecendo o nosso trabalho hoje e, por isso, tem lá o material”. Isso eu acho que é uma intervenção.

Agora, esse outro grau de intervenção, de que não está desenhando bem, que está pobre, não. E eu acho que muitos professores trabalham desse jeito por supor que a intervenção é necessária, indispensável, dessa maneira muito fechada. Eu acho tão possivelmente equivalente quando aquele outro que pode supor que esteja fazendo um trabalho que contempla a liberdade de expressão, mas está ausente do processo todo que é vivenciado por todos. Ele está lá, cada um está fazendo o que quer, e ele não está acompanhando, porque ele não é continente, e, conseqüentemente, ele não tem como atuar quando seja demandado.

MP: Quando você assume o Setor das Visitas Guiadas houve algum outro tipo de orientação diferente da que já existia na Pinacoteca?

PPF: Não existiam visitas guiadas na Pinacoteca.

MP: Com a Daniela Bousso.

PPF: Não, a Daniela Bousso veio depois. Eu comecei todo esse trabalho de visitas.

MP: Sim, mas você havia afirmado que se afastou por um tempo e ficou só com o Setor dos Ateliês, depois retomou.

PPF: Sim, eu retomei. Quando eu comecei o trabalho, essa terminologia era a terminologia empregada e usada sem que ninguém tivesse se debruçado mais sobre isso. Tão logo isso se desenvolveu, essa nomenclatura foi alterada para “visitas orientadas”, não para “visitas guiadas”, porque, de imediato, apareceu aquele questionamento de que o guia leva as pessoas para olhar, a partir do seu próprio olho, pressupondo que o indivíduo seria cego e ele é quem vai abrir os olhos ou, se não abrir os olhos, pelo menos permitir que as pessoas trilhem ou cheguem a um determinado lugar. Pode parecer sumário, muito simplista, mas esta história me comovia muito, sempre de algum jeito ficar pensando: qual poderia ser a sensação que o outro tinha numa relação de trabalho que estivesse tendo comigo? Quando eu sou o guia, ele é o guiado, como se sente um guiado? O que é um guiado? Então, isso logo em seguida já foi alterado, mas ficou esse exercício grande na parte da Daniele.

A maior parte do meu questionamento veio em um momento em que eu não podia mais estar atuando sobre o que eu não era mais responsável. Quando eu assumi, uma das coisas que já destacamos foi essa coisa de não ser visita guiada, mas sim as visitas orientadas, ser um Serviço Educativo integrando os dois setores. O setor que nós chamamos de “Oficinas”, que era o setor dos ateliês, com os vários cursos, e o setor das visitas orientadas, que tinha, também, vários projetos. Um dos responsáveis, no grupo, estava voltado, exclusivamente, para ajudar a formatar o programa que atendia escolas; existia um outro, que era voltado para o público em geral, que tinha o nome de “A volta ao acervo em quatro dias”, orientado pelo Paulo Pasta, eu ajudei a formatar o projeto, e a ideia era essa: voltar à Pinacoteca por quatro dias para acompanhar todo o trajeto; tinha um outro projeto que nós chamamos de “Museu-Estágio”, e que era voltado, naquele momento, sobretudo, para os estudantes do curso normal, que tinham que fazer estágio (para mim era muito presente ainda esse acontecimento, porque eu tinha feito isso, eu tinha feito o Normal, então eu achava que poderia ser interessante que o professor do Normal, este que estava estudando para ser professor, melhor dizendo, pudesse enxergar o museu como um lugar para vivenciar arte e nos ajudar, lá na frente, a trazer os seus alunos, quando já tivesse formado e regendo alguma classe); e depois tinha um outro projeto chamado “Museu-Público”, que visava, justamente, estudar todos esses públicos, de todos os projetos, e o público visitante avulso que vinha ao museu.

Eu tive esse trabalho de fazer essa reestruturação e o setor ficou conhecido como “Serviço Educativo”, desapareceu o Laboratório de Desenho, essa terminologia, e ficou como Setor de Oficinas, Setor I, II, III, IV, e essa numeração caracterizava as turmas, as crianças de 7 e 8 anos, 9 a 11, 12 e 13, 15 a 17, os cursos de professores, etc. Nós chegamos nesse ponto a ter atividades oferecidas pelo museu, de segunda a sábado, de manhã, de tarde, e, algumas vezes, de manhã, de tarde, de noite, e, aos fins de semana, aos sábados no Jardim da Luz.

E, diferentemente do ateliê dos adultos, o curso dos adultos tinha lá um material, mas no curso das crianças isso era muito diferente. A sala, a maneira de produzir era diferente. Depois de uma aula com as crianças, trabalhava com gesso, com argila, com marcenaria, com pintura, era uma revolução sempre, o resultado final também. As salas eram, impecavelmente, reconstituídas para estar nas mesmas condições daquelas que a criança encontrou da vez anterior. Então, era uma coisa impressionante. Terminava a aula e a equipe de limpeza vinha, naquele dia ou no dia seguinte, e recuperava plenamente os ateliês, que podiam ser, inclusive, visitados pelo público em determinadas ocasiões, porque ficavam expostos não só os

trabalhos das crianças, mas o jeito como a gente entendia que devesse estar organizado um ateliê. Era diferente de você ir visitar o ateliê de pintura ou de gravura, porque não era uma sala, ficavam como espaços que podiam ser visitados.

Eu me recordo, por exemplo, também, que a Carlitos trazia os visitantes para olhar o ateliê. Terminava a aula, tudo era reconfigurado e era uma instalação. Tudo o que a gente pensava estava escrito através da existência dos materiais, como eles estavam acondicionados, só não estavam as crianças e o professor. Mas podia se visitar e depreender dali uma série de posturas que podiam ser desenvolvidas na aula de arte. E assim também os ateliês da Pinacoteca, que eram usados pelos adolescentes. E, no decorrer desse tempo todo, eu comecei a perceber interesses específicos. Muitos jovens, sobretudo jovens com essa autonomia e essa independência, me pediam, por exemplo: “Se a sala não vai estar ocupada, eu posso chegar às quatro para continuar trabalhando?”. E aí, durante muito tempo, eu percebia grupos que vinham me encontrar no museu e eu abria os ateliês e eles ficavam trabalhando antes de começar a aula, ou mesmo em dias em que não teria aula com eles, ficavam desenvolvendo aquele trabalho que tinha sido iniciado em uma aula e que, eventualmente, retomariam oficialmente na aula seguinte. E eram muitos que vinham e ficavam as tardes trabalhando sem que eu estivesse por perto. Eventualmente, eu estava lá atendendo ou montando alguma coisa, e eu vinha para ver o que estava acontecendo.

Chegou um ponto em que eu consegui fazer a transferência da minha sala no educativo para o recinto das oficinas. Então, a sala do coordenador do educativo ficou próxima dos ateliês. Eu estava a todo momento vendo um colega dando aula, trabalhando ou, então, quando chegavam os outros para continuar individualmente os seus trabalhos, eu estava mais facilmente presente do que nos primórdios em que eu tinha que estar lá em cima montando exposição, acompanhando isso, fazendo aquilo, e deixando os alunos trabalhando à vontade na sala.

MP: Nessa perspectiva da livre expressão e de outra mais voltada para o fazer e o ler cultivados, você acha que tem algum ponto de convergência ou divergência entre essas duas abordagens?

PPF: Eu nunca achei que fossem abordagens diferentes, eu só nunca tratei dessa maneira, com essa rotulação de “fazer cultivado”. Parece que há sempre uma necessidade de uma

rotulação ou de que a partir de uma determinada rotulação se chega a maior ou menor contemporaneidade de uma postura. Hoje a gente já não tem mais tão recorrentemente escutado “visita guiada”, mas se escuta “visita mediada”, não se fala mais de “monitor”, mas se fala de “mediador”. Eu não sei, sinceramente, o quanto não é só uma roupagem nova para posturas absolutamente equivalentes. Então, se distrai um pouco a observação para uma coisa como essa. Como também supor que eu não possa chamar de “processo”, eu não gosto desse termo “percurso”, para mim parece uma coisa tirada do campo da Educação Física, da Ginástica, do *cooper*. Eu não gosto nada dessas terminologias, eu não me identifico com nada disso para imaginar que eu deva falar da orientação, daquilo que eu estou vendo. Eu não consigo enxergar nessa perspectiva de falar: “Bom, agora eu não falo mais de processo, porque parece que é antigo e está ligado com uma coisa antiga, para eu me referir àquilo eu vou chamar de ‘percurso’ ou então o ‘fazer cultivado’”. Eu não tenho essa aproximação e acho, por exemplo, que talvez essa forma de dizer busque mais compromisso do professor com a sua prática, porque pode ficar, aparentemente, menos solto ou exige que ele explicita mais o seu fazer do que o contrário. Então, tem essa situação. Mas para mim não é garantidor de que esse tipo de nomenclatura dê absoluta garantia de que o que está acontecendo vá naquilo que seria desejável. Não acho que seja obrigatoriamente desse jeito.

Eu sempre fui me percebendo nessa construção como professor de arte, integrando o desejo, a necessidade do meu aluno, qual era o relacionamento que eu tinha que dar, etc. Evidentemente, que eu não sou nenhum sonegador de informação, pelo contrário. Mas eu já tive muitas experiências de perceber que propor determinadas coisas ou falar determinadas coisas, em um determinado momento, muitas vezes, era mais uma experiência narcísica do que propriamente educativa e que não correspondia em absolutamente nada ao interesse consciente, pelo menos, do aluno. E perceber que, a partir do fazer do aluno, há uma latência para alguma coisa, acendia um sinal amarelo dentro de mim para me deixar preparado para o momento adequado de chegar lá. “Eu acho que pode por aqui, que pode por ali, e, ao chegar, que bom, eu acho que vem vindo uma coisa por ali.” Mas eu aprendi sofredamente com os meus alunos que não dá para antecipar, que há que respeitar essa condição. E, quanto mais você cria essa condição (para mim sempre foi desse jeito), eu sempre via aumentar mais a demanda do aluno. O fato de eu não ter falado para ele naquele momento – “Olha, seria legal você ver isso” – nunca tirou a possibilidade de, se eu presumir isso, em um determinado momento chegar, mas chegava de uma maneira consciente, de uma outra forma. E, muitas vezes, fazer isso a título de estar legitimado pelo dever interventor do professor, eu poderia

matar toda uma espontaneidade, todo um sentido de descoberta, toda uma coisa que ainda está ali surgindo. Eu não sei se está legitimado pelo tempo da escola, porque o tempo é curto, então tem que se fazer isso e se não fizer nessa oportunidade vai perder, etc. Não, eu acho que se garantir isso, em algum lugar isso vai acontecer, seja diante do olho do professor, ou diante do olho de quem quer que seja, mas, sobretudo, vai acontecer diante do olho do próprio autor. Eu acho que isso é muito mais importante. Ele vai ver e vai se ver, eu acho que está plantada essa possibilidade, mas eu não sei onde e quando. Muitos anos depois, quando eu encontro alunos já adultos, fora desse contexto oficial de estar ensinando em uma escola de arte, mas de ter vivenciado atividade de arte na escola, de falar: “Como foi importante, eu nunca mais esqueci, foi a coisa mais importante que eu tive na minha formação, eu sempre conto para todo mundo, etc.”. Porque eu acho que foi sempre criada uma oportunidade para que aquela experiência, aquela vivência que ele estava construindo, tivesse sentido para ele, tivesse sentido para nós ali naquele contexto. E acho que atividade de arte não deveria desprezar essa possibilidade nunca. Eu acho que o professor precisa ser alimentado também nisso que é indefinido, disso que escapa, disso que não dá para controlar, que não dá para classificar, tem um terreno aí no qual é muito difícil de conviver, porque é o inusitado, é o novo que eu ainda não sei, produz insegurança, produz questionamento, gera crise, mas, eu acho, que sem deixar o professor nesta “sopa”, eu acho que a gente tem um resultado final mais limitado e correspondente.

Todo esse trabalho fundamental que foi feito para lutar pela arte e de entendê-la como disciplina, como currículo ou como conteúdo, eu acho absolutamente louvável, mas eu não acho que fechou já a questão e que resolveu, muito pelo contrário. Da mesma maneira, eu acho que esse novo estatuto gerou muitas outras práticas que também podem ser tão indesejáveis ou criticáveis, ou merecedoras de uma atenção para revisão, como foram naquela oportunidade essas práticas, essas deformações, que o trabalho de livre expressão pode ter tido na origem e que foi se deformando. Claro, que aí também colocado em um ponto que, talvez, pudesse ter muito pouco apoio para o professor. Hoje, talvez, exista muito apoio para o professor, mas também não está garantido que esse apoio seja aquele que traga, de verdade, esse acontecimento como ele tem que ser, porque também está gerando muitas deformações, inúmeras deformações. As releituras todas que continuam sendo praticadas. Eu não vou entrar em detalhes, porque eu não seria muito correto, mas eu canso de assistir exemplos dessa maneira. Tudo bem direitinho, como manda o figurino, mas, meu Deus do céu! Para onde vai essa energia que a arte, este campo indefinido, indeciso, poderia?

Eu acho que uma coisa é você ter um lugar onde você possa, dentro do currículo, estudar os museus, perceber a questão do patrimônio, o que é patrimônio cultural, o que é patrimônio artístico, estudar a vida dos artistas, compreender, ter um repertório a respeito disso, mas isso é uma coisa. Vivenciar uma expressão, um processo expressivo nas suas linguagens, eu acho que precisa existir com autonomia. Ainda que essas coisas possam existir porque os artistas são os consultores dessas linguagens, mas eu acho que nesse campo tem que existir uma desconexão. Eu não acho que uma criança, *a priori*, precisa conhecer o desenho do Matisse para poder fazer o seu. Eu, sinceramente, não acho. A criança tem o direito de conhecer o desenho do Matisse pelo o que ele vale, mas ficar imaginando que isso vá transformar o seu desenho, não. Sobretudo porque a criança está em um momento muito frágil de definir, de se expor, de se colocar. E a gente, na hora que expõe dessa maneira, retrai uma coisa que poderia estar exposta e que não chega a ser exposta por aquilo que já está socialmente aceitável, como traço, como valor, seja o que for. Estudar o Matisse pelo Matisse, sim; o Van Gogh, sim; mas isso é uma outra coisa. Estudar a vida do artista, o patrimônio artístico da humanidade, é outra história. Agora, ficar imaginando que eu preciso estar atrelando isso à minha prática expressiva da arte eu acho que é uma compreensão muito errônea de um fato que é existente, que é o vínculo com a tradição. A arte está construída sobre a tradição, não é um valor negativo, é um valor fundamental. Mas eu acho que é uma compreensão muito rasteira do que possa ser, no plano dos adultos e dos artistas, essa vinculação com a tradição, com essa necessidade que o artista tem de olhar o que o outro colega fez para, a partir do fazer, se refazer. Eu acho um reducionismo muito precário trazer esse universo para dentro do ensino nessa etapa.

ANEXO 2

ENTREVISTA COM DENISE GRINSPUM

Entrevistadora: Maria de Paula Pinheiro

Local: Museu Chácara do Céu, Santa Teresa

Rio de Janeiro, 30 de dezembro de 2013

Maria Pinheiro: Como se deu seu primeiro encontro com a arte-educação?

Denise Grinspum: O meu primeiro encontro com a arte-educação deu-se como sujeito aprendiz. Foi na Escola Israelita Brasileira “Scholem Aleichem”. Durante o chamado primário, hoje Fundamental I. Eu tinha aulas de musicalização. No ginásio [Fundamental II], o ensino era de tempo integral e tínhamos aula de Artes Plásticas, Teatro e Música. Frequentei também a Escolinha de Artes da Fanny Abramovich.

MP: Com quantos anos?

DG: Ah, eu tinha entre 9 e 10 anos. E depois, quando eu fui para o ginásio, eu parei de ir à Escolinha de Artes. O ginásio era em tempo integral e tinha todas essas disciplinas. Foi esse o meu primeiro contato. A minha primeira visita a museu foi com a Escolinha da Fanny, visitando o MASP.

Depois, eu fiz a Faculdade de Artes Plásticas na FAAP [Fundação Armando Alvares Penteado]. Fiz licenciatura plena e as disciplinas pedagógicas eram um pouco desorganizadas naquela época. Tinha professoras ótimas e outras não tão boas. Era um pouco, digamos, “cada um por si” e eu não tive grandes ganhos de conhecimento de pedagogia lá. Ainda na faculdade (isso foi em 1980), eu conheci a Daniela Bousso, que era coordenadora da monitoria da Pinacoteca do Estado, e ela me convidou para ser monitora. Eu fui. Ainda nem tinha me formado. Lá, conheci o Paulo Portella, que trabalhava na área dos ateliês. Não existia uma inter-relação entre as duas áreas, a de Monitoria e a de Ateliês. Eu trabalhava só na área de Monitoria, mas tive muito contato com o Paulo, frequentei os cursos de formação que ele dava para professores. E foi assim que começou.

MP: A Daniela Bousso que coordenava essa área das visitas?

DG: Das monitorias era a Daniela Bousso. E depois eu saí da Pinacoteca e fui para o Centro Cultural São Paulo, onde não trabalhei como arte-educadora. Eu era técnica de montagem de exposições. E, no final de 1984, fui chamada para implantar a Área Educativa do Museu Lasar Segall. Quem me chamou foi o Marcelo Araújo, que era o museólogo à época e que tinha me conhecido quando eu trabalhei na Pinacoteca. Eu, então, apresentei uma proposta ao diretor do museu, o Maurício Segall, e comecei a trabalhar lá em 1985, quando o museu saiu da esfera privada para a pública, quando foi incorporado pelo IPHAN [Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional]. Aconteceu, naquele momento, uma grande transformação na instituição, porque ingressou uma leva muito grande de gente. Antes disso, o museu tinha uma concepção imprimida por Maurício Segall, muito baseada na livre expressão e, portanto, tinha uma série de ateliês que funcionavam, independente do trabalho museológico. O trabalho museológico já estava mudando bastante de paradigma com a entrada do Marcelo Araújo, que vinha de uma escola importante de museologia, da Valdísia Russio. Junto com ele, entrou a Rosa Esteves e depois a Pierina Camargo. Lá encontraram uma museóloga que estava na casa já há algum tempo, a Elena Ladron De Guevara, uma chilena que tinha vindo também pelas mãos do Maurício como exilada política, enfim, o marido tinha sido exilado no Brasil.

Nos anos 1970, o museu foi um grande acolhedor de pessoas que tinham militância política, porque Maurício Segall tinha sido preso político e levou para lá muitas pessoas com esse perfil. O Marcelo Araújo, que começou a trabalhar como estagiário, foi sistematizando o trabalho dentro de parâmetros mais científicos de museologia. Quando o museu foi incorporado pelo IPHAN, ele pôde agregar ao trabalho museológico um Setor Educativo. E foi para implantá-lo que fui chamada. O chamado Serviço Educativo compunha o Departamento de Museologia, baseado nos princípios de ter por um lado, um trabalho de salvaguarda e, por outro, o de comunicação e divulgação. E a educação entrava nesta perspectiva, de extroversão.

MP: Quais são os pensadores e experiências que foram mais significativos para a sua formação como arte-educadora?

DG: Tive referenciais a partir das minhas próprias experiências, que foram já aquelas iniciadas na Pinacoteca com o Paulo Portella. O Paulo Portella era um educador muito expressionista e eu tinha recebido uma influência forte dele nesse sentido e também da experiência que eu tive no ateliê da Fannyzinha, que foi muito forte para mim.

MP: E a Escolinha de Arte ainda trabalhava sob a influência da livre expressão, da autoexpressão da criança?

DG: Sim, muito. Era muito desse jeito que funcionava.

MP: Vocês não faziam apreciação de obras de arte?

DG: Não fazíamos. Nem no Scholem, nem na Escolinha. Era muito ateliê livre. No teatro, sim. No teatro, a professora era a Ingrid Dormien Koudela e tomamos contato com a obra do Brecht. Então, no teatro existia o contato com obra de arte, mas nas artes plásticas, não. Não tomávamos contato com nenhuma imagem. Era muito livre expressão.

No início da minha carreira, tive como referências relevantes o Herbert Read e o Lowenfeld, que foram pensadores importantes. Deixaram marcas significativas na minha formação na faculdade, nas áreas pedagógicas. Fayga Ostrower também foi uma referência nesse período. E na faculdade eu também comecei a conhecer as teorias do Arnheim sobre pensamento visual. Isso tudo me ajudava a formular um pouco essa questão da apreciação estética. Mas, na verdade, foi entre 1985 e 1988, que surgiram os referenciais fundamentais para mim, iniciados com o Robert Ott, que veio para o Brasil para um curso no MAC [Museu de Arte Contemporânea da USP], trazido por Ana Mae Barbosa. Comecei a ficar muito ávida para conhecer as teorias de compreensão estética. Ele propunha uma teoria aplicada, ele não explicitava os parâmetros epistemológicos e teóricos. Ele oferecia instrumentais para um trabalho de mediação com imagem. Em 1988, comecei a querer saber mais sobre isso, e já estava fazendo o mestrado na ECA [Escola de Comunicações e Artes da USP]. Aí tive contato, por meio da Heloisa Ferraz, que também era uma referência para mim, assim como a Mariazinha Fuzari, com as teorias do Thomas Munro, sobre educação artística e educação estética. Essa foi uma fonte que utilizei muito na minha dissertação de mestrado. Mas tudo isso, na verdade, eram teorias muito abrangentes e eu estava buscando coisas que fizessem um paralelo com as teorias de desenvolvimento gráfico, que aprendera na faculdade e também

nos cursos de formação que eu fui fazendo na Escola da Vila, em contato com a Rosa Iavelberg.

Comecei a ver que existiam muitas teorias para analisar o desenvolvimento gráfico e eu queria saber qual era a correlação entre a capacidade de desenhar, como se constituía esse conhecimento, e o desenvolvimento cognitivo do ver. A primeira pessoa que me deu um texto sobre isso foi a Anna Cristina Pereira de Almeida, a Ani. Foi um artigo da Abigail Housen, um resumo do seu doutorado, publicado em uma revista americana. Era um artigo curto e eu queria saber mais. Fui fazer um curso com a Amelia Arenas, no MoMA [Museum of Modern Art, New York, EUA], para educadores latino-americanos. Eu não sei se precisar o ano disso, mas acho que foi em 1990.

E o que aconteceu foi que eu conheci a Amélia Arenas, que, na verdade, estava trabalhando em conjunto com a Abigail Housen e o Philip Yenawine. Eles criaram uma teoria, que acabou virando uma patente do MoMA, aquilo que se chamou de VTC – “Visual Thinking Curriculum”, que era justamente o que eu não gostava, era o que o Robert Ott fazia, uma metodologia aplicada. VTC é patenteado, supervendável, vários países do mundo adotam. Mas o que foi bom de eu ter conhecido a Amelia foi que ela me deu acesso aos princípios teóricos e eu acabei depois indo, com uma bolsa da Fulbright, passar um tempo lá no MoMA e consegui comprar a tese e o microfilme da Abigail. Nunca fiz contato direto com a Abigail, mas com a tese, que foi um divisor de águas para mim, porque consegui entender como é que se deu a pesquisa dela. Ao retornar para o museu, comecei a ter mais subsídios para entender o que era o trabalho de mediação em arte.

Paralelamente a isso, também dos anos de 1985 em diante, tivemos uma influência grande da revisão da livre expressão, principalmente a partir da Abordagem Triangular que impactou muito os museus, porque eles passaram a ser o lugar privilegiado de acesso à imagem, então, nessa época, fizemos muita parceria, discutimos muito, fizemos muitos seminários. E a direção do Museu Lasar Segall era muito receptiva a isso.

MP: Nessa época da década de 1980, como era o contexto das ações educativas, especialmente na cidade de São Paulo?

DG: Na década de 1980 tinha o Martin Grossmann no MAC. Tínhamos um contato intenso com o Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, que também tinha um setor educativo muito atuante. Quem trabalhava lá era o Camilo de Mello Vasconcellos e mais tarde, a Marília Xavier Cury, que tinha trabalhado comigo no Segall. Eram o Camilo e a Adriana Mortara que estavam lá nessa época. A Cristina Bruno, também do Museu de Arqueologia e Etnologia, foi uma pessoa muito importante como referencial para mim. Ela e o Marcelo Araújo eram os grandes discípulos da Valdísia Russio, que, por sua vez, foi quem introduziu a ideia de museologia social no Brasil. Eles dois foram muito marcantes neste sentido no meu conhecimento de museologia, porque como não fiz nem graduação nem mestrado em museologia, fiz as minhas pesquisas, que obviamente são pesquisas na área museológica, mas todo o conhecimento que eu tive nesse campo foi em serviço e com a bibliografia que eles me indicavam, inclusive dei aula no Curso de Especialização de Museologia do MAE nesse período. Eles foram, portanto, referenciais muito importantes para mim nesse campo.

MP: Mas a gente estava falando do contexto das ações educativas de museus.

DG: Nessa época tinha o MAE, o MAC e o Museu Lasar Segall. E, claro, a Pinacoteca com o Paulo, que, nesse momento, estava numa situação de transição. Eu acho que ele acabou saindo de lá. Não me lembro bem a data.

MP: E o Centro Cultural São Paulo? Eles já tinham algo estruturado em termos de atendimento, propostas, etc.?

DG: Tinha, um trabalho de ateliê. Não tinha um trabalho que pensava a mediação. Teve um trabalho importante lá com a Chake Ekezian, com a Ani [Ana Cristina Pereira de Almeida], sob a direção de Renina Katz. Tinha o trabalho de arte-educação, muito baseado no que elas haviam feito na Bienal de 1985, mas era muito mais um trabalho de ateliê. Eu não acompanhei muito de perto, foi algo que durou pouco, não tive um contato tão estreito com esse trabalho do Centro Cultural nesse período. Acho que era mais ou menos isso o que tinha. O pessoal dos museus estava trocando muita experiência. Fizemos inclusive um projeto importante com o CEFAM [Centro de Especialização, Formação e Aperfeiçoamento do Magistério]. O trabalho feito em conjunto com o Museu da Casa Brasileira, o Museu do Instituto Butantã, o MAE e o Museu Lasar Segall. Fizemos um trabalho de formação em

educação em museus com alunas do magistério para o CEFAM de Guarulhos. Há uma descrição desse projeto na minha dissertação de mestrado como um estudo de caso.

Enfim, era esse, mais ou menos, o contexto dos anos 1980. O grande impacto que ocorreu foi a Ana Mae na direção no MAC, porque ela trouxe gente importante, ela falou de uma abordagem de ensino que quebrou o paradigma da livre expressão. Teve aquele início que se compreendia mal o que era leitura e releitura, mas ocorreu uma mudança importantíssima para os museus nesse período. Houve a constatação de que existia a necessidade de correlação entre o fazer e o ver.

MP: Por que até então as visitas eram somente baseadas no ver, na mediação com a obra, não tinha essa ligação com a prática do fazer?

DG: Se existia, era de maneira desassociada. Você fazia uma mediação na exposição e depois oferecia uma atividade livre de ateliê. Era muito assim que funcionava. Mas os profissionais que ela trouxe, principalmente dos EUA, propiciaram discussões que pretendiam a junção desses princípios. Nunca cheguei a conhecer uma teoria que de fato apontasse qual era o impacto que o fazer gerava no ler, no ver, e vice-versa, mas começamos a fazer ações que integravam mais essas habilidades. O fazer alimentado pelo ver, o ver também desconstruído pelo fazer, enfim, começamos a fazer experimentos nesse sentido. O panorama dos anos 1980, principalmente de seus meados para a frente, foi esse.

MP: E essa sua investigação sobre a pesquisa da Abigail Housen foi antes ou posterior a isso? Foi na década de 90?

DG: Foi nos anos 1990.

MP: Agora, sobre o seu trabalho desenvolvido como coordenadora da Área de Ação Educativa e sobre os projetos, especialmente o Programa de Educação para o Patrimônio – Atendimento ao Público de Escolas, pois o foco da pesquisa é o público em idade escolar.

DG: Eu vou dividir isso em duas partes. Primeiro o que foi o trabalho desenvolvido na Área de Ação Educativa do Museu Lasar Segall. Já falei um pouco disso, mas acho que é importante falar sobre o contexto que encontrei lá, muitíssimo favorável, porque, por um lado

tinha o Maurício Segall, que era um homem que, quando criou o Museu Lasar Segall (o Museu Lasar Segall começou em 1964, mas ele abriu as portas para o público em 1973), ele estava superinfluenciado pelas experiências do francês André Malraux e sua política de descentralização cultural por meio da implantação das Casas de Cultura, por toda a França. Ele compreendia a Vila Mariana como um bairro descentralizado, naquela época. Quer dizer, fora do eixo da Av. Paulista e do centro. Via a localização do Museu Lasar Segall como um pouco periférica. O que hoje é inconcebível, porque a cidade de São Paulo adquiriu uma dimensão tamanha que as periferias foram para muito mais longe do que a Vila Mariana, que está no eixo do metrô, na primeira linha de metrô, que já existia nos anos 1970.

Ele defendia a ideia de “centro cultural fora do eixo” nos documentos oficiais de formulação de política cultural. Usava frases do Lowenfeld – “Toda pessoa é um ser criativo desde que lhe sejam dadas as condições de desenvolvimento”. Esse era o norte da política cultural do Museu Lasar Segall. Tinha por um lado o acervo e as exposições, denominados de “atividades expositivas”, e de outro lado, as “atividades criativas”, que compreendiam o Laboratório de Redação, o Ateliê de Fotografia, o Coral e o Ateliê de Gravura, que, na verdade, no início não era só de gravura, era de pintura e desenho também. Aquilo se constituía de alguma maneira como uma casa de cultura e existia uma certa esquizofrenia entre o seu acervo e as atividades criativas. As coisas eram apartadas umas das outras, assim como eram na Pinacoteca. Identifiquei uma situação muito parecida entre a experiência que vivi na Pinacoteca e a que encontrei quando cheguei no Museu Lasar Segall, com a diferença de que o setor educativo, quando foi implantado no Museu Segall, entrou dentro do Departamento de Museologia.

Recebi muito incentivo, tanto do Marcelo, quanto do Maurício, para desenvolver ações bem experimentais e tive portanto uma privilegiada condição para a reflexão. Foi uma experiência única e pertinente, pois o museu era pequeno. O Maurício tinha muita clareza de que o museu nunca iria ser um museu de massas, mas, também no espírito de pensá-lo como casa de cultura, ele dizia que era mais importante desenvolvermos experiências modelares do que pretendemos um atendimento massivo. E, pela própria estrutura de equipe e pela limitação espacial, não dava para fazer coisas massivas, mas deu para preencher toda a grade disponível de horários. Tínhamos todo um trabalho sistematizado com as escolas que levou anos para ser construído, a começar pela relação com as Secretarias de Educação, os cursos de formação, a criação de material didático. Isso tudo surgiu a partir de avaliações sistemáticas, que apontavam para a necessidade de implantação de todas essas ações.

MP: O primeiro material didático voltado para o professor elaborado por um museu foi o do Museu Lasar Segall?

DG: O primeiro material que construímos, com consultoria da Rosa Iavelberg, era um fichário, com 30 exemplares, contendo dados biográficos do Segall, pranchas com as imagens significativas de sua produção e unidades didáticas para cada uma delas. Tinha um kit de *slides* e transparências, e também imagens em papel. O professor poderia escolher quaisquer das três mídias, porque na época era difícil ter um projetor de *slides*, a sala de aula tinha que ficar totalmente escura. Hoje os recursos tecnológicos são outros, mas era o que havia na época.

MP: Mas já existiam materiais voltados para professores em outros museus?

DG: Os materiais que existiam eram muito baseados em coisas americanas, inglesas, que eu já havia conhecido quando fui para a Inglaterra e fiz um estágio de 6 meses lá, em 1989. Lá na Inglaterra, fiz estágio no Museu Britânico e tomei contato com materiais para professor, que eles chamavam “Pack for Teacher”, usados em cursos de formação. Mas os materiais que eles forneciam e que também existiam muito nos Estados Unidos eram muito instrucionais. Eram para preencher coisas, tinha folhas de preenchimento para o aluno, era muito nesse sentido. Muito menos reflexivo e muito mais, digamos, de um registro de memória.

Creio que o que produzimos no Segall foi um dos primeiros materiais no Brasil que propiciava ao professor a condição de construir atividades em sala de aula preparatórias, que ajudariam a melhorar a condição de aprendizagem no museu. Avaliamos que os professores levavam o material e não o liam. E aí descobrimos que era necessário oferecermos cursos para eles lerem e usarem o material. Aconteciam aos sábados, oito horas de duração, eles chegavam às nove da manhã e íamos decupando, usando estratégias de uso de cada módulo do material. Eles tinham, ao longo do curso, que manipular, usar e ler textos para poder fazer propostas didáticas de acordo com o grau de escolaridade que eles lecionavam. Nós os dividíamos em grupos. E fomos notando que resultava superbem, porque aqueles que tinham passado pelo curso, quando traziam os alunos, percebíamos uma diferença incrível no nível de aprendizagem. Isso foi nos dando segurança de que devíamos fazer isso dentro do programa Museu-Escola, que fomos estabelecendo. Tudo dentro das políticas culturais do museu, de acessibilidade e democratização, como, por exemplo, atender, no mínimo, 50% de escolas

públicas. Fomos criando estratégias para garantir isso, porque as escolas particulares têm capacidade de agendar com muito mais agilidade. Aprendemos que não podíamos abrir o calendário de agendamento o ano todo, e sim de dois em dois meses, depois talvez três meses, isso eu já nem lembro direito. No começo era um e vimos que era pouco. Abrimos dois, daí tinha escolas que queriam fazer visitas seriadas. Neste caso, abríamos exceção para agendar lá na frente, mas fomos fazendo de um jeito para não deixar as escolas públicas à margem, quer dizer, que garantissem que elas conseguissem agendar. E o professor que fazia o curso de capacitação tinha prioridade no agendamento. Foram estratégias que criamos para comprometer o professor como um corresponsável daquela visita e daqueles conteúdos que queríamos ensinar. Foram alguns anos tentando isso, criando estratégias para isso. O programa Museu-Escola fortaleceu-se muito nesse sentido, porque o avaliávamos sistematicamente e íamos vendo o que precisava ser corrigido.

Uma das coisas que avaliamos, por exemplo, é que na introdução da visita, quando os estudantes iam para o auditório, usávamos uma mídia muito errada, pois o mediador apresentava uma imagem impressa em papel e as crianças no fundo não enxergavam, mas estávamos dentro do auditório e podíamos projetar uma imagem em grande escala. Então mudamos desde coisas deste tipo, que são mais estratégias didáticas e midiáticas, até também como abordar situações de aprendizagem nas mediações. Fomos nos aprimorando a partir dos referenciais teóricos.

E quando escrevi a minha tese de doutorado, existia naquele momento algo bem discutido e já publicado, sobre princípios da Educação Patrimonial, trazidos para o Brasil por Maria de Lourdes Parreiras Horta, a Lurdinha, que tinha feito o doutorado dela na Inglaterra. O termo foi cunhado na Inglaterra e ela trouxe para o Brasil com uma metodologia de implantação que era muito apropriada para os Museus de História, porque incluía as etapas de observar, registrar, refletir e apropriar-se. No fundo se apropriar era o quê? Era saber diagnosticar o que tinha sido adquirido como conhecimento. E com práticas seculares que a Inglaterra tinha de colocar as crianças em contato com o patrimônio, seja nos castelos medievais, seja nas escavações, usando metodologias similares às que os próprios arqueólogos e historiadores usavam, foram criados os princípios do *Heritage Education*. Houve um esforço em transpor esses princípios da Educação Patrimonial para o contexto de museus de arte, mas isso não cabia. Eu logo percebi que aquela metodologia não cabia.

Eu cunhei essa expressão “Educação para o Patrimônio” para fugir daquilo que foi virando um modelo metodológico em todos os museus. O que houve aqui no Brasil foi que Educação Patrimonial foi formulada como conceito, mas se misturava com a metodologia de como se aplicava isso. E isso não se aplicava à arte. Então, eu quis fugir disso, por isso que eu criei esse termo. Mas hoje eu não o usaria mais, porque hoje existe Educação Museal, que não é a mesma coisa que Educação Patrimonial. E Educação Museal no contexto da arte tem os seus princípios próprios. Então, foi nesse sentido que eu usei essa terminologia na minha tese.

MP: E sobre esse programa de atendimento ao público de escolas, tem mais alguma coisa que você quer colocar? A teoria da Abigail Housen influenciou bastante as proposições dos educadores no museu, em que sentido?

DG: Eu me influenciei bastante. Não acho que todo mundo se influenciou muito por ela. Acho que tem muita gente que acha que o Robert Ott é uma referência importante. Eu acho que ele foi para mim um detonador, mas não se tornou uma referência importante, porque não me apresentou uma teoria, e sim uma metodologia, que não me bastou. Precisei conhecer os princípios teóricos para poder criar as minhas próprias metodologias. Então, para mim, Abigail foi muito importante, mas eu não sei medir o que isso afeta os museus brasileiros. Mas acho que foi bastante importante para os trabalhos de mediação com imagem, não só de museus, de sala de aula também, entender quais são os estágios de desenvolvimento estético.

MP: O período que você teve contato com essa teoria foi o mesmo que a Maria Helena Rossi ou ela já havia feito a pesquisa de doutorado?

DG: Não, a Maria Helena Rossi tomou contato porque fez curso no Museu Lasar Segall com a Amélia Arenas. Foi aí que ela tomou contato.

MP: E sobre os roteiros de visita, isso era livre ou partia do que o professor trazia como interesse?

DG: Não, fomos criando no museu roteiros temáticos de acordo com os eixos importantes da obra do Segall. Por que isso? Porque queríamos que o professor fosse um propositor, mas a maioria deles chegava sem saber o que queria. Eram raríssimos os professores que tinham roteiros próprios e desejos próprios, “eu quero que minha visita seja assim ou assado”.

Percebemos que era melhor ter um “menu” de roteiros prontos com as etapas todas, com as obras que iriam ser lidas com mais profundidade, e aí passamos a oferecer um “cardápio” de roteiros de visita. E os professores optavam. Às vezes eles faziam um, depois queriam fazer outro, enfim. Isso gerava um pouco de queixa na hora que avaliávamos as visitas. Os alunos, principalmente para os mais velhos, do Ensino Médio, se queixavam de que não tinham visto o museu todo. Então, criamos estratégias, como os jogos de descoberta, que lhes possibilitava ver a exposição toda, pois não era uma exposição longa. A exposição a que me refiro era a exposição de longa duração, que mostrava o percurso do Lasar Segall.

MP: Você considera que as proposições teóricas e práticas assumidas por você e a equipe que coordenou ao longo dos anos nas Ações Educativas do Museu Lasar Segall situam-se em uma perspectiva contemporânea do ensino de arte ou na concepção modernista?

DG: Quando eu comecei a carreira eu estava no meio termo. Eu não tinha tanta clareza, mas logo que eu cheguei, tomei contato com as concepções já existentes no museu e foi muito rápida a percepção de que aquilo já estava saturado, que precisava ter outros referenciais. O contexto do momento em que eu implantei a área educativa do museu foi de uma revisão da educação, do fortalecimento do construtivismo, apresentados a mim por Rosa Iavelberg. Passei a fazer cursos na Escola da Vila e fizemos muitas parcerias. Então, fui buscando esses novos referenciais, para tentar entender como se dava a visão construtivista do ensino da arte, que a aprendizagem de arte não era espontânea, como o museu vinha fazendo até então. Foi uma visão que foi sendo naturalmente implantada e absorvida pelo museu, tanto pelo Maurício, como pelo Marcelo. Fomos trazendo novos paradigmas e eles foram sendo totalmente incorporados na prática cotidiana do museu. O museu deixou de ter uma visão modernista, expressionista, livre expressionista. Esse contexto do ensino de arte veio se construindo assim, simultaneamente à implantação do trabalho no Museu Lasar Segall, porque isso começou em 1985, que foi justamente o ano em que deu esse grande *boom* de revisão desses parâmetros, foi em meados dos anos 1980. Então, foi tudo caminhando para esse sentido.

MP: Fale um pouco sobre as principais convergências e divergências entre essas duas perspectivas, no âmbito dos museus. No que elas convergem e no que elas divergem?

DG: Houve no momento inicial, da introdução dessa nova visão, uma ideia de que o ver necessariamente levava a um fazer como atividade de releitura. Isso foi muito mal compreendido, porque, até a modernidade, aprendia-se arte copiando. Desde o Renascimento se ensinava arte dessa maneira, arte se copiava dos mestres, aprendia-se por meio da cópia. E há condição de aprendizagem na cópia. A releitura virou epidêmica e não se sabia muito bem para que ela era feita. Não se tinha o objetivo de fazer cópia, pelo mito da espontaneidade, da livre expressão, porque acreditava-se que afetava a criatividade. E nem era, por outro lado, uma situação de criação, porque estava presa à atividade de apreciação prévia. Vi muitos professores que mostravam uma imagem de algum artista, sobre o qual tinham contado sua biografia, e, a partir da imagem, elaboravam a seguinte a consigna: “Faça a imagem do seu jeito”. Faltava repertório aos professores para utilizar aquilo como referência citacionista, como muitos artistas modernos fizeram, como Picasso, por exemplo, que fez releituras de mestres da história da arte. A releitura, até onde eu sabia, também não foi utilizada como um recurso de compreensão de elementos de linguagem formal. Tornou-se uma coisa quase mecânica, que se espalhou no ensino de arte de um modo geral. Na sala de aula também os professores entendiam isso muito mal, tinha que se refazer a obra e não se podia copiar, então íamos nas escolas e víamos um mural com 50 versões do *Girassol* de Van Gogh ou do *Abaporu* de Tarsila.

Depois dessa primeira fase da abordagem triangular, que inicialmente foi chamada de metodologia triangular, começou-se a pensar em um espaço para o fazer processual, que era muito valorizado nos ateliês livres. Ficou mais claro que se pensava em três eixos de aprendizagem: apreciar, fazer e contextualizar. Ficou cada vez mais claro que arte se ensina a partir dos três eixos.

MP: Então, o fazer, em um primeiro momento, esteve atrelado à releitura?

DG: Mas isso ocorre muito dentro de um contexto escolar, não acho que isso afetou tanto os museus, porque os museus não têm condições de desenvolvimento de percurso, pois os ateliês não são de longa duração, a não ser aquele do tipo do Paula Portella, que tinha na Pinacoteca. E também o ateliê do Museu Lasar Segall, por exemplo. O ateliê de gravura, o ateliê de redação, de fotografia, todos esses do Museu Lasar Segall são de percurso, mas não são atividades conectadas com as atividades de apreciação, com as visitas às exposições.

A coisa mais delicada, e que precisa se pesquisar mais, é saber de fato como se dá a relação entre o desenvolvimento de um percurso de fazer, produtivo, com o desenvolvimento de um percurso de apreciação estética. Se observarmos os críticos de arte, eles nos servem como exemplos de quem desenvolve um percurso de análise estética e não produzem nada. Há os artistas que produzem e que nem sempre desenvolvem muito bem a sua capacidade de apreciação estética. Desenvolvem, mas não de uma maneira muito sistemática. E há os que defendem (que não é o meu caso) que todo arte-educador deve ser artista. Tem muitos arte-educadores que pensam assim. O Paulo Portella, a Stelinha Barbieri, eles acham que o arte-educador tem que ter um fazer artístico, tem que ter uma prática do fazer. Eles, inclusive, usam o termo artista-educador. Eu não acho que necessariamente tenha que ser artista, mas o ideal é que já tenha vivenciado práticas do fazer.

Se o trabalho de mediação for para analisar obras baseadas em sistemas de representação, é importante identificar os elementos formais e suas articulações no espaço, e isso talvez possa ser melhor compreendido com uma vivência artística, uma experiência prática, mas quando se adentra o universo da arte contemporânea, onde a experiência estética é substituída pela experiência ética e política, a necessidade de práticas que não precisam ser artísticas. Alguém que estabelece boas relações entre história, ciências políticas, literatura, artes e filosofia pode ter melhor capacidade de mediação do que um artista de ofício, aquele que mergulha no ateliê e desenvolve linguagens como pintura, desenho, escultura, gravura.

O fazer e o ver são tangenciais, misturam-se em alguns pontos, mas são regidos por princípios epistemológicos diferentes, são princípios de aquisição de conhecimento que andam em paralelo. É importante saber como associá-los e como dissociá-los. Na livre expressão, eles eram totalmente dissociados e no ensino construtivista eles são associados. Algumas coisas precisam ser mais investigadas, porque nem tudo é correlato. Há coisas que andam em paralelo, que não são tangenciais. E tem coisas que sim, que se tangenciam e se mesclam, mas essas correlações demandam mais pesquisa.

MP: E você considera que nesse caminho, da livre expressão para a perspectiva contemporânea, construtivista, houve um processo de ruptura ou de transformação? Tudo que era praticado e pensado foi abandonado ou não?

DG: Inicialmente houve ruptura, como tudo que é novo e precisa romper, mas depois dos anos 1990 houve uma revisão disso, consumada com os Parâmetros Curriculares. Incorporaram-se os ganhos da livre expressão, principalmente o desenvolvimento de percurso. A observação e a relevância do trabalho processual, isso foi um ganho, mais no sentido de uma transformação do que de uma ruptura.

MP: E dessa perspectiva contemporânea do fazer e ler cultivados, qual é a principal contribuição para o ensino praticado em museus? Também já pensando um pouco nesse período pós-década de 1990, principalmente com o *boom* dos setores educativos. Se você quiser falar um pouco sobre como é que está a situação hoje.

DG: Como já mencionei anteriormente, creio que o museu não é o espaço propício para o fazer cultivado, processual, exceto aqueles que tenham ateliês autônomos, como o Museu Lasar Segall. O museu é o espaço propício para o ver, o ler processual, porque ele mantém exposições de longa duração e há condição de desenvolvimento de um percurso, de múltiplas visitas, de elaboração de material didático que ajuda. Então, nesse sentido, os museus têm um espaço mais apropriado para o ler do que para o fazer. Embora seja possível fazer atividades plásticas para adensar a leitura.

Quando eu estava atuando no Museu Lasar Segall (eu não posso nem te dizer como é o contexto hoje das escolas de São Paulo, mas eu imagino que não seja muito diferente), havia muitas escolas onde as crianças nunca tinham entrado em um ateliê, não tinham sala ambiente para o trabalho de artes. Então, é óbvio que ter uma experiência, nem que seja de 30 minutos, é bom, porque ela pode ter tido algum ganho ali, uma vivência, uma experiência, contato com algum material que ela não teria, seja porque usou um papel de maior dimensão, seja porque usou um material que a escola nunca oferece. Mas isso não se configura como processo, a não ser que o professor tenha dado continuidade em sala de aula. Existe muito equívoco também. Essa noção de que o fazer é mais divertido, então fecha-se a atividade de uma maneira mais gostosa, mais leve. Há quem pense assim, faça assim de uma maneira até intuitiva, mas acho que avançamos, que tem reflexão sobre o quanto um ateliê pode contribuir para uma atividade dentro do museu no sentido de melhorar a percepção estética.

A questão ambiental, a organização dos materiais e a proposição que se faz são importantes, especialmente se o aluno nunca esteve num ambiente com aquela organização de materiais,

que não costuma ter em sala de aula, pois em geral tem que trabalhar em uma carteira pequena, sem uma pia com água. Nós tínhamos a preocupação em dar uma atividade que ajudava no desenvolvimento da leitura. Era uma situação que tentava reforçar a experiência que tinha sido vivida um pouco antes na sala de exposição. Esta vivência, de estar diante de obras de arte originais, numa exposição que as articula no tempo e no espaço também é única. E o exercício do olhar é a meu ver a experiência principal que deve ocorrer no Museu, que deveria focar a atividade de ateliê como um elemento de auxílio no ver.

Por exemplo, um dos roteiros que trabalhávamos lá no Museu Segall era para aprender gêneros de pintura, como a paisagem, por exemplo. Como o Segall tinha feito aquelas florestas incríveis no final da vida dele, aquelas florestas quase abstratas, verticais, pareciam florestas de bambu. Como é que você transpõe uma leitura de paisagem, que geralmente se dá em um campo horizontal, onde a linha do horizonte predomina, para uma concepção vertical de paisagem? A verticalidade de paisagem está muito ligada à paisagem urbana, então trabalhávamos esses conceitos, apontando para a composição de elementos formais.

Detectamos uma necessidade grande de ensinar um repertório mínimo de artes plásticas, pois alunos do quinto/sexta ano não tinham a menor noção do que são os elementos formais básicos. Aquela atividade também servia para isso. É como formar um repertório de Literatura. Você não consegue escrever se não tiver um domínio da sintaxe da língua. Então, a ideia era convergir para o conhecimento dos elementos da linguagem. Nesse sentido, os museus estariam dando contribuições interessantes. Se isso tudo fosse feito com pesquisa seria muito legal, criar laboratórios de observação e pesquisa sobre isso, aí poderíamos ter mais condição de falar disso sob um ponto de vista mais científico. Eu acho que é isso.