

1

ARTE-EDUCAÇÃO – INTENÇÃO OU REALIDADE?

Na tentativa de uma aproximação cautelosa do tema, gostaria de fazer neste capítulo algumas considerações para contextualizar a educação artística, levantando discussões sobre a importância da arte na formação do indivíduo na sociedade contemporânea, explicitar a concepção de arte-educação que orienta esta dissertação e refletir sobre as possíveis funções da escola e do museu, espaços significativos para a realização desse trabalho de formação.

1.1.

O contexto atual da arte na educação brasileira

Estudando o panorama da arte na educação brasileira nas últimas décadas, é fácil constatar o percurso acidentado e a falta de prioridade dada a essa questão nos documentos legais e oficiais que nortearam e continuam orientando a educação no Brasil. Cabe aqui registrar os avanços alcançados com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, sancionada em 1996: o ensino da Arte, a partir da nova Lei “constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (art. 26, parágrafo 2º). Essa conquista é fruto da mobilização daqueles que já estavam comprometidos com a arte-educação¹, em todas as suas manifestações, fomentando a criação de novas metodologias para o ensino e a aprendizagem da arte nas escolas.

¹ Como arte-educação refiro-me à abordagem, influenciada pelo pós-modernismo, que tem como objetivo fundamental o desenvolvimento da habilidade crítica de interpretação das obras de arte, assim como dos elementos visuais que compõem a vida contemporânea, levando em conta o contexto social e cultural. Nesse sentido, as crianças que tinham apenas sua originalidade, liberdade e espontaneidade encorajadas, passam a ter um ensino que se sustenta na inter-relação entre história da arte, leitura da obra e o fazer artístico. Essa abordagem veio substituir a inspirada nos ideais modernistas, que teve como principais formuladores Read, Stern e Lowenfeld. Ver Hernandez (2000), Barbosa (1997).

Apesar desse contexto, chegamos ao século XXI sem que as mudanças tenham sido tão significativas quanto desejaríamos. Embora as preocupações com os aspectos artístico-culturais tenham estado presentes nos objetivos gerais dos documentos que se seguiram à Lei, foram tratados de forma generalista ou negligenciados. Nos objetivos específicos e metas, que são o que mais nos interessa por se articularem com a realidade do tentar pôr em prática, do construir, do fazer acontecer, as atividades artísticas e culturais continuam aparecendo como adorno, coisa supérflua, para ser tratada quando em horário integral, complementar ao da escola.

Nas diretrizes norteadoras do Ensino Fundamental descritas no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001) encontramos as atividades artísticas relacionadas às intenções de futura ampliação do “atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada.” ou senão nas preocupações com possíveis “adaptações adequadas a portadores de necessidades especiais, até os espaços especializados de atividades artístico-culturais, esportivas, recreativas e a adequação de equipamentos” (2001, p.71, 73).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o primeiro e o segundo ciclo do Ensino Fundamental (Brasil, MEC/SEF, 1997) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, MEC/SEF, 1998), apesar das críticas que sofreram, dedicaram especial atenção às artes. Nos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental encontramos o volume seis, intitulado “ARTE”, que tem como objetivo expor o “significado da arte na educação, explicitando conteúdos, objetivos e especificidades, tanto no que se refere ao ensino e à aprendizagem, quanto no que se refere à arte como manifestação humana” (1997, p.15). No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil encontramos, no volume três, intitulado “Conhecimento do Mundo”, os capítulos “Movimento”, “Música” e “Artes Visuais”. Orientações didáticas, critérios de avaliação e bibliografia especializada complementam os documentos, transformando-os em fonte de consulta valiosa para os arte-educadores e para todos os professores que reconhecem a arte não só como grande aliada mas como um conhecimento tão importante quanto os outros conhecimentos atualmente legitimados como fundamentais para o processo de formação de seus alunos.

Porém reconheço que criar um referencial ou estabelecer parâmetros nacionais é um tema polêmico e controverso. Críticas que se fundamentam no ca-

ráter de imposição cultural e controle político exercidos a partir de conteúdos e objetivos comuns que não levam em conta a diversidade cultural e social, precisam ser levadas em consideração. Apesar dos Parâmetros terem a intenção de não se configurarem em “um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência política-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas.” (Brasil, MEC/SEF, 1997, volume 1, p.13), as múltiplas iniciativas que seriam necessárias para que essa intenção fosse alcançada parecem não terem se concretizado. Para isso, Parâmetros e Referencial precisariam estar sendo analisados, discutidos, criticados pelos professores e agentes responsáveis pelo aperfeiçoamento da formação dos docentes. No lugar disso, em 1999, começa a ser articulado pela SEF/MEC uma tentativa simplificadora denominada Parâmetros em Ação (Brasil, SEF/MEC, 1999) que pretende uma transposição didática² dos conteúdos dos Parâmetros, utilizando exemplos homogeneizadores. Essa iniciativa exacerba os riscos de desrespeito à pluralidade sócio-cultural dos alunos, reforça o sentimento de não participação e autoria efetiva dos professores, que já se apresentam muitas vezes resignados e indiferentes às atitudes hierarquizadas que parecem sempre desprezar seus saberes, sua capacidade crítica, reflexiva e criativa, destinando a eles apenas o papel do agir.

“Os professores que não equacionam suas próprias concepções básicas, a respeito do currículo e da pedagogia, fazem mais do que transmitir atitudes, normas e crenças sem questionamentos. Eles inconscientemente podem acabar endossando formas de desenvolvimento cognitivo que mais reforçam do que questionam as formas existentes de opressão institucional.” (Giroux, 1997, p.48)

O contexto de desvalorização do conhecimento dos professores produzido por uma lógica que supervaloriza o saber acadêmico, sustenta a tutela, a subjugação desses profissionais às idéias e projetos de quem detém o saber (ou será o poder?), criando a falsa noção de que os que estão na escola não são capazes de criar conhecimento. Hernández (1998) nos alerta para esse contexto, que não se restringe apenas à realidade brasileira, dizendo que “o docente era considerado um implementador das reformas e inovações projetadas pelos especialistas

² Transposição didática é um conceito cunhado por Yves Chevallard, que busca explicar a transformação do saber acadêmico num saber a ser ensinado. O conceito surgiu e foi utilizado inicialmente pelos especialistas da didática da matemática, mas posteriormente foi amplamente difundido nos outros campos da didática. (Chevallard, 1991)

e estimuladas pelos políticos.” (1998, p.10) Tardif, Lessard e Lahaye (1991) fazem também uma análise histórica e sociológica do processo de desvalorização e diferenciação entre professores e teóricos pesquisadores, que deslocou para os primeiros a função de executantes técnicos, afastando-os da função de produção de saberes.

A relativa importância do ensino da arte no currículo escolar, que é fruto de um emaranhado de interesses profissionais, políticos e ideológicos, pode ser percebida ainda hoje na organização disciplinar. “A hierarquia do conhecimento escolar –explícita e implícita – ainda mantém o ensino da Arte num escalão inferior da estrutura curricular; porém, felizmente, não decreta seu falecimento.” (Tourinho, 2003, p.28). É saber de senso comum, testemunhado em nossa prática como educadores, o equívoco de que a presença da arte na escola não é realmente importante. Apesar dessa realidade, as mudanças vão ocorrendo lentamente na forma de conceber e praticar arte nas escolas. Essas transformações nos obrigam a pensar e questionar: o que é verdadeiramente importante aprender na escola? Qual a função e o papel dessa instituição que continua sendo reconhecida como um caminho para a mobilidade social, para o avanço na melhoria da qualidade de vida, para a criação do desenvolvimento econômico e social da população brasileira? Quem queremos formar? Quais as concepções de identidade, sociedade, cidadania, mundo etc que podem nortear nossas escolhas?

Sabemos que não existem respostas únicas para essas perguntas e que diferentes visões e concepções vão gerar práticas extremamente diversificadas. Porém, mesmo diante de perspectivas pós-modernas (Hall, 2003), que muitas vezes parecem divergir dos ideais modernos de universalidade e valores comuns, tentando nos conduzir a uma visão reduzida dos problemas atuais como derivações apenas das singularidades, podemos encontrar subsídios para refletir sobre a arte como fonte criativa de novas realidades.

1.2.

O papel da arte na educação dos sujeitos pós-modernos

As últimas décadas do século passado foram marcadas por uma nova racionalidade construída numa situação social, econômica e política específica que desencadeou mudanças na expressão das artes, das ciências, da moral, dos costumes. Manifestações de ruptura e continuidade em relação à modernidade podem ser percebidas na tensão permanente entre as duas tendências. A ne-

cessidade de definir essas manifestações nos leva ao conceito de pós-modernidade, um conceito ainda carregado de controvérsias.

Vivemos um tempo de formulações provisórias, de mudanças identitárias onde novas paisagens culturais emergem, provocando uma perda de sentido e um duplo deslocamento ou descentramento dos indivíduos, tanto em relação aos lugares que antes ocupavam no mundo social e cultural, como de si mesmos. O sujeito chamado pós-moderno está em crise, não tem a segurança de uma identidade fixa, essencial e permanente. Seu “eu” unificado e coerente é interpelado por diferentes realidades que provocam a articulação de diferentes identidades. A sociedade não é mais a mesma, é atravessada por antagonismos sociais que criam uma diversidade de possibilidades desarticulando as identidades mais estáveis do passado. Em seu livro “A identidade cultural na pós-modernidade”, Stuart Hall (2003) tenta traçar um panorama atual, explicitando as incertezas sobre as possíveis conseqüências na formação das identidades forjadas num tempo que testemunha um processo complexo de globalização. O autor também menciona o fato desse processo trazer tensões e contradições entre o global e o local, entre a homogeneização global e o ressurgimento de manifestações extremas de diferenciação, entre o enfraquecimento da identidade nacional e o fortalecimento de fundamentalismos políticos e religiosos, ou de um nacionalismo étnico. Descreve também o vazio provocado pelo fim das metanarrativas da modernidade, como o marxismo ou o liberalismo e o conflito entre a Tradição, que tenta recuperar unidades e certezas perdidas e a Tradução, que aceita que as identidades são permeáveis e moldáveis pelas influências históricas e políticas, concretizando novas representações, novas relações culturais nas quais os indivíduos, sem abrir mão de suas tradições e sem perder completamente suas identidades, buscam uma negociação com novas culturas, passando a pertencer a culturas híbridas. Desse movimento de Tradução e da fusão de diferentes tradições culturais, que se manifestam pelo sincretismo ou hibridismo, pode resultar uma poderosa fonte criativa.

A compreensão dialética do fenômeno proposta por Jobim e Souza (2003, p.17) destaca a tensão entre as tendências de continuidade e corte ou ruptura da pós-modernidade com os ideais modernos. Aponta para uma forma social na qual valores como a igualdade e a liberdade parecem prosseguir na sociedade contemporânea coexistindo com a exacerbação da lógica do hedonismo e do consumo. Igualdade no que se refere à contestação das hierarquias e liberdade pela hiperdiferenciação e liberação das convenções rígidas dos comportamentos

individuais. A autora comenta a ambigüidade do fenômeno dizendo que “por um lado busca-se uma homogeneização, conduzida pelo princípio de igualdade, por outro, através do princípio da liberdade, aprofunda-se o processo de diferenciação e de acentuação das singularidades, desencadeando uma tendência de personificação sem precedentes na história da constituição do indivíduo”. (Jobim e Souza, 2003, p.19)

Há uma situação de mudança, na qual assistimos à legitimação de novos modos de vida, de condutas e valores que não só dissolvem as segmentações sócio-antropológicas de sexo e idade, como também colaboram para a emergência de uma sociedade sustentada pelo consumo de massa. Em tal sociedade os indivíduos são levados, de forma coercitiva, a comportamentos hedonistas, à experiência narcísica, na qual a escolha que se apresenta mais fácil é “eleger a si próprio, ou a sua vida privada, como projeto de cada um, em detrimento da responsabilidade que todos deveriam assumir em relação ao coletivo, ao político, ao que é da ordem do público” (2003, p.24). Nessa situação cabe-nos o compromisso de buscar alternativas que possam apoiar a reorientação de metas e práticas sociais de interesse coletivo.

Nesse sentido, a arte pode desempenhar o papel de intérprete e arauto da subjetividade humana por sua força potencial de manifestar o tempo histórico e a cultura que a contextualizam e por sua capacidade de proporcionar “aos seres humanos um conhecimento sensível e precioso, insubstituível da condição humana” (Konder, 2000, p.36). A arte pode exercer uma importante função civilizadora e humanizadora na formação das identidades “abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas do sujeito pós-moderno” (Hall,2003, p.46) que, hoje, presencia mudanças conceituais que colocam em crise a fixa e estável identidade moderna. Reconheço as muitas e possíveis contribuições para a socialização na formação de todo cidadão, as características de apreensão sensível da realidade que ela possibilita desenvolvendo o “autoconhecimento que constituem valores especiais, intrinsecamente qualitativos e que devem ser considerados, em princípio, tão essenciais como os valores éticos.” (Konder, 2000, p.37). Gostaria ainda de ver legitimado seu status de conhecimento relevante construído pela humanidade ao longo de toda a história, que precisa ser transmitido, preservado e ampliado. Defendo a necessidade desse conhecimento ser democratizado, pois até hoje tem sido um direito muito mais garantido às elites do que um direito de todos. Para isso, como sugere Jobim, “a educação na pós-modernidade deve incentivar a criação de uma estética da existência, cujos fundamentos não podem perder de vista a dignidade da condição humana”. (2003, p.24)

Porém, as transformações que também ocorreram no campo das artes forjaram uma nova consciência artística e cultural nesse caminhar histórico. Negá-la não seria útil para a educação das crianças. Como a arte dessa época se caracteriza e se apresenta e o que um educador pode fazer na tentativa de levar seus alunos a compreendê-la? A arte pós-moderna se diferencia pela ausência ou ecletismo de estilos, pelo acúmulo de códigos, pela dissolução dos limites entre cultura erudita e popular, pela rejeição da noção linear de progresso, pelo questionamento do conhecimento dos especialistas e do atributo da originalidade, pelo reconhecimento da arte como reflexo e resposta à sociedade em que está imersa. Propõe que os artistas atuem criticamente, reciclando os objetos de forma a refletirem suas origens multiculturais, propondo uma apropriação histórica a partir da integração entre o passado e o presente, reivindicando múltiplas leituras e interpretações. (Hernández, 2000, p.123) Dessa maneira, a pós-modernidade nos convida a “olhar” a arte como uma representação de significados. Convenções culturais e códigos simbólicos já não são mais aceitos como verdades absolutas e aproximações formalistas já não bastam para interpretações que dependem agora muito mais do tempo, do lugar, do contexto, pois as representações refletem estruturas sociais e trazem o artista como mediador da construção de significados plurais.

1.3. Uma concepção globalizadora e interacionista para a arte-educação

A concepção de formação artística que permeia este trabalho não se identifica com uma formação segmentada em vivências que se consomem no tempo de sua realização, em cursos e aulas extras que desenvolvem linguagens específicas. Tampouco se vincula à prática de atividades que possam complementar o tempo de “ofício” da criança moderna (Sarmiento, 2001, p.19), que não tem com quem refletir e narrar sua experiência, que acaba por se esvaziar e findar numa vivência empobrecida. Ao contrário, a concepção deste trabalho se aproxima de uma educação que valoriza o acesso a museus e exposições, concertos e espetáculos. Reconhece, ainda, a necessidade de que haja alguém, sensível e preparado, com quem as crianças possam compartilhar, refletir, prolongar essa experiência no tempo, metamorfoseando-a numa narrativa que venha a interagir com outras narrativas, orientadoras ou questionadoras, transformando essa experiência individual numa experiência coletiva, trazendo-a para uma dimensão histórica capaz de fugir do risco anunciado por Benjamin quando criticava a mo-

deriedade e o empobrecimento da experiência pela perda da capacidade de narrar. Benjamin analisa o definhamento da arte de narrar como uma característica do mundo moderno. Traz o narrador como alguém que sabe dar conselhos, mas conselhos que se distanciam dos objetivos utilitaristas. “Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (1994a, p.200). Longe do senso prático, o conselho “tecido na substância viva da existência” é, para o autor, sinônimo de sabedoria. Assim, com o empobrecimento da narrativa, enfrentamos o perigo da extinção da sabedoria. Benjamin nos faz refletir, então, sobre a importância da linguagem, um processo que nos humaniza e nos vincula a uma coletividade. Como diz Kramer, “É no outro que a linguagem se enraíza; compreender o outro requer uma experiência comum compartilhada”. (1998, p. 206)

Reconhecer a importância da experiência coletiva significa perceber o papel fundamental das interações sociais para a construção do conhecimento, para uma formação cultural e artística. Aí se funda a relevância do cenário escolar, do papel do professor como agente dessa experiência que inclui a familiarização e o contato com as diferentes manifestações e, também, de uma abordagem interacionista, na qual o professor e seus alunos construam significados coletivos e compartilhem seus aprendizados. Nessa perspectiva cabe indagar: está o professor promovendo experiências plurais, reflexivas, que se pautem no fazer, no apreciar e no conhecer a arte? Estão as escolas fomentando a valorização da arte como um conhecimento importante, integrando esse estudo numa proposta curricular globalizadora e transdisciplinar? Essa concepção pressupõe uma pedagogia que integre diversos tipos de expressão e conhecimentos, relacionando-os num esforço que possa criar uma provocação recíproca, um sentido de complementaridade, um encontro de todas as artes. “Uma pedagogia estética global é, portanto, antes de mais nada, uma derrubada das divisões que separam as diversas atividades expressivas” (Forquin,1982, p.31). As crianças têm espaços de integração entre o que é sentido e o que é concebido, entre a sensibilidade e a cognição, entre a razão e a emoção? Kramer (1998) aborda metaforicamente o acervo cultural acumulado como o ar que respiramos, e que pode ser encontrado nas diferentes manifestações artísticas e afirma que “não podemos reduzir o conceito de conhecimento a sua dimensão de ciência, deixando de fora a dimensão artística e cultural”(p.208).

1.4. Escolas e Museus como parceiros

Porém, é tarefa apenas da escola propor o caminho da convivência reflexiva com as obras de arte? Quanto mais ampla for, em quantidade e diversidade, essa convivência, maiores possibilidades surgirão de aprimorar a sensibilidade e a capacidade de apreciação. Certamente outras instituições podem exercer essa função: museus e centros culturais são, por exemplo, espaços privilegiados para desenvolver uma relação mais elaborada e significativa entre as crianças e a arte, num contexto histórico de esforço para ampliação da frequência de um público infantil.

Assistimos, nas últimas décadas, a uma profunda transformação na relação dos museus de arte e centros culturais com as escolas. As visitas passaram a ser incluídas nos planejamentos escolares para o ano letivo, tanto aos acervos permanentes quanto aos temporários, fortemente divulgados pela mídia. A partir dessa demanda os museus começaram a organizar departamentos educativos para mediar a sua relação com as escolas³.

As funções de conservação, investigação e difusão exercidas pelos museus estiveram, durante muito tempo, comprometidas apenas com o público erudito, excluindo uma camada significativa da população. Mas as transformações visíveis, principalmente no campo da difusão, criando estratégias de sedução para a formação de um público mais abrangente, são facilmente observáveis.

Os museus de arte passaram a fazer parte da programação da rede pública e particular de ensino das grandes cidades que concentram, no Brasil, quase a totalidade dos equipamentos culturais. Segundo o IBGE, o estudo aprofundado dos dados da Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC) 2001 revelou que os grandes municípios possuem mais equipamentos de cultura e que o Estado do Rio de Janeiro destaca-se com a maior média de equipamentos culturais por município (9,6). O estudo observou também que a oferta de tais equipamentos aumenta conforme o tamanho da população, seu rendimento e o tempo de existência do município. Constatou-se que nos municípios com até 5 mil habitantes a mediana é de 3 equipamentos, enquanto nos municípios com mais de 1

³ Temos no Rio de Janeiro como exemplos mais atuantes o departamento educativo do Centro Cultural do Banco do Brasil, dos Museus Castro Maya (Chácara do Céu e Museu do Açude), do Museu de Arte Moderna, do Museu Nacional de Belas Artes entre outras iniciativas mais recentes.

milhão de habitantes há todos os 17 tipos de equipamentos encontrados na pesquisa (museus, bibliotecas, livrarias, unidades de ensino superior, teatros, cinemas, videolocadoras, orquestras, banda de música, lojas de discos e CDs, rádios AM FM, gerador de TV, provedor de Internet, clubes, estádios e shopping centers). Por esse motivo, até mesmo escolas de municípios vizinhos passaram a se deslocar para a capital, ainda que com grandes dificuldades, para estarem presentes nas exposições internacionais de grande porte.

Apesar dos possíveis excessos empregados para atrair o público infantil, tais esforços e mudanças permitiram transformar os museus em espaços mais acessíveis de divulgação cultural e de busca de conhecimento. Muitos problemas ainda precisam ser superados, mas é possível perceber que as práticas oferecidas passaram a exercer um papel importante na educação e na formação cultural. Leite (2001) afirma que em relação ao atendimento a grupos escolares “ainda hoje, no Brasil, este trabalho está, se não incipiente, merecendo discussão e estudo” (p.51)

Santos (1997), Angeli (1993), Leite (2001) e Grinspum (2000) são pesquisadoras que nos ajudam a pensar a função dos museus e suas particularidades no que se refere a frequência de grupos escolares. As duas primeiras dedicaram suas dissertações de mestrado ao assunto em questão, sendo que Leite e Grinspum, em suas teses de doutorado, dirigiram atenção destacada aos museus de arte, fazendo um recorte similar ao desta dissertação.

Para Santos (1997), o museu é uma instância educacional, com função social e responsabilidade política, mas com autonomia, pois seu objetivo final não deve ser o ensino. Sua prioridade é a experiência cultural. Sua proposta educacional é centrada na matéria da cultura como fonte primária de conhecimento. Adverte para que não nos esqueçamos de que os museus são espaços de memória e poder, com ideologias implícitas que não devem passar despercebidas, pois este espaço pode tanto “estar voltado a celebrar o poder e sua memória” quanto também para “trabalhar como lugar de memória a serviço do indivíduo, referido como sujeito sociocultural e cidadão, de forma democrática”. (1997, p.19)

Para a autora, a dimensão pedagógica dos serviços educativos devem buscar uma experiência cultural significativa e crítica, explorando o potencial pedagógico dos bens culturais. Entende bem cultural numa perspectiva dialética. Os objetos não têm sentido próprio e sim o atribuído socialmente. São mediatisados pela relação do homem com a realidade. A museologia seria uma disciplina que tem como objetivo estudar a relação entre o homem/sujeito e os bens

culturais no cenário museológico. Posto isso, Santos discute o conceito de “Educação Patrimonial” adotado pelo Museu Imperial de Petrópolis, no Estado do Rio de Janeiro, que tem como pressupostos metodológicos a observação, a análise e a extrapolação. Essa metodologia foi introduzida no Brasil pela museóloga Maria de Lourdes Parreiras Horta, que a definiu como um “ensino centrado no objeto cultural, na evidência material da cultura. Ou ainda, como processo educacional que considera o objeto como fonte primária de Ensino” (apud: Santos, p.32).

Denise Grispum (2000), em sua tese de doutorado “Educação para o Patrimônio: Museu de Arte e a Escola”, defende que o conceito de educação patrimonial pode ser entendido como formas de mediação “que propiciam aos diversos públicos a possibilidade de interpretar objetos de coleções de museus, do ambiente natural ou edificado, atribuindo-lhes os mais diversos sentidos, estimulando-os a exercer a cidadania e a responsabilidade social de compartilhar, preservar e valorizar patrimônios com excelência e igualdade”. (2000, p.27) Dessa forma, a autora entende que o conceito de Educação para o Patrimônio pode ser estendido aos bens artísticos, independente da tipologia do museu que os abriguem.

Santos reflete ainda sobre o processo de hibridização dos museus que, na tentativa de expandir seu público, vêm abrindo seu espaço para atividades mercadológicas, transformando-se em “Shopping Centers Culturais”. Esse processo de mercantilização aproxima os museus dos moldes impostos pela sociedade de consumo de massa, contribuindo para a alienação e homogeneização do homem. Alerta para o fato de que essas atividades demandam uma postura crítica, que não permita que essas iniciativas de disponibilização dos espaços museológicos “para a realização de outras experiências e de outros saberes” cheguem a ofuscar suas coleções e natureza. (p.14)

Angeli (1993) também se detém nos aspectos ideológicos trazendo o histórico dos primeiros museus da América Latina, a serviço dos interesses colonizadores e fortemente comprometidos com os ideais iluministas de progresso. Afirma que todas as obras encerram conteúdos sociais, políticos, religiosos de sua época. Cabe aqui lembrar a teoria crítica da cultura que nos orienta a estabelecer uma outra relação, exercitando diferentes olhares para os monumentos pois, como nos ensina Benjamin, “nunca houve um monumento de cultura que não fosse um monumento de barbárie. E, assim como a cultura não é isenta da barbárie, não é tampouco, o processo de transmissão da cultura” (1994a, p.225). Angeli defende o museu como uma instância educativa, entendendo educação

como um processo indissociável da cultura. Acredita que o maior desafio dos museus é manter a qualidade e o embasamento científico dos conteúdos que pretendem comunicar, transformando os resultados das pesquisas em conhecimentos acessíveis ao público sem, no entanto, banalizá-los ou fazê-los perder as características da linguagem científica. A autora propõe uma atitude de bom senso entre as ações que pretendem facilitar o acesso às informações e a base científica que sustenta e fundamenta o acervo.

Leite (2001), baseando-se em Benjamin, ao pensar sobre o dilema da acessibilidade e no movimento de renovação e resignificação do espaço dos museus, descreve o processo de dessacralização dos museus, que eram vistos como um depósito de obras consagradas onde “tudo que é lá colocado, ao invés de conservado, é condenado à morte” (p.50). Ressalta que o sagrado tem desdobramentos contraditórios, pois ao mesmo tempo que instiga a transgressão, cria a interdição. Leite afirma ainda que, entre os museus, os mais resistentes a desenvolverem programas de ampliação do público, descaracterizando seu espaço elitizado, foram os museus de arte. A autora levanta a hipótese de que a aura, que revestia as obras de artes, antes das transformações que redimensionaram o campo artístico, as formas de expressão e comunicação, decorrentes dos avanços tecnológicos, seja responsável por tal resistência. Essa questão foi abordada por Benjamin em “A obra de arte na era de sua reprodutividade técnica” (1994a). A possibilidade da reprodução em série, por um lado suprime da obra seu caráter único, por outro possibilita sua democratização. Para a autora, as forças renovadoras que testemunhamos vêm buscando intensificar as relações dos museus com seus visitantes, romper com a estrutura tradicional, projetar o museu no seu contexto social e enfatizar sua dimensão pedagógica. Cita o ICOM (Federação Internacional de Museus) e a Unesco como instituições que lutam pela conscientização da função educativa e pela dimensão de direito de todos os cidadãos ao acesso a essas instituições e ao patrimônio artístico e cultural da humanidade.

Leite reflete também sobre o que e como informar. Sobre o potencial das palavras, das informações que acompanham as obras, que podem ter diferentes repercussões sobre a construção do olhar dos visitantes. O tipo e o tratamento da informação veiculada podem exercer um papel de ampliação do conhecimento e do acervo imagético do observador ou, por outro lado, induzi-lo a um olhar simplificador e restritivo. Essa discussão parece não encontrar um consenso entre profissionais e pesquisadores. A defesa de que o texto que acompanha as obras não pode ser pretensioso, roubando os necessários momentos de silêncio

para a apreciação, ou mesmo ultrapassando a própria obra, convive com a crença de que os objetos falam por si dispensando explicações, que podem destruir seu mistério e a experiência museológica, e ainda, com outra opinião, comum entre os educadores, que defendem o esclarecimento do conteúdo simbólico encerrado nas obras.

As quatro pesquisadoras são unânimes quando a questão é rever o papel dos museus como um espaço cultural com compromisso educativo e também concordam que seja equivocada a idéia de escolarização dos museus. Santos esclarece que tanto professores quanto educadores em museus costumam creditar ao espaço museológico a função de ilustrar conteúdos escolares, desconhecendo a autonomia de sua ação educativa e o potencial comunicativo dos objetos como fontes verdadeiras de conhecimento.

Tanto Angeli quanto Santos alertam para o perigo dessa abordagem reducionista que desvia os responsáveis da tarefa de criarem metodologias próprias para um fazer educativo museológico. Para isso argumentam que esses espaços levem em conta as especificidades da infância, mas que não se obriguem a criar um espaço exclusivamente para as crianças, segregando-as e afastando-as de uma concepção de infância como uma categoria social, que entende a criança como um sujeito histórico. Em concordância com essas idéias, Leite esclarece que não defende que “seja necessário um happening para atrair as crianças – digo, sim, que aqueles que partilham sua visita têm que ser interessados e curiosos pelas obras, passar prazer, pulsão, naquilo que estão contemplando, saber ouvir as perguntas (que partem de um lugar outro, com uma lógica própria...), procurar respondê-las de forma clara, coerente e verdadeira – sem infantilizar o discurso, sem diminutivos ou diminuições. Para a contemplação ativa o que interessa é a construção de significados pelo sujeito contemplador – criança ou adulto”.

Não se trata portanto de um processo de escolarização do museu nem de uma “arte educativa”. Para aprofundar a questão da especificidade das relações do público infantil com os objetos artísticos e das adaptações nas ações museológicas que objetivam sua atração e a acolhida, trago as idéias de Mészáros (1981) quando analisa os aspectos estéticos a partir das contribuições marxistas. Para o autor, a obra de arte não pode ser consumida como um mero objeto de utilidade. A relação utilitarista produz um empobrecimento da atividade em questão, tirando-lhe o caráter humano e social, condenando-a a uma fragmentação egoísta e alienante. Quando a função da arte é destinada à auto-satisfação do indivíduo isolado, confunde-se ou subjuga-se às leis do mercado, “torna-se um

simples meio para um fim estranho à arte” (Mészáros, 1981, p.184). A arte tem seu “fim em si mesmo”, sua função não deve, ainda segundo o autor, ser utilitarista nem procurar justificar-se em fins exteriores ou em necessidades naturais diretas. A arte, como as demais atividades de produção, envolve um consumo, mas não um consumo passivo. A inter-relação dialética entre os fatores individuais e sociais é o que pode transformar o consumo da arte em algo criativo. Para o autor, o ideal da educação estética é um “indivíduo social rico”, livre das amarras e exigências de uma estrutura social subordinada à economia capitalista de mercado, que possa constantemente recriar a substância estética em sua atividade de consumo. O consumo estético alienado é um sintoma de desumanização da arte. Para Mészáros, a humanidade se tornaria muito empobrecida caso a vida pudesse ser concebida sem a arte e a mesma, destinada a quaisquer fins utilitários, seja educativo, político, religioso ou não, se tornaria alienante. Cabe então pensar que a arte só será “educativa” quando abrir mão desse referencial.

Repensar os museus nos leva, necessariamente, a repensar a escola. Ambas as instituições não podem mais esquivar-se da dimensão crítica do conhecimento. Para Kramer “as mais diversas iniciativas de educação e ação cultural precisam promover a emancipação de crianças, jovens e adultos para que possam aprender, descobrir a paixão pelo conhecimento, o movimento em direção ao saber.” (1998, p,209)

Podemos constatar, a partir de diferentes trabalhos acadêmicos, a dificuldade de transformar a realidade escolar que tem se mostrado, ao longo do tempo, rígida e resistente a mudanças, pela característica de reprodução das condições de produção dominantes na sociedade, que incluem relações hierárquicas de poder, segmentação e burocratização do trabalho pedagógico, gerando práticas descompromissadas com as questões sociais e aprendizagens pouco significativas para as crianças. Esta constatação justifica os esforços de ambas as instituições, museus e escolas, quando buscam a formação de cidadãos capazes de atuar como consumidores e produtores de arte, dentro e fora de seu próprio universo cultural.

A concepção tradicional de ensino, restrita à sala de aula, ao professor e aos livros, tem sido geralmente associada à concepção de aprendizagem formal, enquanto as experiências educativas que ocorrem em outros cenários externos à escola com a aprendizagem informal. Mas não são propriamente os cenários que determinam esses tipos de aprendizagem. No que diz respeito à discussão entre educação formal e informal e suas contribuições para a formação artística, segundo Mikel Asencio e Elena Pol (2002, 2003), identificar as características do

processo informal de aprendizagem, que possam contribuir para mudanças positivas na escola, além de inspirar estratégias pedagógicas formais que permitam, em contrapartida, agregar valor às experiências informais, é um esforço necessário para a transformação das propostas que compõem o cenário da educação tanto em museus como nas escolas.

Asensio e Pol (2002) explicitam que novos cenários na educação tomam corpo na atualidade. A sala de aula, mesmo sem perder sua importância, divide cada vez mais com outros espaços a tarefa educacional. A aprendizagem formal e a informal, na contemporaneidade, formam um todo, considerando aspectos cognitivos, de conduta e emocionais. Os autores acreditam que dentro ou fora da sala de aula poderão ser ativados processos eficazes de aprendizagem, desde que haja um planejamento dessa experiência, no qual se projetem intencionalmente passos básicos.

A necessidade de planejamento de experiências significativas antes, durante e depois dos passeios em cenários fora da escola, nos leva novamente ao trabalho de Leite (2001) quando a pesquisadora nos adverte que “ir à exposição (...) em nada assegura uma experiência estética, nem mesmo o aguçamento do olhar, a problematização técnica, a educação estética, noções de história da arte, entre tantas outras coisas. Todos podem passar incólumes pelas obras...” (p.43).

A aprendizagem formal, tradicionalmente identificada com o contexto escolar, tem características específicas e seu objetivo fundamental é a aprendizagem do aluno. A aprendizagem informal, ligada a contextos culturais, tem um conteúdo estético e lúdico, pretende muito mais o entretenimento e o fruir cultural, apresentando-se de forma muito mais atraente e curiosa. Estas características nos fazem refletir sobre o paradoxo da eficácia do ensino informal frente ao contexto formal que tem o objetivo explícito de aprendizagem, mas que muitas vezes fracassa em seu intuito.

A contextualização da aprendizagem em situações naturais parece favorecer um processo mais significativo e complexo, “constituindo ‘uma aprendizagem de banda larga’ versus uma aprendizagem clássica mais estreita e dirigida”. (Asensio e Pol, 2003, p.63)

Pesquisadores como Falk e Dierking (1997) também discutem o assunto. Assinalam que a distinção entre aprendizagem formal e informal parecia fazer sentido nos anos 70, quando os profissionais de museus buscavam legitimá-los como espaços de aprendizagem. No entanto, acreditam que hoje essa distinção se tornou contraproducente. O interesse por essa distinção parece estar menos

ligado ao processo de aprendizagem do que aos resultados esperados. A aprendizagem é fortemente influenciada pelo ambiente físico, pelas interações sociais e crenças pessoais, conhecimento e atitudes e podem ocorrer em qualquer lugar.

Dessa forma, os museus parecem se configurar como possíveis cenários de disseminação e socialização do patrimônio cultural e artístico. Como espaço de encontro e de debate, onde a dimensão criativa e produtiva pode ser incorporada substituindo a dimensão reprodutiva, na qual apenas o que já foi produzido e legitimado é comunicado. Quando se preparam para programas de ação educativa, podem optar por formatos variadíssimos, desde o de simples exposição a visitas guiadas, fichas didáticas, oficinas, jogos lúdicos, modalidades móveis como maletas, mochilas ou carrinhos, formatos baseados em novas tecnologias audio-visuais, meios informáticos ou áreas de interpretação. Não existem formatos considerados ideais, mas uma busca de formatos adequados a cada acervo, às diferentes características do público e aos objetivos que pretendem alcançar. Levando-se em conta que os conteúdos pretendidos pelo professor ou pelo museu são centrais mas não são únicos, busca-se uma planificação coerente com experiências contextualizadas e atividades adequadas que podem tanto preceder como se seguir às visitas, sem criar a ilusão de um total controle da aprendizagem. Cada indivíduo se apropriará de forma diferente do que vir, tocar, ouvir ou sentir, dependendo de seus conhecimentos prévios, sua motivação, e seu interesse. A sensibilidade e o preparo para perceber essa experiência pessoal e social depende de uma formação específica e, também, das condições da interação. Como pude constatar, acompanhando turmas escolares durante vários anos em visitas a museus, quem põe em prática os programas educativos não são, geralmente, seus autores e mesmo estes nem sempre estão preparados para suas tarefas e desafios. O compromisso dos profissionais de museu com a educação é cada vez mais evidente, apesar de não existir entre nós, ainda, um investimento adequado na sua formação no que diz respeito ao trabalho pedagógico, assim como é muito pequeno o investimento na formação dos professores no que diz respeito à arte. A formação cultural permanente dos profissionais envolvidos no processo de arte-educação não parece ser estratégia prioritária dos agentes responsáveis pela escola para que possamos avançar na busca de uma qualidade significativa na formação das crianças. Carvalho (2001) afirma que “A ausência ou falta de continuidade de políticas de investimento cultural que permitam ao professor, em complementariedade à formação pedagógica, o acesso a bens culturais, são dados construídos pelo exercício de uma prática de

desvalorização e de descompromissos com uma política social consistente” (p. 85). Para a autora é preciso pensar as instituições culturais como espaço de formação também desses profissionais, desconstruindo a abordagem normativa que desconhece a “heterogeneidade da categoria profissional, assim como a dimensão ética, estética, cultural e política do fazer educativo.” (p.84)

Pensar na formação cultural das crianças nos faz necessariamente pensar na formação cultural de seus educadores. Como incrementar essa formação, tendo em seu bojo o acesso aos museus, se seus pais e professores não têm acesso às diversas manifestações culturais, às instituições fomentadoras e divulgadoras e, em especial, uma familiarização com a arte e com os museus de arte?

“interessa-me que crianças e adultos possam aprender com a cultura e a arte... A experiência com a produção cultural contribui de maneira básica na formação de crianças, jovens e adultos, pois resgata trajetórias e relatos, provoca a discussão de valores, crenças e reflexão crítica da cultura que produzimos e que nos produz, suscita o pensar do sentido da vida, da sociedade contemporânea e, nela, do papel de cada uma de nós.” (Kramer, 1998, p.15)