

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

LUCIANA PASQUALUCCI

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ESPAÇO MUSEOLÓGICO PARA
UMA CONSTRUÇÃO INTERDISCIPLINAR DO
CONHECIMENTO**

Mestrado em Educação: Currículo

**SÃO PAULO
2014**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

LUCIANA PASQUALUCCI

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ESPAÇO MUSEOLÓGICO PARA
UMA CONSTRUÇÃO INTERDISCIPLINAR DO
CONHECIMENTO**

Mestrado em Educação: Currículo

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Currículo, sob a orientação da Professora Doutora Ivani Catarina Arantes Fazenda.

SÃO PAULO
2014

PASQUALUCCI, Luciana

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ESPAÇO MUSEOLÓGICO PARA
UMA CONSTRUÇÃO INTERDISCIPLINAR DO
CONHECIMENTO**

112 fls.

Orientadora Profa. Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda.

Dissertação Mestrado. Programa Educação: Currículo -
PUCSP.

1. Educação 2. Interdisciplinaridade 3. Fenomenologia
4. Arte Contemporânea 5. Museu

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Ivani Fazenda, que concedeu a mim a honra de ser sua orientanda;

À minha família, por tudo o que nós vivemos;

Ao Tom, meu amor e parceiro de sempre;

Ao Pepê, por fazer de mim uma pessoa melhor e encher a minha vida de alegria e esperança;

À minha avó Therezinha;

Ao GEPI, pela acolhida e pelos sempre bons momentos;

Aos meus queridos colegas acadêmicos, pelas maravilhosas referências e cumplicidade;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, que me abriram tantas possibilidades a partir do contato que tivemos nas reuniões do Colegiado:

Profa. Dra. Branca Ponce, Profa. Dra. Regina Giffoni, Profa. Dra. Mere Abramowicz, Prof. Dr. Alípio Casali, Prof. Dr. Fernando Almeida, Prof. Dr. Marcos Masetto, Profa. Dra. Ana Maria Saul, Prof. Dr. Antonio Chizotti, , Profa. Dra. Marina Feldmann, Profa. Dra. Beth Almeida, Profa. Dra. Maria da Graça Moreira, Profa. Dra. Neide Noffs, Profa. Dra. Maria Malta e Profa. Dra. Nadia Dumara Ruiz Silveira;

Ao Professor Dr. Ruy Cesar do Espírito Santo, por ter recomendado à mim, no ano de 2002, a obra de Ivani Fazenda;

Ao Claudio Picollo, por fazer parte da banca examinadora;

À Carmen Aranha, pelas contribuições e por toda a atenção dispensada na finalização deste texto;

À Ana Maria Varella;

Ao Museu de Arte Moderna de São Paulo, pela admissão, pela demissão e pelas oportunidades durante os nove anos de trabalho;

Aos parceiros e envolvidos na realização dos projetos relatados;

À CAPES, pelo apoio financeiro para a realização deste trabalho.

Se algo de inovador e belo existir neste trabalho,
podendo contribuir para uma perspectiva de futuro
melhor, dedico-o ao meu filho, Pedro.

RESUMO

Esta pesquisa busca ampliar a compreensão de como o espaço museológico pode colaborar para uma construção interdisciplinar do conhecimento. Partindo da descrição de alguns dos trabalhos realizados em uma instituição cultural da cidade de São Paulo – SP, o trabalho objetiva evidenciar de que modo a interdisciplinaridade pode ser exercitada, bem como se pode justificar atualmente a construção de uma atitude interdisciplinar frente ao conhecimento. As noções da Fenomenologia e da Arte Contemporânea fundamentam a pesquisa. A interdisciplinaridade, ao enfatizar a importância da intersubjetividade e das parcerias, além de evidenciar seus cinco conceitos norteadores (humildade, respeito, coerência, espera e desapego), torna-se uma atitude que pode viabilizar as intencionalidades educativas e institucionais do museu, na tentativa de compartilhar seu patrimônio cultural e artístico junto ao público. A interdisciplinaridade, na condição de categoria de ação, pode concretizar, no espaço museológico, demandas institucionais e projetos educativos calcados numa visão fenomenológica de homem, o que significa compreendê-lo como ser criador, coletivo e questionador. Esse homem, que pergunta pelos sentidos das coisas, ao deparar-se com a produção contemporânea de arte no museu, pode construir conhecimentos articulando suas experiências às diferentes áreas do saber que permeiam as artes plásticas, agregando aos discursos conceituais aspectos da realidade. Ao considerar a realidade, o museu desempenha um importante papel social: gerar motivações e reflexões que continuem para além do espaço museológico. Com o intuito de construir referências para o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar em museus, mirando um conhecimento interdisciplinar que auxilie também a formação de sujeitos interdisciplinares, a fenomenologia ocupa, aqui, tanto o âmbito conceitual, quanto o de método de pesquisa, já que a descrição de algumas ações desenvolvidas norteiam as reflexões e colaboram para compreensão do sentido e do exercício de uma atitude interdisciplinar no espaço museológico.

Palavras-chave: Educação; interdisciplinaridade; fenomenologia; museus; arte contemporânea

ABSTRACT

The objective of this study was to increase the understanding on how museums may aid the interdisciplinary construction of knowledge. The study was based on the description of some activities carried out in a cultural institution in the city of São Paulo – SP, and its objective is to evidence how interdisciplinarity may be exercised, and how it is possible to currently justify the construction of an interdisciplinary attitude towards knowledge. The notions of Phenomenology and Contemporary Art are the bases of the study. Interdisciplinarity emphasizes the importance of intersubjectivity and of partnerships. Considering its five categories (humbleness, respect, coherence, expectation, and detachment), it is an attitude that may make the educational and institutional intentionality of the museum viable, in its attempt to share its cultural and artistic patrimony with the public. Interdisciplinarity, as a category of action, may make institutional demands and educative projects possible in museums, based on a phenomenological vision of men - understanding men as a creative, collective, and questioning beings. This man that asks about the sense in everything, when facing contemporary art production in museums, may construct knowledge by articulating his experiences with the different areas of knowledge that involve plastic arts, adding aspects of reality to conceptual discourses. Museums have an important social role, when reality is considered: they generate motivation and reflections that are not limited to the museum space. Phenomenology is used as a conceptual drive and a research method in order to build, together with the reader, references for the development of an interdisciplinary work in museums, an interdisciplinary knowledge that also aids the formation of interdisciplinary individuals, once the description of the some of the activities is the driver of reflection and collaborate on the understanding of its sense and on the exercise of an interdisciplinary attitude in museum spaces.

Keywords: Education; interdisciplinarity; phenomenology; museums; contemporary art

Daí a função de uma arte aberta como metáfora epistemológica num mundo em que a descontinuidade dos fenômenos pôs em crise a possibilidade de uma imagem unitária e definitiva, esta sugere um modo de ver aquilo que se vive, e vendo-o, aceitá-lo, integrá-lo em nossa sensibilidade. Uma obra aberta enfrenta plenamente a tarefa de oferecer uma imagem da descontinuidade: não a descreve, ela própria é a descontinuidade. Ela se coloca como mediadora entre a abstrata categoria da metodologia científica e a matéria viva de nossa sensibilidade, quase como uma espécie de esquema transcendental que nos permite compreender novos aspectos do mundo.

Umberto Eco

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. CONTEXTUALIZAÇÕES	16
1.1. Museu.....	16
1.2. Sobre o Museu de Arte Moderna de São Paulo.....	19
2. REFERÊNCIAS TEÓRICAS PARA A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO NO ESPAÇO MUSEOLÓGICO	31
2.1. Fenomenologia.....	34
2.2. Interdisciplinaridade.....	40
3. AÇÕES EDUCATIVAS NO MUSEU	46
3.1. <i>O professor construindo espaços de autoria. Parceria com a Diretoria de Ensino Região Caieiras</i>	48
3.2. <i>Contatos com a Arte exposição MAM na OCA: O que significa isso?</i>	57
3.3. <i>Contatos com a Arte exposição MAM na OCA: Emergência e Interdisciplinaridade</i> ..	66
4. AÇÕES NA COORDENAÇÃO	72
4.1. <i>Parceria Programa Escola da Família</i>	75
4.2. <i>Parceria Parque do Ibirapuera</i>	78
5. PREÂMBULOS PARA FUTURA PESQUISA	88
BIBLIOGRAFIA	95
ANEXO	97

INTRODUÇÃO

*A interdisciplinaridade é princípio de unificação
e não unidade acabada.*

Ivani Fazenda

Esta é uma pesquisa qualitativa que parte de fundamentos teóricos e de descrições de experiências profissionais. O problema que deu origem a esta pesquisa surge ao final de uma trajetória de nove anos de trabalho (2000-2009) em um museu de arte, delimitando-se a partir de meu contato com a interdisciplinaridade, de Ivani Fazenda, bem como de minha participação no GEPI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade, iniciada em 2012. O *locus* desta pesquisa é o Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM, situado na cidade de São Paulo. A familiaridade com os acontecimentos descritos, a partilha de experiências e a compreensão dos sentidos atribuídos aos fatos apresentados revelam a minha conduta de participante nesse processo. Minha intenção, ao resgatar práticas por meio de registros, imagens e da memória, é construir um plano de referência. Mais do que apresentar resultados, o fato de poder teorizar sobre o próprio processo de ação move esta pesquisa, que intenciona destacar a importância dos museus e de seus projetos culturais e educativos como estratégias para a construção de um conhecimento interdisciplinar. O objeto deste trabalho é o exercício da interdisciplinaridade no museu. Institucional e educacionalmente.

Sou formada em Artes Plásticas pela FAAP e especialista em Psicopedagogia pela PUC-SP. Durante os anos em que trabalhei no Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM-SP, atuei como educadora e coordenadora do setor educativo. Neste período, pude aprender, com profissionais da área de educação, de arte e de gestão de pessoas e de projetos, as potencialidades do espaço museológico, as necessidades para sua sobrevivência econômica, conceitual e educativa, além das dificuldades e dos encantamentos existentes na relação do sujeito com a arte contemporânea. Um dos objetivos do educativo do museu, desde minha entrada no ano 2000, era exercitar as relações entre a arte e as diversas áreas do conhecimento. Ao longo dos quatro anos em que estudei na FAAP (1998 – 2002), busquei, nas disciplinas de História da Arte e Estética, fundamentos que me orientassem em relação à

arte tanto como patrimônio histórico e cultural quanto como documento sobre o percurso da humanidade.

Comecei a interessar-me pelas Artes Plásticas no ano de 1994, aos dezeseis anos de idade, quando visitei a 22ª Bienal Internacional de São Paulo, acompanhada de meu pai. Curada pelo professor Nelson Aguilar, o eixo conceitual da mostra foi a ruptura dos suportes tradicionais da arte. Lembro-me de ter visto, na ocasião, a obra *Bichos*, de Lygia Clark, com o convite: “favor tocar”. Pensei o quanto interessante era aquele trabalho e escutei um educador da mostra, que caminhava com um grupo de pessoas perto de onde nós estávamos, dizer que, em muitas daquelas obras, o que importava era o pensamento do artista, e não o objeto exposto. No decurso da exposição, permaneci com ambas as expressões em minha memória: “favor tocar” e “o pensamento importa mais do que o objeto”. Havia, naquela Bienal, muitos vídeos, instalações e esculturas incríveis. Lembro-me de muito ter rido e conversado com meu pai sobre o que víamos, pois era impossível permanecer calado diante de tantos estímulos interessantes. Estabelecíamos relações com temas cotidianos e formulávamos muitas questões. Percebi, àquele momento, que a produção de arte é muito mais do que artefato manual, transcendendo o desenho ou pintura sobre papel. Ela incentivava o diálogo, provocando o pensamento, a reflexão e o questionamento.

Estive às voltas, àquele ano, com as dúvidas sobre qual graduação faria. Buscava sentidos para minha vida profissional e, enquanto não os encontrava, trabalhava como vendedora no *Shopping Iguatemi*, em São Paulo, o que fiz durante seis anos, dos dezeseis aos vinte e um de idade. Decidi cursar Artes Plásticas, também por interferência de meu namorado à época, hoje meu marido, quem me apresentou aspectos interessantes em relação à arte, principalmente os relacionados à fotografia. Entramos na FAAP juntos, porém cursei a licenciatura e ele, bacharelado, pois, desde o primeiro momento, busquei, na teoria, os fundamentos que respaldassem a reflexão sobre arte e educação. No segundo semestre da faculdade, consegui um estágio no Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM, situado no Parque do Ibirapuera. O espaço museológico – emprego este termo para designar todos os espaços do museu, tais como biblioteca, ateliê, sala do setor educativo, toaletes, restaurante, café – apresentou-se, para mim, como o espaço em potencial para aprendizagens e questionamentos sobre tudo e qualquer coisa, pois eram espaços de encontro, de diálogo e de pesquisa, onde a diversidade de pessoas e de saberes circulavam livremente. O que fazia desse um espaço produtivo e tão interessante? Os objetos ali expostos, os quais, por sua vez, demandavam estratégias institucionais que atraíssem as pessoas – pois um museu precisa de público, de arranjos conceituais que o insiram num sistema de reflexão compartilhada e

atividades atrativas que complementem os conceitos abordados – mostras de cinema, oficinas de arte para famílias, cursos para professores etc. Notei que o museu e suas exposições abertas ao público muitas vezes faziam dele um espaço contemplativo e elitizado. Mas esse mesmo museu, com suas exposições, provido de estratégias institucionais e educativas intencionais, visando à aproximação das pessoas, torna-se um espaço receptivo e convidativo. As criações desse espaço são: produção de material para pesquisa, questionamentos pertinentes sobre arte e cotidiano, investigações sobre arte e demais áreas do conhecimento, por fim, garantia da formação de novos públicos, tornando o museu um espaço vivo.

Ao meu ver, a busca pela interdisciplinaridade, no museu, ocorria como tentativa para uma construção de conhecimentos pautada em conteúdos compartilháveis, produzidos conjuntamente com professores e alunos da Educação Básica. Legitimava-se a produção contemporânea de arte como coadjuvante no processo de aprendizagem. Mas, à época, questionava-me se a interdisciplinaridade era fundamentada somente na articulação entre diversas disciplinas. E a subjetividade do público? E o encontro entre tantas subjetividades, já que o museu é um espaço onde circulam pessoas de todas as idades, regiões, formações, crenças e valores? Pensar na atuação do público dentro do museu, no protagonismo que as pessoas exercem frente às construções de sentidos demandadas pela arte é pensar no sujeito como um ser criador, que constrói significados em relação à sua existência e em relação aos fenômenos do mundo.

O museu, além de colecionar, conservar, pesquisar, comunicar e exibir, para o estudo, a educação e o entretenimento, a evidência material do homem e seu meio ambiente, conceito e função definidos pelo ICOM – Internacional Council of Museums no ano de 1974 (COELHO, 1997), pode ser considerado, atualmente, um espaço de encontro que incentiva o diálogo e reúne a cultura, a arte e a diversidade, promovendo a circulação de saberes, a integração das disciplinas, a aprendizagem, a descoberta e o exercício da crítica. Ou seja, o espaço museológico e suas possibilidades de ação, adotadas na perspectiva contemporânea, pode fomentar a atitude interdisciplinar.

A interdisciplinaridade fundamenta-se, inicialmente, na fenomenologia (FAZENDA, 2006). Ambas consideram o homem o responsável pela produção de significados, mas, diferentemente da fenomenologia, que se materializa em concepção, a interdisciplinaridade é uma ação. Enquanto a fenomenologia respalda o pensamento acadêmico em relação à importância de considerar a experiência e a percepção como fundantes da racionalidade, a interdisciplinaridade acontece na e pela experiência, no estado de interrelação e interação do homem com o coletivo e com os demais fenômenos. Pode-se dizer, nesse contexto, que

exercer a interdisciplinaridade é praticar a fenomenologia. E movimentar a fenomenologia, na prática, é exercitar a interdisciplinaridade.

A hipótese de que a experiência interdisciplinar, provocada no museu e disparada pela relação entre o objeto de arte e o sujeito, auxiliaria e possibilitaria a construção do conhecimento interdisciplinar, surge a partir do trabalho desenvolvido por mim junto à equipe do setor educativo do MAM. A fundamentação do trabalho que realizamos suscitou relações próximas à interdisciplinaridade de Ivani Fazenda, motivo pelo qual, ao conhecer sua obra, procurei-a com o intuito de apresentar as intenções desta pesquisa e, com isso, buscar proximidades teóricas e práticas que auxiliassem a construção de um trabalho interdisciplinar em museus.

A produção contemporânea de arte, fundada nas propostas artísticas dos anos 1960, será brevemente tratada, aqui, com o intuito de auxiliar o leitor na compreensão sobre as possibilidades da produção de arte na atualidade. A fim de comprovar a hipótese de que o museu contribui e incentiva a construção de um conhecimento interdisciplinar, debruzei-me sobre fontes bibliográficas e documentação escrita e imagética¹ de arquivo pessoal.

Este trabalho fez-me deparar com um grande desafio: utilizar a minha própria prática como ponto inicial para uma investigação acadêmica. Ao considerar experiências individuais, penso no risco de envaidecer os acontecimentos, relatando-os de forma a privilegiar possibilidades conclusivas ou, ao menos, engrandecer as intenções e ações realizadas. Porém, adianto que o trabalho descrito é consequência do envolvimento de um grupo, constituído por parceiros e colegas de trabalho, sem os quais não haveria prática e reflexão.

A investigação é pautada em algumas das questões surgidas no decorrer da minha trajetória profissional no MAM: como trabalhar a interdisciplinaridade a partir da arte contemporânea? A produção de arte atual, devido à sua pluralidade matériaca e conceitual, é permeada por conteúdos das diversas áreas do conhecimento. A articulação entre esses saberes é suficiente para promovermos o diálogo interdisciplinar? Como os museus de arte podem colaborar para a construção de uma educação interdisciplinar? A interdisciplinaridade pode acontecer tanto no ato educacional quanto no trabalho de gestão? O exercício da interdisciplinaridade, no museu, na relação com a arte contemporânea, pode também acontecer na coordenação dos projetos institucionais?

¹ Fotos de Karina Bacci, Luciana Pasqualucci e equipe do setor educativo do MAM.

Na atualidade, a pesquisa é relevante pelo fato de dialogar com algumas das exigências curriculares impostas pela academia contemporânea². Acreditamos que o museu pode ser colaborador na implementação de um currículo interdisciplinar.

O trabalho está estruturado em cinco capítulos. O primeiro busca contextualizar o leitor em relação aos significados de museu, bem como especificamente o Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM.

O segundo aborda as referências teóricas para a realização do trabalho. Contemplamos, lá, fundamentos da Fenomenologia e da Interdisciplinaridade

Terceiro e quarto capítulos descrevem algumas das ações que realizamos no museu, enquanto eu era educadora formadora, seguidas de experiências realizadas enquanto eu estava na coordenação do setor educativo.

O quinto capítulo aponta possíveis desdobramentos, práticos e conceituais desta pesquisa.

² Ao final do ano de 2012, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) conclamou todas as universidades brasileiras a partilharem suas experiências sobre a inserção da interdisciplinaridade nos currículos educacionais, para que novas medidas fossem tomadas, mirando a implantação de uma educação interdisciplinar.

1. CONTEXTUALIZAÇÕES

A obra de arte exige, para nascer, uma situação conflitual básica.

Ferreira Gullar

1.1 Museu

Seguem definições dele:

Segundo fontes etimológicas, do grego, *mouseion*: templo das musas.

Já, para os dicionários, é uma “instituição responsável por coletar, estudar e expor objetos de valor artístico ou histórico. Local onde tais objetos são expostos.” (MINI HOUAISS, 2009, p. 518). Também um “lugar destinado não apenas ao estudo, mas também a reunião e exposição de obras de arte, de peças e coleções científicas, ou de antigos objetos. Lugar onde são expostos objetos de arte referentes à História e que recompõem uma série de fatos.”³

Conforme ICOM,

Os museus mantêm acervos em benefício da sociedade e de seu desenvolvimento. Os museus têm o dever de adquirir, preservar e valorizar seus acervos, a fim de contribuir para a salvaguarda do patrimônio natural, cultural e científico. Seus acervos constituem patrimônio público significativo, ocupam posição legal especial e são protegidos pelo direito internacional. A noção de gestão é inerente a este dever público e implica zelar pela legitimidade da propriedade desses acervos, por sua permanência, documentação, acessibilidade e pela responsabilidade em casos de sua alienação, quando permitida. (Código de Ética do ICOM para Museus, 2009, p. 12)⁴

Sob uma perspectiva histórica, acompanhamos Coelho (1997), quando dispõe cronologicamente a trajetória dos museus, iniciando o percurso no século XVIII.

Coleções de curiosidades recebem o nome de museu, gabinete de curiosidades ou câmara de curiosidades. Faziam parte destas livros, esculturas, objetos científicos e curiosidades em geral.

O primeiro museu público foi inaugurado em 1683, na Inglaterra. O Asmoleum Museum era vinculado a Universidade de Oxford e autorizava à visitação somente artistas e estudantes. Foi durante a Revolução Francesa, no século XVIII que o museu abriu as portas

³ Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

⁴ Disponível em: <<http://archives.icom.museum>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

para a visitação do público em geral, incentivando a abertura de museus voltados para a educação da população.

Seu objetivo, de guardar obras e criar condições para exposições e conseqüentemente fruição e apropriação por parte do público dos conceitos e símbolos contidos nestas. Foi nos anos 1970 e 1980 que os museus declararam seu interesse pela quantidade de público visitante, já que o atendimento ao público e à comunidade era uma demanda que poderia garantir o suprimento de suas necessidades econômicas, atendidas por instituições privadas e pelo Estado.

No Brasil, D. João VI cria em 1815 o Museu Nacional, de acordo com os moldes europeus. Em 1864 surge o Museu do Exército, o Museu Emilio Goeldi em 1866, o Museu da Marinha em 1868, o Museu Paulista em 1892 e, a partir de 1930, a maioria dos museus brasileiros. Foi neste período em que, influenciados pelo educador Anísio Teixeira e considerando o conceito de “Escola Nova”, estudiosos sugeriram ideias educacionais a serem desenvolvidas em museu (SUANO, 1986). Falou-se sobre a necessidade dos museus se incorporarem à educação formal, sobretudo a infantil, de forma coordenada e não somente como visita espontânea. Fato este discorrido e praticado nos dias de hoje⁵.

Museu de Arte

Segundo Coelho (1997), muitos museus, encontrando na ação educacional uma justificativa para existir e obter recursos, reforçam seus serviços escolares. Essa imagem educacional gera um efeito paradoxal: em vez de facilitar o acesso à arte, reforça a ideia de que o contato com a obra somente pode ser mediada por orientação. Surgem, então, duas perspectivas. A primeira considera o museu de arte tendo a função de reforçar uma determinada hegemonia cultural, geralmente a da cultura erudita, em que o melhor seria recusar a ideia do museu como extensão da escola. A segunda considera o museu com uma função democratizadora e que só pode ser cumprida com ações educativas.

Ambas as visões acabam por restringir a discussão sobre o papel dos museus, sobretudo o papel das ações educativas, que, vista pela hipótese inicial que motivou o desenvolvimento deste trabalho, pode ser muito mais do que facilitar a fruição da obra pelo visitante do museu, mediar os conteúdos da obra de arte, e muito menos a mera dependência dessa relação ou a finalidade econômica de sustento do museu e a viabilização dos demais projetos. Grossmann observa que “o papel dos museus de arte tem sido discutido a partir de pontos de vista

⁵ Ver *Programa Cultura é Currículo*, promovido pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo por meio da FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação, desde 2007.

estanques: poucos são os esforços para se procurar uma visão mais ampla envolvendo questões culturais e metodológicas complexas” (2001, p. 132).

A relação do sujeito com a arte e, conseqüentemente, com o espaço que exhibe sua produção transformou-se, significativamente, nos anos 1960, quando Lygia Clark, uma das primeiras artistas a propor essa reviravolta, subverte a relação de passividade e contemplação que imperavam até então. O sujeito passa a relacionar-se fisicamente com a obra de arte, participando da criação do objeto. A essa época, Mario Pedrosa⁶ começou a denominar de pós-moderna a então arte contemporânea, com a finalidade de marcar tais mudanças na produção artística e no comportamento do espectador.

Suano afirma que “o museu deveria ser um importante veículo coletor de problemas, o lugar privilegiado onde a população os discutisse e fórum de decisões sobre a vida urbana” (1986, p. 73), apresentando a atitude interdisciplinar, segundo o nosso entendimento a partir de suas palavras, como necessidade intrínseca ao profissional de museus:

Uma das principais características do profissional do museu e que deveria ser tratada com seriedade em todos os cursos de formação é a capacidade para reelaboração cultural. Isto é, o profissional de museu deveria compreender e absorver a cultura local, participando ativamente das ocorrências políticas, econômicas, científicas, sociais e reelaborá-las na prática, na sua área de especialidade científica. (1986, p. 82)

Há notícias de visitas monitoradas desde o século XVIII, quando os museus se tornaram públicos, entretanto a prática foi difundida, nos grandes museus europeus, a partir do século XX. A palavra monitorada não favorece a intencionalidade da criação de sentidos, por parte do visitante, em relação ao objeto de arte. Afinal, a rigor, monitor tem por função apenas monitorar. Visita orientada ou guiada também não se adequam ao campo semântico mais preciso, pois uma ação educativa museológica que se pretenda emancipatória não deve guiar, tampouco orientar, mas sim despertar, dialogar⁷, experienciar. Pelo que aprendi nos anos de trabalho no museu, visita educativa e ação educativa podem ser os termos mais apropriados, por agregarem não somente a contemplação, mas também o diálogo e a reflexão no espaço expositivo. O educador do museu, que atua como mediador entre o visitante e o

⁶ Mario Pedrosa dirigiu o Museu de Arte Moderna de São Paulo no início dos anos 1960. Afirmava o quanto a luta pela libertação da humanidade passa pela preservação e ampliação daquele mínimo de iniciativa de que ela pode dispor na sociedade capitalista, ou seja, daquelas possibilidades que lhe sobram de “exercício experimental da liberdade” – sua expressão preferida, em especial na referida década, para caracterizar uma arte que ele acreditava reatar com as fontes inovadoras de vanguardas históricas. (ARANTES, 2004).

⁷ Freire (1987) pensa que o diálogo é a base da educação. Sem ele, não há comunicação, não há troca e, portanto, não há perspectivas educativas. “Não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade” (p. 47).

objeto de arte, ao planejar a visita – o que inclui uma seleção de obras, conteúdos a serem abordados e os locais do museu a serem visitados, é autor desse percurso. O educador trabalha com indagações cuja finalidade é a de emergir o saber prévio dos visitantes ou participantes de uma ação, intensificando a interação e a integração. Quanto mais relações estabelecemos com um objeto de arte, mais interessante ele se torna.

1.2. Sobre o Museu de Arte Moderna de São Paulo

A apresentação a seguir é baseada no *Diário do aluno*, material de apoio utilizado para o programa *Encontros com a Arte*, parceria entre o Museu de Arte Moderna de São Paulo e a Secretaria Estadual de Educação, por meio da FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação, no ano de 2006⁸. Penso interessante compartilhar o conteúdo a seguir, pois essa foi a visão de museu que construí junto a equipe com a qual trabalhei. A elaboração do texto foi da coordenação pedagógica do projeto. Colaborei com a escrita do texto a partir do repertório como educadora formadora e como assistente de coordenação.

Como é o Museu?



Fonte: arquivo pessoal

⁸ Na ocasião, eu atuava como assistente de coordenação do setor educativo e como educadora formadora dos encontros para professores das escolas que integravam esta parceria. O projeto acontecia em diversos museus de São Paulo. Cada grupo de professores visitava um museu da cidade, participava do programa de formação desenvolvido por ele e visitava-o posteriormente com seus alunos. O *Encontros com a Arte* desenvolvido pelo setor educativo do MAM para os professores da rede tinha a duração de oito horas e acontecia aos sábados. Após visitarem o MAM, os professores compartilhavam em classe com seus alunos os conteúdos trabalhados para, posteriormente, visitarem o museu juntos, acompanhados por um educador da instituição.

O Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM – é situado no Parque do Ibirapuera. Visitar um museu pode implicar uma série de experiências e descobertas. Nem sempre é como esperamos; ele pode superar e surpreender nossas expectativas, agradando-nos ou não. O que podem imaginar a maioria das pessoas é um lugar meio escuro, com objetos, móveis e quadros antigos. Pode também passar a ideia de que lugar assim só é frequentado por pessoas que entendem muito de arte ou trabalham com isso: gente silenciosa, que circula e observa tudo, sem nem olhar para o lado. Essa não é uma imagem tão ruim. À nossa volta, vê-se um mundo tão apressado, com tanta informação, que ir a um lugar tranquilo para observar as coisas com cuidado e silêncio pode ser um ótimo exercício para a percepção.

O que encontramos nos museus?

Existem diferentes museus, que guardam diferentes memórias e conhecimentos em seus acervos. Acervo é a coleção do museu: objetos, obras de arte, animais empalhados, fotografias, entre outros. Os museus mantêm-no em seus espaços, conservando-o e expondo-o.

Talvez pelo fato de os museus formarem seus acervos ao longo do tempo e terem, inevitavelmente, uma série de peças antigas em suas coleções, a maioria das pessoas associa as coisas velhas. O que não chega a ser de todo incorreto, pois é impossível guardar memórias ou produzir conhecimento sem olhar para o passado.

As bibliotecas, por exemplo, têm acervos constituídos por livros. A diferença é que o acervo das bibliotecas pode ser emprestado para o público, enquanto os museus precisam ser visitados.

O MAM conta com uma ótima biblioteca: trata-se da biblioteca Paulo Mendes de Almeida. Possui um dos mais completos acervos especializados em arte moderna e contemporânea do Brasil. São mais de 40 mil publicações, entre livros, revistas e catálogos, nacionais e internacionais, além de vídeos, slides, CD-ROMs e DVDs relacionados à história da arte, do cinema, da fotografia e da arquitetura. A biblioteca do MAM atende ao público em geral, para pesquisas e trabalhos.

E os museus de arte?

O MAM, claro está, é um deles. Os museus de arte naturalmente possuem, em seu acervo, obras de arte. Uma coleção de esculturas, pinturas, desenhos, fotografias, objetos de arte, vídeos, performances e instalações. Então, a primeira coisa que devemos ter em mente

sobre um museu de arte é que seu acervo não diz respeito somente ao passado, mas ao presente e ao futuro também.

Uma obra de arte não é relevante somente por sua importância histórica, mas também pelas sensações que ela ainda pode causar no presente. Os museus de arte não cuidam apenas de conservar e expor seu acervo, mas também de promover exposições temporárias, apresentando trabalhos significativos, importantes para a nossa época. São obras que não pertencem ao museu, embora permaneçam ali por algum tempo. Há muitas maneiras de realizar uma exposição assim: as obras podem vir emprestadas de um ou vários outros museus, de colecionadores ou dos próprios artistas; pode-se, também, convidar um ou muitos artistas para realizarem trabalhos especialmente para uma exposição. Há, ainda, mostras coletivas como salões, que são concursos com premiação para jovens artistas ou seleções das produções mais importantes do ano.

Um pouco da história do MAM

O MAM foi fundado em 1948 pelo industrial de origem italiana Francisco “Ciccillo” Matarazzo Sobrinho. Intencionava ser um museu que apresentasse o novo, o moderno, a fim de incentivar o público a conhecer e gostar de arte. No começo, o prédio do MAM situava-se à rua Sete de Abril, no centro da cidade, perto da Praça da República.

O acervo do museu nunca parou de crescer, obras novas foram adquiridas, sempre em sintonia com a produção artística contemporânea.

Ao longo de sua existência, o MAM abrigou exposições inovadoras, de grupos de artistas com propostas arrojadas e desafiadoras, promoveu cursos e foi responsável pelo surgimento da Bienal de Arte de São Paulo, em 1951, a qual, depois, tornou-se a Bienal Internacional de São Paulo e, até hoje, é uma das mais importantes exposições de arte do mundo, reunindo, a cada dois anos, artistas de diversos países para criar um panorama das direções da arte contemporânea.

Em 1958, a sede do MAM mudou-se para o parque do Ibirapuera. Foi separado da Bienal em 1963, tornando-se uma instituição independente. Francisco Matarazzo decidiu doar o acervo do museu para a Universidade de São Paulo. Sem acervo, o MAM ficou com suas atividades paradas durante cinco anos, até que, em 1968, inaugurou sua nova sede, sob a marquise do Parque do Ibirapuera, onde permanece até hoje.

No ano de 1969, o MAM realiza o primeiro Panorama de Arte Atual Brasileira, mapeamento da jovem produção artística no Brasil, que, mais tarde, passaria a chamar-se Panorama da Arte Brasileira. A exposição, nascida para ser anual, foi pensada como forma do

renovação de acervo do museu, com obras recentes por meio de premiações financiadas por patrocinadores ou doações realizadas por artistas participantes. O Panorama caracteriza o MAM como um museu fundamentalmente de arte contemporânea brasileira, ou seja, dedicada às realizações do pós-guerra.

O acervo do MAM já conta com mais de 4000 obras de arte contemporânea brasileira, perfazendo, desse modo, um retrato da cultura do nosso tempo.

Hoje, sucedem muitos eventos diferentes no MAM, além das exposições: cursos de desenho, pintura, teatro, história da arte, figurino, escultura, cenografia e fotografia e conversas e palestras com artistas e curadores.

Em volta do MAM

Parque do Ibirapuera, em tupi-guarani, quer dizer *madeira* ou *árvore apodrecida*. Inaugurado a 21 de agosto de 1951, o parque fez parte das comemorações dos 400 anos da cidade de São Paulo.

O projeto do parque é assinado por Oscar Niemeyer. Em frente ao museu, há o *Jardim das Esculturas*, inaugurado em 1993. Projetado pelo paisagista Roberto Burle Marx⁹, o *Jardim* é uma exposição permanente e ao ar livre de 30 esculturas concebidas para o espaço público. Nos seus seis mil metros quadrados de área, o *Jardim das Esculturas* tem obras de diversos artistas brasileiros. A maior parte destes trabalhos faz parte do acervo do museu.



Jardim das Esculturas. Fonte: arquivo pessoal

⁹ Burle Marx, paulista nascido em 1909, foi um dos maiores paisagistas do mundo. Projetou parques e jardins no Brasil e no exterior e era um grande conhecedor de botânica. Em Brasília, num conjunto que é um marco da arquitetura moderna, seus jardins são o complemento perfeito para a obra de Lúcio Costa e Oscar Niemeyer, destacando-se os jardins feitos para o Ministério das Relações Exteriores, do Ministério do Exército e para o Palácio do Jaburu (residência do Vice Presidente). Em Belo Horizonte, é famoso seu projeto para o Parque da Pampulha, integrado à arquitetura de Oscar Niemeyer. Morreu no Rio de Janeiro, em 1994.

Burle Marx criou um espaço que se integra ao museu e ao parque. De dentro do museu, podemos ver o jardim e vice versa.

O MAM tem paredes de vidro, para deixar entrar luz e atrair os olhares de quem passa do lado de fora. Seu prédio foi construído em 1968, chamando-se, na ocasião, Pavilhão Bahia. Em 1982, consolidou a forma como o vemos agora, com uma reforma projetada pela arquiteta Lina Bo Bardi¹⁰. Ela pensou o museu como um centro cultural, valorizando o espaço expositivo, o auditório e a biblioteca.

O MAM hoje, um moderno contemporâneo

A história do MAM faz-nos entender porque o museu apresenta arte moderna e contemporânea. Além disso, porque, independente de ser arte moderna ou arte contemporânea, os educadores realizam seu trabalho junto ao público em consonância com a contemporaneidade: a ideia é lançar sempre um olhar contemporâneo para a arte, afinal, vivemos no mundo atual. Enquanto andamos por uma exposição, surgem idéias, dúvidas, inspirações, contestações. Muitos trabalhos de arte nascem em culturas diferentes da nossa. É preciso levar isso em conta: outros modos de ver, de pensar.

As questões abordadas com o público estão voltadas para as questões da antropologia, sociologia, história, política, porque arte envolve tudo isso: é uma maneira de representar, comentar e relacionar-se com o mundo.

Por que arte moderna? Os artistas modernos são denominados dessa forma porque inovaram, principalmente, a pintura de seu tempo, criando modos de representação diferentes das ilusões de realidade (as quais normalmente julgamos, até hoje, como perfeição), experimentando com cores, formas, linhas, deformações e temas. A obra de arte vai se tornando objeto autônomo que tem relações próprias, não se submetendo mais a copiar a perfeição da natureza. Eclodiram as primeiras vanguardas: Impressionismo¹¹, Expressionismo¹², Cubismo¹³, Surrealismo¹⁴, dentre outros ismos.

¹⁰ Imigrante italiana nascida em 1914, Lina Bo Bardi era esposa do diretor do MASP - Museu de Arte de São Paulo, Pietro Maria Bardi. É dela também o projeto do MASP, na Avenida Paulista.

¹¹ O Impressionismo foi um movimento artístico que revolucionou a pintura, dando início às grandes tendências da arte do século XX. Surge após a invenção da fotografia, que libertou o artista da pintura representativa da realidade. A pintura impressionista é aquela que registra a impressão. Principais características: registra as tonalidades que os objetos adquirem ao refletir a luz solar num determinado momento, pois as cores da natureza modificam-se constantemente, a depender da incidência da luz do sol; os contrastes de luz e sombra são obtidos de acordo com a lei das cores complementares. A mistura deixa de ser técnica para tornar-se óptica.

¹² O Expressionismo é a arte do instinto. Trata-se de uma pintura dramática, subjetiva, “expressando” sentimentos humanos. Empregando cores poéticas, dá forma plástica ao amor, ao ciúme, ao medo, à solidão, à miséria humana, à prostituição. Deforma-se a figura, para ressaltar o sentimento. Portanto, há predominância dos valores emocionais sobre os intelectuais. Principais características: pesquisa no domínio psicológico; cores

A palavra moderno porta, no senso comum, quase o mesmo significado que contemporâneo: atual, de hoje, novo. Quando falamos em Arte Moderna, no entanto, já não nos referimos à arte produzida hoje ou a alguma novidade no circuito artístico. Arte Moderna é um período específico na história da arte, que abrange do final do século XIX à primeira metade do século XX. Esse é um período de mudanças no mundo todo: tecnológicas, políticas, medicinais, psicológicas, científicas, humanas, sociais. Mas o que aconteceu nesse período, o que os artistas fizeram de tão surpreendente para serem reconhecidos pela história como modernos, revolucionários e inovadores? Os artistas modernos subverteram o modo de pintar, esculpir, desenhar, colar, fotografar, fazer gravura. Principalmente, transformaram a maneira de olhar para a arte. Para compreender melhor esse momento da história da arte, tomemos como exemplo a pintura, que passou por diversas revoluções com a arte moderna. Seguem abaixo breves informações, com o intuito de compor um panorama de como estava a pintura na virada do século XIX para o XX:

- desde o Renascimento (1500), concebia-se a pintura como uma espécie de cópia do mundo real. As pessoas esperavam encontrar, na pintura, uma reprodução da realidade, um tipo relato visual, um testemunho.

- as técnicas mobilizadas criavam a ilusão de que as coisas pintadas eram reais: luz e sombra, com perspectiva e muitos detalhes.

- a pintura era narrativa e descritiva, contando fatos bíblicos e históricos, mostrando paisagens, pessoas e objetos.

- existiam as Academias de Belas Artes, nas quais as pessoas aprendiam as técnicas de pintura para representar a realidade com a maior fidelidade possível.

Quais mudanças os artistas modernos propuseram à pintura nesse contexto? Percebendo o mundo em transformação no qual estavam, quiseram que a pintura pudesse oferecer uma realidade diferente ao público, uma nova perspectiva das coisas. Quer dizer, a

resplandecentes, vibrantes, fundidas ou separadas; dinamismo improvisado, abrupto, inesperado; pasta grossa, áspera; técnica violenta, preferência pelo patético, trágico e sombrio.

¹³ Historicamente, o Cubismo originou-se nas obras de Cézanne, pois, para ele, a pintura deveria tratar as formas da natureza como se fossem cones, esferas e cilindros. Entretanto, os cubistas foram mais longe do que Cézanne. Passaram a representar os objetos com todas as suas partes num mesmo plano. É como se eles estivessem abertos e apresentassem todos os seus lados no plano frontal em relação ao espectador. Essa atitude de decompor os objetos não tinha nenhum compromisso de fidelidade com a aparência real das coisas. O pintor cubista não representa, mas sugere a estrutura dos corpos ou objetos. Representa-os sob todos os ângulos visuais: por cima, por baixo, pesquisando todos os planos e volumes. Principais características: geometrização das formas e volumes; renúncia à perspectiva; sensação de pintura escultórica; cores austeras.

¹⁴ O Surrealismo foi, por excelência, a corrente artística moderna da representação do irracional e do subconsciente. Suas origens devem ser buscadas no dadaísmo e na pintura metafísica de Giorgio De Chirico. Esse movimento artístico surge todas as vezes que a imaginação manifesta-se livremente, sem o freio do espírito crítico; o que vale é o impulso psíquico.

pintura não precisava ser igual a realidade; ela poderia ser um olhar para a realidade. Por isso, esses artistas mudaram o sentido da arte: ao inventar maneiras diferentes de pintar, apresentaram visões particulares de mundo. Esse fato, na época, surpreendeu, chocou e até ofendeu muita gente. As pessoas não esperavam deparar, nas pinturas, com desenhos fora do comum, os quais, para o público geral, não passavam de deformações, distorções. Para muitos, tratava-se de um capricho dos artistas, uma veleidade deliberada e sem justificativa, um insulto ao padrão de beleza convencional, arte de pouca qualidade. Na verdade, os pintores modernos queriam justamente transformar a maneira como as pessoas olhavam para a arte. Ao invés de procurar nas pinturas uma reprodução da realidade, os artistas propunham que os expectadores ficassem instigados, cultivassem envolvimento mais ativo, tentando descobrir seus mistérios e possíveis significados. O mesmo movimento tomou as demais modalidades artísticas, tais como a escultura, o desenho e a gravura. Modalidades artísticas são os diferentes recursos de material, técnica e suporte que podem ser usados para se produzir arte. Para pintar, tinta e pincel, construindo áreas de cor e volume sobre a tela. Os pintores modernos estavam mais interessados em se diferenciar pelos seus estilos pessoais do que em se igualarem todos, pintando a realidade da mesma maneira. Quando uma pessoa entra numa exposição de arte moderna, ela deve estar preparada para ver muitas maneiras e estilos de pintar, e não cópias da pretensa realidade. Na pintura moderna, as pinceladas, as texturas e o movimento são valorizados, porque é justamente procurando modos individuais de pintar que se fundam novos modos de olhar, compartilhando com os expectadores imagens inéditas.



Edward Munch *O Grito*, 1893

Fonte: Disponível em: < http://upload.wikimedia.org/wikipedia/pt/5/51/O_Grito.jpg>. Acesso em: 20 jan. 2014

É com essa intenção, por exemplo, que surge a arte abstrata: exatamente para não se parecer com nada, ser única, original – criação. O público deixa de buscar, nas pinturas, mimeses de uma realidade, e descobre outras maneiras de admirar o trabalho de um artista.

O desenho, por exemplo, que sempre foi visto como um esboço, projeto ou rascunho para a produção de outra modalidade artística, com a arte moderna começa a ser caracterizado como obra de arte. No desenho, podemos notar a marca pessoal do artista. Na maioria das vezes, o desenho é feito sobre papel, com lápis, grafite, carvão e/ou giz. São materiais que permitem ao artista mais agilidade. Hoje, o desenho é totalmente independente da pintura, e os artistas que se dedicam a essa modalidade estudam linhas, texturas e até materiais inusitados, como desenhar com fios, linhas de costura e até chocolate.

A escultura é tridimensional, ou seja, tem altura, largura e profundidade. Normalmente, chamamos qualquer trabalho tridimensional de escultura, mas há procedimentos diferentes de trabalho. Esculpir é retirar do material em bloco, para dar-lhe (outra) forma. Esse material pode ser pedra e madeira, por exemplo. Modela-se quando o material utilizado é plástico, podendo ser manipulado. A argila é o material mais utilizado para a realização de modelagem. Muitas vezes, a partir da peça modelada, um molde de gesso é feito, o que permite reproduzir algumas vezes o original. Tais reproduções podem ser feitas em bronze, gesso, cimento, ou seja, materiais que passam do estado líquido para sólido. Os artistas modernos incluíram mais um elemento aos nossos modos de olhar: o espaço vazio. A escultura deixa de ser apenas matéria, mas também sua relação com o ar circundante, um modo de considerar o espaço real permeado ao da arte, um passo rumo ao entendimento contemporâneo de arte. Os modernos também passaram a lançar mão de técnicas da construção para comporem suas esculturas, acumulando, dobrando, colando, sobrepondo e juntando materiais. Isso se intensificou na escultura contemporânea, em trabalhos que simplesmente acumulam diferentes materiais, obras feitas por meio de processos industriais, automatizados.



Carl Andre. *Equivalent VII*, 1966.

Fonte: < <http://imageobjecttext.files.wordpress.com/2012/06/andre-equivalent-viii-tate1.jpg>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

Muitos artistas contemporâneos não estão preocupados que suas esculturas representem ideias ou formas pré-definidas. Eles exploram os materiais, buscando maneiras de transformá-los em arte, às vezes exibindo suas qualidades, como brilho, maciez, textura; às vezes explorando sua fragilidade e seu limite.

À primeira vista, a gravura pode ser apreciada com o desenho ou a pintura. Entretanto, a gravura possui uma matriz, podendo ser reproduzida várias vezes. A matriz pode ser de madeira (xilogravura), linóleo (linóleogravura) metal ou pedra (litografia).

A partir do modernismo, sobretudo na arte contemporânea, o artista gravador começa a pensar e olhar a gravura de uma maneira nova. Alguns criam matrizes, explorando e combinando materiais, outros aproveitam-se do fato da gravura ser reprodutível para realizarem trabalhos com possibilidade de maior circulação: serigrafia, impressão de cartazes, carimbo, xerox e até impressão de computador são também considerados gravura.

Já a fotografia, ao contrário do que muitos pensam, não apareceu para substituir a pintura, supondo que os pintores modernos, por já não estarem interessados em reproduzir fielmente a realidade, as fotos poderiam fazê-lo. Não foi bem isso o que aconteceu. A fotografia tornou-se mais uma técnica artística, capaz de transformar a visão de mundo nas mãos dos modernos e contemporâneos. Mesmo os fotógrafos que se preocuparam em documentar o comportamento e a história humanos, como Cartier Bresson e Pierre Verger¹⁵, registraram pessoas e acontecimentos, ocupando-se em imprimir uma marca pessoal, um jeito de ver, de fazer escolhas e revelar as fotos, empregando procedimentos particulares. Artistas como o dadaísta¹⁶ Man Ray passaram a explorar a tecnologia da fotografia para criar imagens novas e inusitadas. Alterando cores, enquadramentos, foco e pontos de vista, os artistas pegam de surpresa quem crê na fotografia como um registro fiel da realidade.

¹⁵ Pierre Verger foi um fotógrafo, etnólogo, antropólogo e escritor, nascido na França. Percorreu diversos países pelo mundo, colaborando com jornais e revistas europeus e americanos com suas fotografias. Conheceu Salvador, e mudou-se para lá em 1946. Apaixonado pela rica cultura local, passa a dedicar-se ao estudo da religião e da cultura negra da África e do Brasil – tema do qual é um dos mais respeitados especialistas e autor de diversos livros sobre o assunto. O MAM realizou uma mostra do artista, com obras da Fundação Pierre Verger, de Salvador, no ano de 2006.

¹⁶ O movimento Dadá foi um movimento artístico iniciado em Zurique em 1916, durante a Primeira Guerra Mundial. A palavra “dada” (assemelhada à fala de um bebê, na qual falta sentido à linguagem) simboliza o caráter não racional do movimento, que era claramente contrário à Primeira Guerra e aos padrões de arte estabelecidos na época. O impacto causado pelo Dadaísmo justifica-se plenamente pela atmosfera de confusão e desafio à lógica por ele desencadeado. Dada vem para abolir a lógica, a organização e a postura racional. Em seu esforço para expressar a negação de todos os valores estéticos, os dadaístas usaram métodos deliberadamente incompreensíveis. Nas pinturas e esculturas, por exemplo, tinham por hábito aproveitar pedaços de materiais encontrados pelas ruas ou objetos que haviam sido jogados fora.



Henri Cartier-Bresson. *Alicante*, 1933.

Fonte:

<http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2010/henricartierbresson/assets/photos/000/000/001/1_lg.jpg>. Acesso em: 20 jan. 2014.



Man Ray. *La Maison*, 1931.

Fonte: <http://www.heckscher.org/collimages/2007_002_003_large.jpg>. Acesso em: 20 jan. 2014.

Nessas e outras modalidades, os artistas modernos revolucionaram a arte, introduzindo novas possibilidades de olhar para o mundo.

E a arte contemporânea? Ela diz respeito ao período pós-guerra, que abarca uma nova série de transformações no mundo. Quanto às modalidades, muita coisa se modificou. Os artistas passaram a utilizar novas mídias, vídeo, fotografia, computadores, arte postal, além de novos suportes, tais como ambientes que podem ser locais abertos ou fechados.

As instalações são trabalhos pensados para um espaço. As ideias do artista concretizam-se por um tempo. Esses trabalhos não podem ser conservados e não duram. As salas podem ser pensadas com objetos, vídeos, projeções e outros recursos para criar uma

espécie de ambiente de arte. Para olhar uma instalação, é preciso estar nela, percorrê-la. O espectador não somente a olha, mas, estando nela, transforma-a. Na instalação, o espaço da arte coincide com o espaço real. Os trabalhos que se valem da cidade como suporte são chamados de intervenções, tangenciando outras esferas: sociais, políticas e poéticas. Por isso, são chamadas de intervenções na vida pública, com alcance maior do que a intervenção urbana.

Os objetos de arte também são muito frequentes na arte contemporânea. De modo diverso das obras de arte, os objetos não são confeccionados inteiramente pelo artista. Este se apropria dos objetos do cotidiano ou cria seus objetos de arte industrialmente. Muitas vezes, podem circular e alguns até serem tocados pelo público.

Na arte contemporânea, alguns artistas optam pelas intervenções¹⁷ que acontecem em espaços públicos, como, por exemplo, o *Monumento à Catraca Invisível*, que o Coletivo Contra-Filé instalou no Largo do Arouche, em São Paulo, como uma escultura. A noção de catraca, como algo que impede ou dificulta a passagem, facultou a discussão de temas relativos a tudo o que, histórica e socialmente, vem obstaculizando a vida urbana dos cidadãos.



Coletivo Contra-Filé. *Monumento à Catraca Invisível*, 2004.

Fonte: < <http://rompendoamarrasusp.files.wordpress.com/2012/01/monumento1.jpg>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

¹⁷A ideia de intervenção surge da indagação do espaço da arte na cidade: se ela deveria estar restrita ao espaço do museu ou não. Lançando mão da cidade como suporte, a arte conviveria e influenciaria o cotidiano das pessoas muito mais do que no caso de ela restringir-se aos espaços canonicamente reservados a ela. Nesse contexto, cada vez mais os artistas procuram exibir seus trabalhos em espaços públicos. O local escolhido para a intervenção não o é ao acaso, pois ele deve ser potencializado pelas condições do espaço.

A cidade é um suporte. Suporte é como chamamos o lugar sobre o qual se cria um trabalho de arte ou uma realização artística. Uma tela para pintura, por exemplo, ou papel para um desenho, tecido para uma tapeçaria, mármore para uma escultura ou a cidade para uma intervenção. Como conservar esses trabalhos? Sempre é possível tirar uma foto, mas a foto não é o trabalho, é a documentação do trabalho.

2. REFERÊNCIAS TEÓRICAS PARA A CONSTRUÇÃO DO TRABALHO NO ESPAÇO MUSEOLÓGICO

É às vezes na perseverança de alguém em tentar recorrer a outras fontes do conhecimento para compreender a complexidade de um texto teórico ou de um problema surgido na prática, que o indivíduo consegue perceber-se interdisciplinar.

Ivani Fazenda

O contato direto com a arte contemporânea fez-me refletir sobre ações¹⁸ e estratégias¹⁹ que acompanhem o sujeito na aproximação e na compreensão da arte. Muitos dos trabalhos produzidos atualmente apontam que a experiência estética pode ser uma experiência não somente de beleza, mas também de estranhamento e de horror. “A obra de arte é uma mensagem fundamentalmente ambígua, uma pluralidade de significados convivem num só significante.” (ECO, 1976, p. 22)

Busquei fundamentos teóricos que respaldassem meu trabalho, na tentativa de aproximação e familiarização do sujeito com o espaço museológico. A pesquisa teórica sobre as experiências e sobre os sentidos construídos pelo sujeito a partir dessas experiências foi disparada pelos estudos sobre a arte brasileira dos anos 1960, período em que a estética da arte sofreu grandes transformações. A fenomenologia de Merleau-Ponty (1908-1961) esteve presente como embasamento *a priori*, no processo de produção dos artistas e, *a posteriori*, na construção conceitual por parte da crítica de arte (BRITO, 1999). Por ser uma filosofia que considera as experiências sensíveis como fundantes para o contato com o mundo, alguns artistas dos anos 1960, na tentativa de inaugurar uma nova perspectiva na relação do sujeito com a arte, inspiraram-se em conceitos fenomenológicos que legitimassem o sujeito como produtor de significados na relação com o mundo (KANT, 1993).

A pesquisa sobre a estética da arte levou-me à Kant (1724-1804), que discorre sobre a noção do *prazer desinteressado*²⁰, quando aborda o conceito de beleza. Kant abandona a noção de beleza da filosofia medieval, que se caracterizava a partir das categorias do Uno, do Bom e do Verdadeiro, constituindo a experiência de prazer do belo o resultado da percepção

¹⁸ Cf. Piaget (1978), compreendemos ação não como um movimento qualquer, mas como um sistema de movimentos coordenados em função de um resultado ou de uma intenção.

¹⁹ Cf. Drucker (1992), a ação é imediata. A estratégia é a médio e longo prazo.

²⁰ Conceito abordado no Trabalho de Conclusão de Curso *Da cidade à rosa vermelha: a percepção estética sob a ótica da fenomenologia*, sob orientação do Prof. Miguel Dias Olmos, para obtenção da Licenciatura Plena em Educação Artística pela Fundação Armando Álvares Penteado – FAAP, 2002.

sensível e subjetiva de tal perfeição, para então formular a hipótese de que o belo é o “objeto de uma satisfação necessária” (CAYGILL, 1995, p. 46). “Kant apresenta a natureza da beleza ou em termos da negação da sensibilidade e do conceito, ou em termos de formulações paradoxais, como a de conformidade a um fim sem um fim” (idem). Ele nos ensina sobre a importância da aproximação do sujeito com o objeto de modo desinteressado, ou seja, sem juízos e expectativas *a priori*. O desinteresse suscitou, em mim, uma possibilidade de afastamento de condições que poderiam ser necessárias para que o objeto de arte se estabelecesse tal como é. A ideia de “conformidade a um fim sem um fim” parece aplicar-se, de modo correto, às experiências do sujeito nos espaços do museu.

O fato de não possuir expectativas em relação ao objeto de arte auxilia, também, na compreensão de que as coisas são como são. Coisa, neste sentido, deve ser entendido de maneira ampla e mesmo vaga: qualquer coisa: cada um e cada coisa são o que são. Quando li Heidegger (1889-1976) pela primeira vez, durante pesquisa para a fundamentação do trabalho de conclusão de curso na FAAP e para o trabalho no MAM, dei-me conta da importância de conhecer melhor as teorias que discorrem sobre os modos que o sujeito tem de experimentar os acontecimentos do mundo. Diz o filósofo:

Para aprendermos a experimentar em sua pureza – e isto significa também levar à plenitude – essa Essência do pensar, devemos libertar-nos da interpretação técnica do pensamento. (1992, p. 26)

(...) Na interpretação técnica do pensamento, se abandona o Ser como o elemento do pensar. (p. 27)

Mas o Ser – o que é o Ser? É Ele mesmo. (p. 51)

Ao me deparar com essas ideias, pensei que a interrogação sobre o *Ser* e sobre o sentido das coisas e das experiências eram temas que permeavam muitas das interrogações disparadas pela arte. Para mim, fazia sentido. E ainda faz.

Diversas correntes podem respaldar um trabalho educativo desenvolvido no museu. Utilizamos-nos da fenomenologia por ser ela a filosofia com a qual dialoguei mais profundamente, desde a primeira leitura. Não porque me identificava com os pressupostos apresentados, tais como o protagonismo do homem nas construções de sentidos e a percepção como fonte primeira do conhecimento, mas por notar, em minha postura, a ausência dessas condições, entre outras, e julgar necessário o exercício do ato perceptivo e da autonomia do pensamento na produção do conhecimento. Além disso, é preciso considerar, nas ações desenvolvidas pelo museu, que esse espaço de arte e cultura atinge sua potencialidade máxima quando aborda questões relativas à condição humana e compartilha com o sujeito o

sentimento de pertencimento à cultura e à história, acolhendo sua individualidade e despertando-o para a possibilidade de construir conhecimentos novos.

Não podemos esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo um povo se constitui numa espécie de invasão cultural ainda que feita com as melhores das intenções. (FREIRE, 1987, p. 50)

2.1. Fenomenologia

Verificou-se com o processo de chegada do objeto e das proposições coletivas um ressurgimento de um interesse pelas coisas, pelo ambiente, pelos problemas humanos, pela vida em última análise.

Hélio Oiticica

Ao perceber a presença da fenomenologia nas propostas artísticas dos anos 1960²¹, debrucei-me sobre Merleau-Ponty (1999), Heidegger (1992) e Husserl (2000), na busca por conhecer a visão de homem e de mundo que respaldou experimentos plasticamente radicais, politicamente contestatórios e ontologicamente intencionais. Na primeira página do Prefácio de *Fenomenologia da Percepção*, lê-se:

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade”. (...) uma filosofia para qual o mundo está sempre “ali”, antes da reflexão, como uma presença inalienável. (...) é a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, e sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo possam fornecer, (...)” (MERLEAU-PONTY, 1999, s/p.)

E ainda:

A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os nossos atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. (...) o homem está no mundo e é no mundo que ele se conhece. (MERLEAU-PONTY, 1999, s/p.)

A fenomenologia é uma filosofia que instaura uma visão de homem e de mundo. Um mundo que precede a existência humana, que sempre esteve presente, que oferece possibilidades factuais, e que ora se mostra ora se vela às nossas percepções.

A fenomenologia que eu passo a conhecer neste momento evidencia características importantes para trabalhar a produção de conhecimento no espaço museológico: o mundo como fenômeno contingente, a experiência como primazia do processo de conhecimento e a

²¹ Vide PECCININI, 1978 e anexo.

fundamental importância da relação do homem com o mundo, incluindo, aqui, seus pares no ato de conhecer.

A fenomenologia surge por um questionamento crítico epistemológico em que Edmund Husserl (1859-1938) procura discutir as perspectivas do pensamento cientificista, desenvolvendo seu pensamento na direção de uma produção de conhecimento que pudesse alcançar maior rigor do que a que ele considerava que era um rigor científico positivista (HUSSERL, 2000). Acreditava que toda ciência humana baseada na perspectiva positivista padecia de falta de rigor, pois criticava três vertentes pelas quais o conhecimento era efetivamente construído: o psicologismo, isso é, o conhecimento como derivado de uma subjetividade e organização psicológica; o sociologismo, pois o conhecimento seria produto social e o historicismo, no qual a produção de conhecimento seria o resultado de produtos históricos. Por essas perspectivas, Husserl não considerava o rigor da ciência como suficiente. Foi em busca desse rigor que desenvolveu a fenomenologia, procurando alicerçar-se numa perspectiva metodológica que possibilitasse, segundo Husserl, uma fundamentação da ciência que fosse o resultado de um movimento de “ir às coisas mesmas”. Considerando a observação do fenômeno o princípio pelo qual qualquer produção de conhecimento ocorre, tenta fundamentar as bases metodológicas de sua proposta, considerando a observação e a experiência do sujeito. A cientificidade, alcançada quando se recorria aos dados, seria, dessa maneira, levada às últimas consequências. Ir às coisas mesmas, aos dados mesmos, aos fenômenos mesmos, eis a proposta da fenomenologia. A experiência, os fenômenos como aparecem de modo originário, sem mediações teóricas. Por meio da fenomenologia, Husserl pretendia desenvolver uma ciência universal, que abordasse o objeto não por meio de abstrações, mas pelo que ele é. Por conta destas concepções, o verbo da fenomenologia é *descrever*.

A primeira condição da fenomenológica é a eliminação da subjetividade, o que Husserl denomina de *redução eidética (eidos)*. É um anseio de superar o psicologismo. Elimina-se a subjetividade quando se descreve o ato intencional. O objeto nos afeta, mas não operamos sobre ele. Estuda-se o fenômeno para além da subjetividade. Suspende-se a subjetividade e as perspectivas teóricas, considerando, primeiro, o fenômeno, e não a explicação sobre ele. Antes percebemos, depois transformamos em conceito. Suspende-se nossas crenças sobre o fenômeno interrogado, ou realizar a *epoché*, é buscar abstrair-se de qualquer teoria, pressuposto ou hipótese. É entrar em contato com o fenômeno e apreender como ele é do modo como ele se mostra, sem expectativas e juízos de valor.

Pensar atualmente sobre essa perspectiva de produção de conhecimento inaugurada por Husserl é, na minha opinião, pensar sobre a impossibilidade de uma prática. O afastamento, feito por nós, das nossas próprias crenças e valores parece-me impossível.

Por que então considerar a fenomenologia? Por que pensar sobre ela? Por acreditar no protagonismo do homem na produção de sentidos e na sua responsabilidade em traçar os caminhos da própria existência. Por vislumbrar que, na relação com a produção contemporânea de arte, em que seus significados não estão prontos e, mais do que isso, sugerem e abrem espaços para reflexões sobre fenômenos cotidianos e possibilidades futuras, a concepção fenomenológica de homem e de mundo auxilia no desenvolvimento de estratégias educativas e institucionais que favoreçam a aproximação do sujeito com a arte e, como dito no início deste trabalho, tornem o espaço museológico um espaço coletivo onde o diálogo, os diversos saberes e o encontro com a diversidade propiciem a construção de um conhecimento interdisciplinar. A fenomenologia, como discurso que abre possibilidades, encontra na interdisciplinaridade certa proposição prática.

E, se o museu aborda questões inerentes à condição humana, e a condição humana é corporal, considerar a fenomenologia é perceber o sujeito visitante como um corpo encarnado, campo de percepção e de ação; corpo que habita o espaço (MERLEAU-PONTY, 1992).

A fenomenologia não possibilita falar do mundo de um ponto de vista externo ao próprio corpo, antes de sua origem na experiência perceptual. Isso não significa que o mundo permaneça no campo privado da experiência de cada um, mas, sim, que a percepção é o primado da experiência. Ainda segundo Merleau-Ponty (1999), há sempre um polo da experiência centrado no indivíduo, que percebe, e outro centrado no que é percebido. A percepção é o encontro entre as forças de ambos. A fenomenologia, assim, concebe o homem como ser que vive posicionado pela percepção e, ela, por sua vez, demanda do ser humano uma posição paradoxal, que é apreender os fenômenos objetiva e subjetivamente. Essa dimensão exige a coexistência do objetivo e do subjetivo para que o si mesmo possa acontecer de maneira integrada.

A concepção fenomenológica de homem, como ser postado na primazia do ato perceptivo, que apreende as coisas num campo objetivo e estabelece relações entre a apreensão e sua vida de um modo pessoal, considera-o como um ser em ação, em devir, que pergunta pelos sentidos das coisas. A compreensão do ser humano como um ser interrogativo e ativo, que impõe rupturas, cria o inédito e possibilita a constituição de si, do outro e do mundo relaciona-se à compreensão do ser humano como criativo e livre: ser criativo, ser de liberdade, de responsabilidade (de responder à sua existência), ser que emerge como ruptura.

Visto sob essa perspectiva, o ser humano acontece em meio à precariedade e ao desamparo, o que faz com que ele necessite do acolhimento do outro. Ser homem é acolher o semelhante em sua jornada de significações e ser acolhido pelos demais em sua chegada ao mundo.

A fenomenologia considera o mundo percebido como o fundante dos sentidos que o humano constrói à sua existência e aos fenômenos com os quais se depara, alçando como facetas originárias da condição humana a percepção, a intencionalidade, o gesto e a condição de ser em devir. Isso entendendo *origem* como aquilo a partir do qual e por meio do qual uma coisa é o que é, e como é (HEIDEGGER, 1992). Nesse sentido, a experiência do estabelecimento de si mesmo é a experiência de perceber, criar, conviver (SAFRA, 2004). As experiências no espaço do museu, disparadas pelo objeto²² de arte, provocam essa experiência do estabelecimento do si, em que o perceber, o criar e o conviver acontecem de maneira integrada.

A arte contemporânea porta certa cota de veículo comunicativo que pode ir além das compreensões óbvias. Os fenômenos da realidade que embasam a produção de arte dividem espaço com uma esteticidade de tal modo estruturada que o sujeito, mesmo recorrendo à sua sensibilidade mais ampla, depara-se com limites quase intransponíveis. A fenomenologia contribui para a construção de uma visão interpretativa em decorrência da percepção livre de preconceitos e expectativas. É na relação com o objeto de arte que podemos praticar a *epoché*. A fenomenologia embasa, na investigação aqui apresentada, como fito de uma construção interdisciplinar do conhecimento, a possibilidade do sujeito visitante do museu apreender o objeto de arte por meio de suas características perceptuais, para, posteriormente, fazer uso subjetivo de suas referências, a fim de que a arte dê a sua contribuição na condição de metáfora epistemológica. A arte como metáfora pode ser entendida por um objeto visual e conceitual, carregado de estímulos estéticos, que produz uma reação em cadeia, na qual a produção de significados quanto à forma disparadora desses sentidos (obra) torna-se tão originária quanto aquilo que ela pode dizer para o sujeito. “A coisa, ao ocupar um espaço, está ‘sendo’ o seu ser” (MERLEAU-PONTY apud BICUDO, 1997, p. 75). Eis uma concepção fenomenológica da relação do sujeito com o espaço museológico.

Para pensarmos estratégias e ações que viabilizem a prática dessa concepção, é preciso buscar referências de como o sujeito constroi seu conhecimento. A fenomenologia nos ensina uma visão de mundo, e não a prática dela.

²² O conceito de objeto foi inaugurado pelo teórico e crítico de arte Ferreira Gullar, na década de 1960, após o contato com alguns dos trabalhos produzidos por artistas neoconcretos. Ele percebeu que o termo objeto poderia auxiliar a denominação de uma obra que não se enquadrava em nenhuma das categorias tradicionais da arte.

A fenomenologia enfatiza a importância da percepção no ato de conhecer, movimento que pode ser praticado no museu, na ocasião em que o sujeito se depara com um objeto de arte inusitado.

Perception est le nom que *Phénoménologie de la perception* donne à ce “contact naïf avec le monde”, que la phénoménologie cherche à “réveiller”, en deça des constructions et des idéalizations de sa science, pour réactiver, critiquer, rectifier, refonder, les significations fondamentales qui, transmises au fil de l’histoire, régissent notre intelligence de l’être te même l’accès à notre propre être. (...) Dans *Phénoménologie de la perception*, la perception est comprise comme un accouplement (du sentant et du sensible) dans l’écart intentionnel (définissant la subjectivité) qui les lie l’un à l’autre; la perception relève d’un *sujet* qui est présupposé à la *perception*. (...) Merleau-Ponty montre qu’une conception “naturaliste” ou “objectiviste” de la perception est impossible. (DUPOND, 2008, p.166-167)

A percepção refere-se originariamente às experiências sensíveis e originárias. “O sujeito da sensação (...) é uma potência que co-nasce em um certo meio de existência ou se sincroniza com ele” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 285). No museu, uma das primeiras experiências possíveis é a relacionada à visão. O apelo tátil, existente em muitos dos trabalhos, não pode ser usufruído por cuidado e preservação das obras. Tal taticidade visual vem acompanhada de uma síntese visual. Essa síntese, sob a forma de objeto artístico, não se fecha em si, mas abre um horizonte de possibilidades. A consciência do sujeito é, então, dirigida para algo que se abre. “O mundo é aquilo que nós percebemos, não sendo aquilo que eu penso, mas o que eu vivo. Estamos abertos para o mundo, em comunicação com ele, mas não o possuiremos, pois é infinito” (MARTINS, 1992, p. 61). Este sistema de aparências, constituído pelo objeto de arte, pela disposição espacial onde está inserido etc., faz com que nenhuma análise verbal esgote suas possibilidades significativas.

“A cultura nunca nos oferece significações absolutamente transparentes, a gênese do sentido nunca está terminada. Aquilo a que chamamos com razão nossa verdade, sempre o contemplamos apenas num contexto de signos que datam nosso saber” (MERLEAU-PONTY, 1949, p. 70). O sentido é construído sob a atmosfera sensorial na qual o objeto em evidência mostra-se. Trata-se de uma atividade perceptiva. A percepção ilustra a ideia de consciência subjetiva (MERLEAU-PONTY, 1999), que é um estado de alerta para o mundo e para o esclarecimento do mundo.

Falar em consciência, sob a ótica da fenomenologia, é mencionar a intencionalidade, o rigor do pensar. Intencionalidade como direcionalidade da consciência. A experiência e a intenção de significá-la são consequências daquilo que foi percebido. Desde essa perspectiva,

as contribuições do espaço museológico para a construção de conhecimentos materializam-se ao ser estabelecida a relação entre o mundo que se apresenta – no caso, uma síntese em forma de objeto – e a consciência do sujeito. No museu, a direcionalidade da consciência volta-se para objetos que são resultados e apresentações de fenômenos do mundo²³. São objetos intencionais, pelos quais a consciência os atinge com atos de significação. Husserl (2000) discorre sobre a consciência intencional, consciência que se dirige a algo. Merleau-Ponty (1999) amplia o sentido da intencionalidade, estendendo-a para o corpo do sujeito, e procura mostrar que a área do pensamento é algo como uma experiência pré-reflexiva do corpo, que capacita o sujeito a transcender o imediato, o percebido, e a estruturar o mundo por meio de significações. “O sujeito da sensação não é nem um pensador que nota uma qualidade, nem um meio inerte que seria afetado ou modificado por ela; é uma potência que co-nasce em um certo meio de existência ou se sincroniza com ele” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 285).

Ao tomar contato com os pressupostos da fenomenologia, notei que o espaço do museu pode ser considerado, *in loco*, um espaço fenomenológico. De acordo com Merleau-Ponty (1999), são as percepções da pessoa que definem os limiares de troca com o mundo. Ponty destaca três elementos neste processo (apud MARTINS, 1992, p. 59):

- a percepção assume a primazia no espaço reflexivo;
- a consciência que se direciona para o mundo-vida, isto é, consciência do *corps propre*, ou seja, do corpo vivido, consciência que é descoberta da subjetividade e da intersubjetividade;
- o sujeito, pessoa ou indivíduo que se vê capaz de experimentar o corpo vivido, por meio da consciência, que é a conexão entre o indivíduo, os outros e o mundo.

O museu é mais do que um espaço institucional, social e cultural, constituído pela soma dos objetos que apresenta em suas exposições. É um espaço que evidencia a dimensão da existência. É um campo permanente em que o *ser-para-si* encontra o *ser-no-mundo* (MERLEAU-PONTY, 1999).

Refletir aspectos da fenomenologia para a interdisciplinaridade, no espaço museológico, é buscar uma estrutura de pensamento que considere o sentido imanente e transcendente da arte contemporânea, a contingência da realidade e a participação do sujeito no vislumbrar de novas perspectivas.

²³ Uma consideração a respeito do artista: ele é um indivíduo que observa o mundo, é um participante de um universo social e cultural, no qual insere suas produções individuais e coletivas.

2.2. Interdisciplinaridade

IR PARA

*Esta noite um gato chorou tanto que eu tive uma das mais profundas paixões pelo que é vivo. Parecia dor e, em nossos termos humanos e animais, era. Mas seria dor, ou era 'ir', 'ir para'?
Pois o que é vivo vai para.*

Clarice Lispector

O trabalho em parceria com instituições culturais e educacionais, bem como junto a profissionais de outras áreas do saber, com a finalidade de pesquisar relações possíveis entre arte e sujeito, além de realizar ações que atraíssem o público, trouxeram-me a indagação sobre o conceito de interdisciplinaridade decorrente dessas práticas. Acreditamos que a arte e as ações educativas realizadas no museu mobilizam em si, de modo imanente, diversas áreas do conhecimento. Mas uma ação interdisciplinar seria aquela que reúne diferentes áreas do conhecimento? Interdisciplinar significa mais de uma disciplina? Essa seria a característica da interdisciplinaridade? Poderia existir interdisciplinaridade em uma única disciplina? Como seria a atitude do educador/gestor/propositor interdisciplinar? Para a realização de um projeto interdisciplinar, a instituição também precisaria ser interdisciplinar? O que seria e como funcionaria uma instituição interdisciplinar?

Quando debrucei-me sobre a obra de Ivani Fazenda, percebi a grande aproximação que existe entre a interdisciplinaridade e a fenomenologia, além do quanto minha experiência no museu havia disparado a reflexão interdisciplinar desta pesquisa. Hoje, reconheço algumas das ações realizadas no museu como essencialmente interdisciplinares, posto que, fundadas na parceria e na filosofia fenomenológica, puderam promover uma transformação na consciência dos idealizadores e dos participantes das ações. Ao elaborarmos, junto aos nossos parceiros, projetos cuja intencionalidade era a apropriação do espaço museológico por parte do público, auxiliando-o a sentir-se parte de um contexto, de um lugar, atrelamos necessidades diferentes à um único objetivo. Atuamos de modo interdisciplinar? Pensamos que sim. Reconhecer a complexidade do mundo atual é partilhar da necessidade da presença da interdisciplinaridade em nossas vidas.

A hipótese de que a interdisciplinaridade de Ivani Fazenda pode fundamentar o desenvolvimento de uma prática que intencione uma construção interdisciplinar do conhecimento no espaço museológico foi intuita por mim quando não estava mais

trabalhando no museu. O primeiro contato que tive com a obra da autora foi em 2011, ano também do nascimento do meu filho. O nome Ivani Fazenda permeou as minhas ideias por quase dez anos, pois, quando concluí a graduação em Artes Plásticas, na FAAP, em 2002, o Prof. Dr. Ruy Cesar do Espírito Santo, quem, à época, ministrava aulas para minha turma e concluiu sua pesquisa de doutoramento sob orientação da Profa. Dra. Ivani, comentou que eu deveria ler Ivani Fazenda e procurá-la na PUC-SP, para solicitar uma possível participação nos encontros do GEPI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade. À época, eu estava muito envolvida com meu trabalho no museu, o que demandava pesquisa sobre arte contemporânea e metodologias em arte, motivo pelo qual atribuo o fato de não ter procurado a Profa. Ivani e o GEPI.

Com o passar dos anos, ao falarmos em interdisciplinaridade no museu atrelada à ideia de que o objeto de arte carrega em si conteúdos de diversas disciplinas, pensei em ler Ivani Fazenda, mas não o fiz. Isso aconteceu somente em 2011, ocasião em que fui arrebatada por *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa* (FAZENDA, 2011b). Buscava leituras que complementassem meu projeto de mestrado (elaborado inicialmente em 2005), enquanto cuidava do meu filho recém-nascido. Encomendei o referido livro pela *internet* e, ao recebê-lo em casa, após iniciada a leitura, imediatamente pensei que os pressupostos interdisciplinares de Fazenda nomeiam e respaldam muitas das ações que desenvolvemos no museu, mas não somente pela articulação entre as diversas disciplinas, e sim pela concepção de Homem que é apresentada. Sob essa perspectiva, o que eu acreditava ser fenomenológico era também interdisciplinar.

A interdisciplinaridade fundamenta-se, inicialmente, na fenomenologia (FAZENDA, 2006). Ambas consideram o homem o responsável pela produção de significados, mas, diferentemente desta, que se realiza como concepção, aquela acontece na ação.

Citando Lispector (1999), empregamos, aqui, a noção de *ir para*, como estado de devir, comum à interdisciplinaridade e à fenomenologia. Enquanto a fenomenologia respalda o pensamento acadêmico em relação a importância de considerar experiência e a percepção como fundantes da racionalidade, a interdisciplinaridade acontece na e pela experiência, no estado de interrelação e interação do homem com o coletivo e com os demais fenômenos. Pode-se afirmar, nesse contexto, que exercer a interdisciplinaridade é praticar a fenomenologia. E, por conseguinte, que praticar a fenomenologia seja exercitar a interdisciplinaridade (PASQUALUCCI in FAZENDA, 2014, p. 118).

Fazenda (2011b) atribui à comunicação um papel importante, na medida em que procura interpretar, explicar, compreender e modificar. Relaciono essa potência atribuída à

comunicação às possibilidades comunicativas que experimentamos no espaço museológico, em que o sujeito, ao exercitar sua autoria, “compreende a si próprio e torna-se um novo ser no mundo” (p. 57).

Fazenda (2002) partilha da ideia de ambiguidade nos projetos interdisciplinares. Acreditamos que essa ambiguidade seja condição para a interdisciplinaridade, porque ela é ambígua por excelência. Ao mesmo tempo em que é simples, porque considera os eventos da realidade e acontece no fluxo da vida, torna-se complexa pelo mesmo motivo.

Buscar a interdisciplinaridade é procurar a parceria, a intersubjetividade, a coerência e o desapego, este no sentido de suspender as crenças e os valores, a fim de perceber o que acontece à nossa volta de acordo como as coisas apresentam-se. Segundo Fazenda (2002, p. 11), “cinco princípios subsidiam uma prática docente interdisciplinar: humildade, coerência, espera, respeito e desapego”.

A **Humildade** está relacionada ao reconhecimento dos próprios limites. “Aceitar que sabe algo de modo imperfeito, incompleto, que, a qualquer momento, pode ser questionado, reformulado e mesmo superado” (FAZENDA, 2002, p. 64). Coloca-nos em contato com a nossa condição humana de imperfeição e inacabamento. O ato de humildade valoriza o saber do outro. Praticar a humildade é despir-se da arrogância e da superioridade. Nesse sentido, uma pessoa humilde conquistou, antes de tudo, uma qualidade fundamental na busca de suas realizações pessoal e profissional: a autoconfiança.

A **Coerência** é o princípio que busca a conexão entre o pensar, o sentir e o agir dos indivíduos envolvidos em um projeto, uma ação. A articulação coerente entre os diferentes saberes, olhares, falas e gestos deve ser almejada em toda prática que se propõe interdisciplinar. De acordo com Giacon, “é a coerência que dá consistência ao olhar, ao agir a ao falar, que faz com que o desejo individual adquira tamanha força que seja capaz de contaminar e se transformar em vontade coletiva que se realiza” (GIACON in FAZENDA, 2002, p. 37).

A **Espera** é princípio que também está relacionado ao reconhecimento de nossos limites. Mais uma vez, destacamos a condição humana de finitude e incompletude. *Esperamos* porque não podemos ter o que queremos, no momento em que o queremos, da maneira como o queremos. Dependemos do contexto em que vivemos: das pessoas, dos acontecimentos que fogem ao nosso controle. Esperei o tempo de oito anos para realizar esta pesquisa. A primeira vez em que elaborei um projeto de mestrado foi em 2005, logo após o término da Especialização *Latu Sensu*. Esperei dez anos para ler a obra de Ivani Fazenda. Desse modo, destacamos um conceito que pode estar próximo da espera: maturidade. A

espera está relacionada à maturidade dos acontecimentos e das pessoas. “O tempo da ESPERA também é um tempo de leveza. Requer paciência e sabedoria, porque é um tempo de maturidade” (CASINO in FAZENDA, 2002, p. 108).

O **Respeito** é a base para uma convivência com paz. O respeito à diversidade e às diferenças é fundamental para vivermos juntos. O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação (DELORS, 2001, p. 97) aponta o desafio que o *aprender a viver juntos* representa. Uma das possibilidades elencadas para amenizar os conflitos existentes na convivência entre pessoas e povos diferentes seria a descoberta progressiva do outro e a participação em projetos comuns para que a hostilidade e o preconceito cedam lugar à cooperação. Ou seja, é preciso respeitar e incentivar o convívio na diversidade. A parceria, categoria maior da interdisciplinaridade (FAZENDA, 2002, p. 22), só pode ser efetivada se houver respeito, bem como se houver confiança.

O **Desapego** é o princípio que permite enxergar um fenômeno pelo olhar do outro. Ao perceber cada palavra ou gesto do sujeito como manifestação de seus valores e saberes, podemos compreendê-lo, antes de julgá-lo. Arriscamos aproximar, aqui, o princípio do desapego à *epoché*, etapa fenomenológica de aproximação para um fenômeno descrito anteriormente. O desapego, assim como a *epoché*, suspende crenças e teorias que nos respaldam, para abrir espaço ao que o fenômeno nos mostra. Na interdisciplinaridade, o desapego nos ensina a escutar, a olhar e a perceber o outro e o que ele nos apresenta, antes mesmo de qualquer juízo de valor. O desapego é condição essencial para viabilizar a troca, a construção de novos conhecimentos e a estruturação de parcerias.

Quando, no encontro de formação na exposição *MAM na OCA*, falamos em generosidade, humildade e respeito (ver p. 71), praticamos a interdisciplinaridade de modo intuitivo.

Fazenda (2011b, p. 89), ao enfatizar que “a interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação”, nos dá indícios de que é necessário, por parte daquele que pratica a interdisciplinaridade, certa atitude. Esta atitude pode estar pautada nos cinco princípios, além da “busca do percurso teórico pessoal de quem se aventurou a tratar questões desse tema” (FAZENDA, 2011b, p. 13). A interdisciplinaridade considera o vivido, o presente, as relações, o visível, o invisível, o pensado, o praticado, o falado e o indizível. Por isso é tão complexa e ambígua. Por isso não existe fórmula. Por isso é perseguida por estudiosos e pesquisadores e considerada necessária para a produção de conhecimento na atualidade.

Recorremos à Fazenda (1991) quando ela afirma que a educação interdisciplinar é uma forma de compreender e modificar o mundo. A força das práticas interdisciplinares e a abertura que elas proporcionam, como possibilidades de aprendizagens significativas numa educação socializadora do saber, provocam-nos a refletir, na condição de pesquisadores, sobre a ação educativa que podemos realizar em museus e espaços culturais. Considerando-os lugares onde a circulação de saberes e o encontro entre as diversidades são disparados por meio das relações estabelecidas entre o sujeito e a cultura, pensar em possíveis práticas interdisciplinares é encontrar meios de favorecer a troca, a intersubjetividade e a reflexão sobre o mundo em constante transformação.

A construção de uma didática interdisciplinar baseia-se na possibilidade da efetivação de trocas intersubjetivas (...) a construção de uma didática transformadora ou interdisciplinar deverão promover essa possibilidade de trocas, estimular o autoconhecimento sobre a prática de cada um e contribuir para a ampliação da leitura de aspectos não desvendados das práticas cotidianas. (FAZENDA, 2011b, p. 79)

Compartilhamos, ainda, dos escritos de Fazenda (2011a.) quando percebemos que a interdisciplinaridade é experiência da própria aprendizagem. A busca pela interdisciplinaridade, segundo Fazenda (2006), evidencia-se pela atitude do educador, propositor ou por aquele que planeja ou coordena ações educativas. “Uma atitude interdisciplinar se identifica pela ousadia da busca, da pesquisa, da transformação” (idem, p.73).

As experiências no espaço museológico, na área de gestão, coordenação e educação, evocam a interdisciplinaridade no sentido de que ela pode ser considerada (FAZENDA, 2007, p. 32):

- como meio de conseguir uma melhor formação geral, pois somente o enfoque interdisciplinar pode possibilitar certa identificação entre o vivido e o estudado, desde que o vivido resulte da inter-relação de múltiplas e variadas experiências;
- como meio de atingir uma formação profissional, já que permite a abertura a novos campos do conhecimento e novas descobertas;
- como incentivo à formação de pesquisadores e de pesquisas;
- como condição para uma educação permanente, posto que através da subjetividade, característica essencial da interdisciplinaridade, será possível a troca de experiências;

- como forma de compreender e modificar o mundo, pois sendo o homem agente e paciente da realidade do mundo, torna-se necessário um conhecimento efetivo dessa realidade em seus múltiplos aspectos;
- como superação da dicotomia ensino-pesquisa.

Pesquisar e exercitar a atitude interdisciplinar em museus e espaços culturais significa indagar as certezas e praticar a cooperação, o diálogo, a humildade e o desapego e exercitar a reflexão. Fenomenologicamente, exercitar a interdisciplinaridade no espaço museológico significa considerar o sujeito visitante como um campo de percepção e de ação (MERLEAU-PONTY, 1999).

A realização de um trabalho interdisciplinar requer um projeto inicial coerente e detalhado, bem como o envolvimento das pessoas. Não podemos construir uma única teoria da interdisciplinaridade e não existem fórmulas para a atitude interdisciplinar. Não existe um modelo interdisciplinar. Existem possibilidades.

3. AÇÕES EDUCATIVAS NO MUSEU

O olhar interdisciplinar sustentado pela intervenção educativa nos convida, de fato, a questionar a prática profissional dentro de uma perspectiva multirreferencial.

Ivani Fazenda



Fonte: arquivo pessoal

Comecei meu trabalho em educação, no ano 2000, estagiando no setor educativo do Museu de Arte Moderna de São Paulo. cursava o segundo ano da graduação em Arte Plásticas, na Fundação Armando Álvares Penteado. Minhas funções, como estagiária, puseram-me em contato com o público escolar que visitava o museu – crianças, jovens e professores, acompanhando-os nas visitas às exposições e atividades práticas no ateliê do museu. Observava e auxiliava a equipe de educadores do MAM que recebia o grupo e, desde o início, percebi que não existe uma fórmula para o trabalho desses profissionais, já que, cada um deles, desenvolvia o percurso de visita à sua maneira, de acordo com sua formação e a própria experiência. Havia educadores formados em artes plásticas, pedagogia, psicologia e história. Cada um deles preocupava-se em realizar um trabalho com qualidade, pautado nos conteúdos de arte que permeavam os objetos expostos e exploravam junto a eles questões relacionadas ao cotidiano, às demais áreas do conhecimento e às possibilidades sensoriais que as atividades em ateliê e no espaço expositivo permitiam.

Fui efetivada após três meses e passei a trabalhar como assistente do curso de formação de professores denominado *Contatos com a Arte*²⁴. Também atuava como

²⁴ Encontro de formação para professores e educadores. Acontecia aos sábados, com a carga horária de quatro horas, tendo como conteúdo disparador as exposições em cartaz.

educadora de grupos escolares, função que me exigia pensar numa seleção de obras que comporia um percurso de visita para um determinado tipo de público, considerando faixa etária, tempo de duração da visita, região escolar e, em alguns casos felizes, conteúdos escolares compartilhados pela professora antes da visita. Esta preenchia um questionário e enviava ao setor educativo por fax.

Pensar um percurso de visita significa planejar, por meio do diálogo, a aproximação de um grupo de pessoas ao museu, com suas exposições, mirando sua familiarização com o espaço, a construção de conhecimentos em arte e a experiência da convivência, da construção coletiva e da valorização dos saberes individuais e coletivos.

Por que objetivar que esse grupo de pessoas tenha familiaridade com o museu e construa conhecimentos em arte e por meio da arte? O Museu de Arte Moderna de São Paulo é uma instituição sem fins lucrativos que, àquela época, enfatizava a sua missão: “Colecionar, divulgar e difundir arte contemporânea brasileira levando-a ao maior número de pessoas possível”.

Atuando como educadora do curso para professores *Contatos com a Arte*, aprendi a importância das atividades realizadas em grupo, cujas trocas, acionadas pelo diálogo, estimulavam os participantes a escutarem as dúvidas e as perspectivas dos demais, além da importância do educador formador pontuar descobertas e utilizar os espaços do museu para a convivência e discussão de situações cotidianas. Refletir sobre valores, por meio da arte e das disciplinas imanentes a ela, compartilhar conteúdos da arte e da estética, da história geral, da história da arte, da literatura, da matemática eram os objetivos do nosso trabalho. Com isso, reconhecíamos os limites do nosso conhecimento e buscávamos o diálogo com as demais áreas do saber. “A interdisciplinaridade leva todo especialista a reconhecer os limites de seu saber para acolher as contribuições de outras disciplinas. Assim sendo, uma ciência é complemento da outra” (FAZENDA, 2006, p. 43).

Muitos dos participantes retornavam nos encontros das exposições seguintes, outros não. Perdia-se o contato com alguns deles; os que retornavam, misturavam-se aos novos. Tive a impressão muitas vezes de que as discussões pareciam não avançar, já que não obtínhamos o retorno do grupo e, com o passar do tempo, as discussões e diálogos pareciam repetir. O que faltava? A continuidade, a interlocução, a troca efetiva. O aprimoramento em conjunto. A parceria.

3.1. O professor construindo espaços de autoria. Parceria com a Diretoria de Ensino Região Caieiras

Parceria, enfim, pode ser traduzida em cumplicidade.

Ivani Fazenda

A parceria sustenta, no desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar, a intersubjetividade requerida para que o trabalho aconteça. Segundo Fazenda “A construção de uma didática interdisciplinar baseia-se na possibilidade da efetivação de trocas intersubjetivas” (1991, p. 69).

A aproximação com os professores participantes do *Contatos com a Arte* suscitou parcerias, como, por exemplo, a estabelecida com a Diretoria de Ensino da Região de Caieiras, nos anos de 2005, 2006 e 2007. A ATP (Assistente técnico pedagógico) da época, participante assídua dos encontros *Contatos com a Arte*, apresentou questões interessantes que poderiam ser trabalhadas com os professores da rede (à época, um total aproximado de 25 professores), em que o desafio seria, a partir da exposição em cartaz, disparar meios de expressão, reflexão e prática que auxiliassem no processo de apropriação do conhecimento produzido no museu. Trabalhamos juntas em um projeto que denominamos de *O professor construindo espaços de autoria*. A ATP revelou parte das necessidades de seus professores, incluindo o fato de não frequentarem assiduamente museus e possuírem em seu repertório a concepção de arte como obra prima, destacada pela linguagem pictórica ou escultórica tradicionais. Pensamos que seria interessante enfatizar o museu como espaço de diálogo e destacar a importância de articular ao objeto de arte situações do dia-a-dia. Buscamos familiarizar os professores não somente com os conceitos de arte abarcados na exposição, mas principalmente a possibilidade de usarem o espaço museológico como um ambiente investigativo e de troca.

A exposição em que trabalhamos no ano de 2005 foi a intitulada *10 Anos de um Novo MAM: Antologia do Acervo*. Ela apresentou 37 artistas contemporâneos, selecionadas pelo curador da exposição, Tadeu Chiarelli, e esteve em cartaz de 25 de agosto a 2 de outubro, exibindo ao público obras incorporadas ao acervo do MAM nos últimos dez anos.

Algumas delas:



Wesley Duke Lee. *Retrato de Lydia ou O Respeito do Filho*, 1969-70.

Fonte: Acervo do MAM. Disponível em: < <http://mam.org.br/acervo/2001-060-000-duke-lee-wesley/>>. Acesso em: 02 mar. 2014.



Waltercio Caldas. *A experiência Mondrian*, 1978.

Fonte: Acervo do MAM. Disponível em: < <http://mam.org.br/acervo/1999-052-caldas-waltercio/>>. Acesso em: 02 mar. 2014.



José Damasceno. *Nota sobre uma cena acesa ou os dez mil pilares*, 2000.

Fonte: Acervo do MAM. Disponível em: < <http://mam.org.br/acervo/2000-412-damasceno-jose/>>.
Acesso em: 02 mar. 2014.



João Loureiro. *Vila Normanda*, 2004.

Fonte: Acervo do MAM. Disponível em: < <http://mam.org.br/acervo/2005-126-000-loureiro-joao/>>.
Acesso em: 02 mar. 2014.



Marcello Nitsche. *Bolha vermelha*, 1968.

Fonte: Acervo do MAM. Disponível em: < <http://mam.org.br/acervo/2000-377-nitsche-marcello/>>. Acesso em: 2 mar. 2014.

O *Contatos com a Arte* que planejamos em parceria desenvolveu-se a partir do conceito de transbordamento²⁵ entre quatro linguagens básicas das artes visuais: desenho, pintura, escultura e colagem, presentes nas obras da exposição. Também permitiu que abordássemos o conceito de objeto que, na arte contemporânea, permite falar da obra sem categorizá-la em nenhuma das linguagens.

O encontro teve início com a apreciação livre da exposição, na qual cada um dos participantes pôde, por meio do contato visual com os elementos formais das obras, familiarizar-se com os procedimentos e possibilidades próprios de cada uma delas. Propostas interessantes em arte são aquelas que propõem novas questões e desafios, revelando sobre a individualidade e propiciando espaços de autoria²⁶, noção refletida e praticada com o respaldo da Psicopedagogia.²⁷

²⁵ Transbordamento de linguagens é um termo comum na arte contemporânea e designa a fusão existente entre a pintura, a escultura, a colagem, a gravura, a fotografia, o desenho, ou algumas delas.

²⁶ Conceito psicopedagógico desenvolvido por Alicia Fernández (2001), com o qual dialoguei para o planejamento e realização desses encontros.

²⁷ No ano de 2003, trabalhando no museu há três anos, percebi que faltavam-me noções práticas e teóricas para tratar com o público as questões relativas ao ensino e à aprendizagem. Procurei a Especialização *Latu Sensu* em Psicopedagogia, na PUC-SP, com o intuito de conhecer melhor algumas possibilidades que colaborassem com a apropriação do museu pelo sujeito visitante e com a aprendizagem da arte e por meio da arte. Cursei Psicopedagogia de 2003 a 2005. A Psicopedagogia apresentou-me as concepções de *Sujeito Autor*, de Alicia Fernández (2001), as quais entendem a aprendizagem como um movimento que articula as funções de *sujeito aprendiz* e de *sujeito ensinante*. O *sujeito aprendiz* reúne características daquele que aprende com o outro,

Após a apreciação da exposição, que durou aproximadamente trinta minutos, o grupo foi dividido em quatro subgrupos e cada um deles recebeu uma questão disparadora para refletir, relacionar e discorrer, quais sejam:

1. *Pesquise sobre o contexto político da época e a política das artes.*
2. *Perceba como os artistas representam os corpos. E como são os corpos das obras.*
3. *Pesquise os materiais. Quais são? Pense neles e em suas funções. Reflitam se são materiais tradicionais da arte.*
4. *Como o público se relaciona com estes trabalhos? Qual a função do espectador?*

Os grupos tiveram o tempo aproximado de uma hora para selecionar obras que dialogassem com a questão disparadora e explicitar por meio de argumentação verbal (linear racional ou poética), imagética ou dramática as relações estabelecidas. Orientamos que os fenômenos do cotidiano atual poderiam ser considerados: contexto político, econômico, notícias gerais, entretenimento etc.

Resultados:

- O grupo 1 selecionou obras representativas da arte pop brasileira²⁸ produzida nos anos 1960/70, comentando o paradoxo existente entre a liberdade de escolha dos representantes da população nas instâncias governamentais e o aprisionamento decorrente da falta de opção de representantes legítimos, consequência da descrença do povo em relação à honestidade dos políticos brasileiros.

tais como a escuta, a observação e a imitação. O *sujeito ensinante* é quem pode compartilhar aquilo que já sabe. O *sujeito ensinante* precisa de espaço para acontecer. A articulação entre essas duas funções viabiliza o processo de aprendizagem e a construção do *Sujeito Autor*. Ou seja, o aprender requer autoria na construção de significados. As referências da Psicopedagogia auxiliaram na percepção da arte contemporânea como objeto em potencial para a aprendizagem. Sara Pain (1985) diz que “para que haja aprendizagem é necessário que o sujeito se defronte com um problema sobre o qual necessita um esclarecimento”. Ao apresentar características estéticas e conceituais próprias, que impõem limites às interpretações não fundamentadas, o objeto de arte mostra-se como fenômeno contingente. E ao possibilitar construções de conhecimentos e de sentidos por sua abertura semântica, revela-se generoso e disponível. Tais características provocam, no sujeito, movimentos objetivos e subjetivos, inerentes e requeridos nas relações estabelecidas em diversos aspectos da vida.

²⁸ No Brasil, a arte pop esteve relacionada ao contexto político da época, enfatizando a repressão, a ditadura e, por meio de inovações nos suportes artísticos, manter a comunicação com as pessoas.



Fonte: arquivo pessoal

- O grupo 2 selecionou a obra de *Bolha Vermelha*, produzida em 1968 por Marcello Nitsche. O estranhamento causado inicialmente pelo trabalho foi substituído pela nítida identificação sobre a possibilidade de uma representação não objetiva do corpo e a relação com a corporeidade do espectador.



Fonte: arquivo pessoal

- O grupo 3 selecionou o trabalho de José Damasceno. Elegeram-no pelo deslocamento de função dos materiais. Damasceno vale-se de um material inicialmente designado para cumprir a necessidade gráfica – o lápis. Subverte-o, atribuindo a ele uma função escultórica. É criado um desenho na parede do museu com a quantidade de dez mil lápis, os quais estão pregados lado a lado para compor a forma. Não há marca de grafite, “não há desenho desenhado e sim esculpido”, conforme relata o representante do grupo, que se dedicou à obra para discorrer sobre dois elementos da produção contemporânea de arte: o deslocamento de função do objeto e o projeto do artista. Comentaram sobre o fato do artista não estar presente no museu na montagem da obra, mesmo porque o MAM possui o projeto desse trabalho, e não sua materialidade, já que os lápis podem ser adquiridos toda vez em que o trabalho é apresentado.



Fonte: arquivo pessoal

Uma discussão interessante ocorreu durante a apresentação desse grupo. Destacou-se o fato de que a contemporaneidade é simultânea apenas ao tempo da reprodução. As novas técnicas de produção são também reprodução. A obra de arte, já caracterizada por sua condição de originalidade, não possui mais a garantia de ser única. Nada mais pode ser único. Atualmente, qualquer produção pode ser reproduzida, o que caracteriza uma inversão na arte: não é mais o fato da obra ser única que fundamenta a sua existência, mas o fato de ser reproduzível. Essa crise, percebida na arte pelo contexto da exposição, revela uma crise geral, a de que tudo pode ser reproduzido. Por incitar exercícios argumentativos, para os quais utilizamos a expressão verbal, a arte contemporânea revela “a palavra como um gesto e, sua significação, o mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 250).

- O grupo 4 apresentou sua reflexão sobre a função do espectador: questionar e construir significados a partir do que é visto no museu. Enfatizam a importância da contemplação ser substituída pela interpretação, justificando-a como ativa e como consequência de exercícios de construção de autoria.



Fonte: arquivo pessoal

Esse encontro teve como objetivo o contato dos professores com o museu, para que, depois, levassem seus alunos à visita e atividade nessa mesma exposição. O professor seria o responsável pelo percurso e pela abordagem dos conteúdos, já que pôde iniciar as discussões em sala de aula, com propriedade, pois a experiência vivida possibilitou que incorporassem alguns dos conceitos da produção contemporânea de arte. Essa experiência teve como base uma didática metodológica²⁹ desenvolvida em parceria com a ATP da Diretoria, que durante o planejamento do encontro enfatizou que os professores necessitavam apropriar-se da capacidade de serem autores no processo de significação do objeto de arte, familiarizarem-se com conteúdos da arte contemporânea e criarem o hábito de levar seus alunos para visitarem museus e espaços culturais. Essa demanda pedagógica, sugerida pela ATP, foi articulada a uma demanda institucional do museu, movida pelo fato de que precisávamos aumentar a garantia da quantidade de público visitante, mesmo não havendo recursos no orçamento que viabilizassem a contratação de novos educadores para receber esses grupos, nem a contratação de meios de transporte³⁰. O trabalho de formação com os professores da rede de

²⁹ Fernández (1991), a respeito da função do símbolo no processo de aprendizagem, diz: “Assim como a inteligência tende a objetivar, a buscar generalidades, a classificar, a ordenar, o movimento do desejo é subjetivante, tende à individualização, ao surgimento do original em cada ser humano” (1991, p. 73). Fernández apresenta-nos a importância das elaborações subjetivas no processo de construção do conhecimento. A significação de um símbolo é uma mostra de originalidade onde nos diferenciamos. “Enquanto a inteligência se propõe a apropriar-se do objeto conhecendo-o, generalizando-o, incluindo-o em uma classificação, o desejo se proporia a apropriar-se do objeto, representando-o” (p. 74). O espaço museológico apresenta condições para o exercício da inteligência e do desejo, da cognição e da simbologia e do *Sujeito Autor* em decorrência das funções *aprendente* e *ensinante*. Os objetos de arte, por carregarem símbolos e conceitos relativos a nosso patrimônio cultural, agregam ao processo de conhecer a sensação de pertencimento.

³⁰ O deslocamento dos grupos escolares é um dos desafios enfrentados. Estabelecida a parceria com o professor, por meio do trabalho educativo, é necessário que a escola obtenha o transporte, fornecido normalmente pelos

Caieiras garantiu assim, por meio da experiência descrita, a visitação de aproximadamente mil pessoas, já que cada um dos vinte e cinco professores acompanhou o seu grupo de alunos, formado por quarenta crianças, ao museu.

órgãos responsáveis (Secretarias Municipais e Estaduais) e de quantidade limitada. Uma vez garantido o transporte, a presença de público é quase certa. Nas ocasiões em que o museu pôde contemplar, em seu orçamento, recursos para o transporte dos grupos escolares, a ausência de público não foi um problema.

3.2. *Contatos com a Arte MAM na OCA: O que significa isso?*³¹

Você explicaria uma árvore ou uma mulher andando na rua? Então não posso explicar meus objetos.

Man Ray

A exposição *MAM na OCA*, ocorrida entre outubro e dezembro de 2006, sob curadoria de Tadeu Chiarelli, Felipe Chaimovich e Cauê Alves, reuniu obras do acervo do MAM e ocupou o espaço da Oca, no Parque do Ibirapuera. Para alguns dos grupos que participaram do *Contatos com a Arte*, cujos educadores estavam ali pela primeira vez, houve a necessidade de abordar conceitos da história da arte para melhor compreensão³² da exposição.

Para um grupo específico de trinta professores da rede municipal de ensino, realizamos dois encontros em sábados consecutivos, com a duração de quatro horas cada.

O primeiro encontro, realizado no auditório do museu, denominamos *Arte brasileira anos 1960: breve retrospectiva para compreensão da produção contemporânea*. Por meio de imagens e fragmentos da história da arte, abordamos aspectos da arte contemporânea, para, em seguida, visitarmos a exposição. Os conteúdos abordados, pautados no concretismo e neoconcretismo brasileiro geraram um material que posteriormente foi distribuído aos professores.³³ Essa etapa foi importante para construirmos um repertório disciplinar sobre arte para, no encontro seguinte, buscarmos o interdisciplinar.

Falar sobre possibilidades conceituais e exercitar relações entre a arte e outros fenômenos, ou seja, entre o perceptível e aquilo que não está lá, pode ser uma estratégia colaborativa para o exercício da interdisciplinaridade. A capacidade de raciocinar sobre enunciados e sobre hipóteses contribuiu para este movimento.

A comunicação entre duas pessoas não se funda em uma ilusão sensória ou na aceitação de uma verdade intelectual, mas se funda no fato de ambas estarem disponíveis às mesmas coisas e no fato de estarem em relação com o ser” (BICUDO e ESPÓSITO, 1997, p. 117).

³¹ Uma das expressões mais comuns, ditas pelo público em geral, frequentemente indagada aos educadores de museu.

³² Segundo Joel Martins (1992), quando estamos tratando da “compreensão” dentro de um esquema de referência da fenomenologia, consideramos inicialmente que ela só se dá na maneira pela qual o homem, ao situar-se no mundo, é capaz de fazer uma projeção em termos de possibilidades. Compreender é um estado constante de projeção em direção às diversas possibilidades que vão sendo despertadas, à medida que o homem está no mundo e o interroga.

³³ Anexo.

O segundo encontro contemplou discussões sobre algumas das obras da exposição e a produção de textos que abordaram os conceitos percebidos. Considerando o fato de que “ter a experiência de uma estrutura não é recebê-la em si passivamente: é vivê-la, retomá-la, assumi-la, reencontrar seu sentido imanente” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 348), cada grupo selecionou uma obra e discorreu sobre algumas de suas possibilidades. Conversamos sobre e sintetizamos os escritos em pequenos trechos, reproduzidos a seguir. Notamos que as percepções se relacionaram mais às possibilidades ontológicas³⁴ da arte contemporânea do que às possibilidades concretas de aprendizagem da arte e por meio da arte. A fenomenologia de Merleau-Ponty fez-se presente, oferecendo um exemplo de como as capacidades lógico-conceituais dos sujeitos podem não ser as responsáveis pela ordenação das experiências sensíveis. Quando o autor diz que “o segredo do mundo que procuramos é preciso que esteja contido no meu contato com ele. De tudo o que vivo, tenho diante de mim o sentido, sem o que não viveria e não posso procurar nenhuma luz ao mundo a não ser interrogando-o” (1992, p. 41), enfatiza sua concepção de que o mundo não é um espetáculo para a consciência, pois a nossa experiência primordial revela-nos a presença de um mundo mediante um corpo situado neste mesmo horizonte, que nos permite a descoberta de todo visível. O conceito elaborado no desenvolvimento da visita é um conceito vivido, que passa a ser significativo já que “os conceitos existem através das experiências que temos deles” (ARANHA, 2011, s/p).

³⁴ Ontológico e ôntico são registros distinguidos por Heidegger (2001), para abordar as diferenças entre o Ser e o ente. Afirma que o ôntico se refere aos fatos da existência humana, enquanto ontológico diz respeito às estruturas *a priori* que definem as possibilidades realizadas em cada existência humana.



Rosana Monnerat. *Levando ao encontro do pai*, 1997.

Cera de abelha, fios de cobre e gesso.

Fonte: acervo do MAM. Disponível em: < <http://mam.org.br/acervo/cm2006-149-monnerat-rosana/>>.

Acesso em: 02 mar. 2014.

Relações familiares e solidão são situações que permeiam a obra de Rosana Monnerat. O lirismo pelo qual o trabalho se apresenta está repleto de dor e fragilidade. Seus objetos relevam um pouco da memória coletiva do ser humano, impregnada do sentido de perceber-se em um contexto onde coexistimos e, ao mesmo tempo, estamos sozinhos e rodeados pelo vazio do mundo. Disponibilizar-se ao diálogo com o trabalho de Rosana Monnerat é permitir que a sensibilidade seja afetada, de modo a conceber uma maneira de estar no mundo e contemplar a existência. É o sentido de uma experiência que surge não por um pensamento lógico ou verbal. Trata-se de um saber acessado por meio da corporeidade.



Keila Alaver. *Newton*, 1997.

Couro, metal e cerâmica pintada.

Fonte: acervo do MAM. Disponível em: <<http://mam.org.br/acervo/cm2006-184-000-alaver-keila/>>.

Acesso em: 02 mar. 2014.

O trabalho da artista Keila Alaver é permeado por questões presentes nas relações humanas. Os materiais mobilizados exploram os limites bidimensionais e articulam referências matéricas da escultura, da fotografia e da pintura, deixando a obra sem lugar definido no campo das linguagens artísticas. A condição do não lugar, indicada pelo transbordamento da linguagem e o atravessamento corpóreo apresentado na figura, que indica o ser humano, sugerem um ente em contínua metamorfose. Essa condição, inerente ao fluxo do viver, é também conflituosa, pois nos coloca frente ao fim cotidianamente. Experimentar a interrupção é também manter a continuidade de si, já que, diante da perspectiva do ser metamorfósico, atualizamos o novo frente a perda do já conquistado.



Farnese de Andrade. *Ofélia*, 1985.

Assemblage: oratório de madeira contendo impressão de imagem sacra, braço articulável de madeira, caixa de plástico, cabeça de boneca e vidro.

Fonte: Acervo do MAM. Disponível em: < <http://mam.org.br/acervo/1996-147-andrade-farnese-de/>>. Acesso em: 02 mar. 2014.

As *assemblages*³⁵ de Farnese de Andrade reúnem objetos que se sustentam pelos significados contidos em si mesmos e, ao mesmo tempo, representam possibilidades de interlocução que vão além do registro apresentativo. A experiência do mal estar frente às suas obras é quase que inevitável. A agonia que nos toma é anterior a qualquer tipo de significação, remetendo às angústias de mau trato da infância, a relação com o sagrado, a crueldade e a violência. Tais sentidos, imanentes ao seu trabalho, colocam aquele que está diante da obra frente a uma perspectiva existencial agressiva. O trabalho de Farnese de Andrade opera na dimensão do impensável. Sua obra dialoga com questões originárias do ser humano, anteriores a qualquer nomeação.

³⁵ Reunião de diversos objetos.



Sandra Cinto. *Cavalo branco*, 1998.

Madeira e metal pintados.

Fonte: acervo do MAM. Disponível em: < <http://mam.org.br/acervo/cm2006-166-cinto-sandra/>>.

Acesso em: 02 mar. 2014.

As potencialidades e possibilidades de realizações do ser humano são mediadas pelo ser e pelo não ser. Pelo ruído e pelo silêncio. Pela ocupação e pelo vazio. Pela satisfação e pela busca. As ações são marcadas pelos atos de iniciar e finalizar. Somos seres paradoxais. Lidamos continuamente com questões únicas e, ao mesmo tempo, compartilháveis com todos. Somos seres possíveis e impossibilitados ao mesmo tempo. Estamos à mercê e a diante de nossa própria condição. Na relação com o mundo, com as pessoas, com a arte, reproduzir e criar são possibilidades de uma mesma experiência. A criação, ato que possibilita acontecimentos e gera rupturas, incentiva a construção do novo ao mesmo tempo em que o desestabiliza, já que, ao resignificar o que existe, perde-se a familiaridade com o que se conhece. A criação de sentidos, ato comum a todos os homens, denuncia um anseio por algo que sustente o inexplicável, o desconhecido. A criatividade surge na condição da instabilidade.



João Loureiro. *Quarto dos troncos*, 2005.

Madeira, fórmica, metal, cúpula de abajur, lâmpada e instalação elétrica.

Fonte: acervo do MAM. Disponível em: < <http://mam.org.br/acervo/2006-008-000-loureiro-joao/>>.

Acesso em: 02 mar. 2014.

Uma cama, feita de troncos, não é um espaço de conforto. Não cumpre o propósito pretendido por uma cama, que é o de oferecer espaço de descanso ao corpo. A cama de troncos não é aconchegante. Não é receptiva. Não é convidativa. Esse sentido de inospitalidade não é dado por aquele que está diante da cama. A cama de tronco é inóspita. O sentido não é doado ao objeto pela criatividade do homem. O sentido é dado ao homem pelo material. A lacuna existente entre a forma (troncos de madeira) e o conteúdo (cama e quarto, que remetem ao aconchego), evidencia os limites que a obra nos coloca frente às possíveis construções de sentidos.



Marepe. *O Telhado*, 1998.

Telhas de barro, estrutura de madeira e parafusos

Fonte: acervo do MAM. Disponível em: < <http://mam.org.br/acervo/2000-324-000-marepe/>>. Acesso em: 02 mar. 2014.

Ao incidir sobre a condição e sobre a forma do material, a artista acresce a ele uma nova possibilidade de significados, surgidos em decorrência da nova maneira de estar apresentado ao mundo. O espaço e a matéria denunciam a temporalidade. O dia, que surge em decorrência de um outro dia e antecipa a chegada de um outro dia, apresenta, dia após dia, mudanças nas coisas e nos acontecimentos. Ao reposicionar o que já existe, a arte contemporânea sugere um novo significado. O estranhamento, mais do que a beleza, põe-nos em contato com algo inerente à condição humana: a busca por respostas, pelo conhecimento. Na relação com a arte, quando perguntamos, não somos somente questionadores, mas territórios onde acontecem as experiências.

A produção dos textos possibilitou, aos professores, por meio da palavra, a significação da experiência no museu. Para Merleau-Ponty (1999), “Vivemos num mundo no qual a fala está *instituída*. Para todas essas falas banais, possuímos em nós mesmos significações já formadas” (p. 250). O exercício de discorrer sobre uma experiência no espaço museológico suscita na busca por palavras e conceitos que comuniquem a representação daquela experiência. O museu e suas possibilidades interdisciplinares subvertem a fala *instituída*. O museu pode, por meio da arte contemporânea e de seus espaços, instaurar a interdisciplinaridade quando sugere uma nova intenção significativa no ato comunicativo, ao torná-lo expressivo, novo e intencional. A fala *instituída* não carece de expressão. Ao buscar novas intenções significativas, vivemos a humildade, pois reconhecemos nossos próprios limites; o desapego, pois podemos enxergar um fenômeno pelo olhar do outro e a coerência na tentativa de articular diferentes olhares e saberes.

A nova intenção significativa só se conhece a si mesma recobrando-se de significações já disponíveis, resultados de atos de expressão anteriores. (...) A fala é um verdadeiro gesto e contém seu sentido, assim como o gesto contém o seu. É isso que torna possível a comunicação. Para que eu compreenda as falas do outro, é preciso que seu vocabulário e sintaxe³⁶ “já sejam conhecidos” por mim. Mas isso não significa que as falas agem suscitando em mim “representações” que lhes seriam associadas e cuja reunião terminaria por produzir em mim a “representação” original daquele que fala. Não é com “representações” ou com um pensamento que em primeiro lugar eu comunico, mas com um sujeito falante, com um certo estilo de ser e com o “mundo” que ele visa. (idem, p. 249)

³⁶ No contexto intencional deste *Contatos com a Arte*, compreende-se “vocabulário” e “sintaxe” como referências sobre a arte contemporânea.

3.3. Contatos com a Arte exposição *MAM na OCA*: Emergência e Interdisciplinaridade

Uma boa resposta é a morte da questão.

Bion

Em novembro de 2006, ministrei pela segunda vez, o *Contatos com a Arte* para professores na exposição *MAM na OCA*, desta vez para o grupo de professores participantes mais antigo.

Durante o trabalho de pesquisa bibliográfica sobre os conceitos da exposição, além das conversas com os curadores e com alguns dos artistas que expuseram seus trabalhos, intui que a interdisciplinaridade era perceptível em relação à pluralidade de linguagens artísticas e em relação à diversidade de conteúdos que poderiam ser abordados.

Busquei, em meus arquivos pessoais, uma matéria lida no ano de 2003, que, por achar interessante, guardei. Ela havia sido publicada pelo *Caderno Mais, da Folha de São Paulo*, em novembro de 2002. O que chamou minha atenção para a matéria foi o dizer na capa “a interação entre todas as áreas do saber se tornará decisiva para a produção do conhecimento e no combate à estagnação intelectual”. Pensei que poderia ser interessante abordar a interdisciplinaridade a partir de uma notícia de jornal e discutir aspectos relacionados ao tema a partir das obras exibidas na exposição. A realidade da notícia poderia ser apropriada por meio das discussões sugeridas pelas obras que, de modo imanente, contém referências relacionadas à sociedade, à cultura, à subjetividade e às diversas áreas do saber.



Fonte: arquivo pessoal

A matéria fala sobre um congresso sobre interdisciplinaridade realizado em agosto no mesmo ano na Universidade de Stanford (EUA). Esse congresso resultou em um documento

que “vê no conceito de emergência a mão invisível que articula a colaboração entre áreas como filosofia, química, biologia e teoria literária”. No decorrer do texto, o tratamento constante do conceito de “fenômeno” também chamou minha atenção. Ao buscar refletir sobre a construção de um conhecimento interdisciplinar no museu, onde os saberes são simultaneamente construídos individual e coletivamente, pensamos que a interdisciplinaridade poderia ocorrer não somente como conteúdo produzido pelo resultado de uma investigação sobre o que ela seria, mas sim como forma, como ação e como reflexão e prática decorrentes de situações vividas, nas quais valores e saberes convergem, em situações contextualizadas, na relação entre a arte e o sujeito.



Fonte: arquivo pessoal

Diante da exposição *MAM na OCA*, pensei que o conceito de *emergência* na interdisciplinaridade poderia estar relacionado às obras. As discussões decorrentes gerariam significados que, a partir desse modo situacional, desdobrar-se-iam em possibilidades de ação interdisciplinar, objetivando o conhecimento interdisciplinar e a formação de sujeitos interdisciplinares. Era a oportunidade de exercitar o que poderia ser a interdisciplinaridade no espaço museológico.

A construção de uma didática interdisciplinar baseia-se na possibilidade da efetivação de *trocias intersubjetivas*. Nesse sentido, o papel e a postura do profissional de ensino que procure promover qualquer tipo de intervenção junto aos professores, tendo em vista a construção de uma didática transformadora ou interdisciplinar, deverão *promover* essa possibilidade de *trocias*, estimular o autoconhecimento sobre a prática de cada um e contribuir para a ampliação da leitura de aspectos não desvendados das práticas cotidianas. (FAZENDA, 2011b, p. 79)

A matéria destaca alguns tópicos discutidos no congresso. Sintetizei-os da forma como relaciono abaixo, e, no encontro, servimo-nos deles como trechos reflexivos disparadores, conforme descrito mais adiante.

Co-emergência: Que processos estão em ação quando sentimos que um fenômeno nos demonstra? Pode-se, de fato, dizer que um fenômeno é, por definição, algo emergente, no sentido de que adquire aparência e emerge como presença material e espacial?

Como qualquer objeto emergente, o universo só surge da existência virtual para a realidade depois de ser observado. Isso não significa, porém, que um observador cria o universo para si. Quer dizer apenas que as propriedades de um observador precisam ser consistentes com as propriedades com as propriedades dos objetos observados. Nesse sentido, o universo traz impressa em si a imagem de um observador.

A questão do divino: A ideia de co-emergência conduzida à co-extensividade do fenômeno e do observador, em muitas religiões, é uma maneira de definir Deus. Pois, se um dia fosse possível conhecer um fenômeno em toda a sua extensão, até o seu máximo limite, então teríamos sobrepujado nossa condição de situação, perfurado nossa finitude.

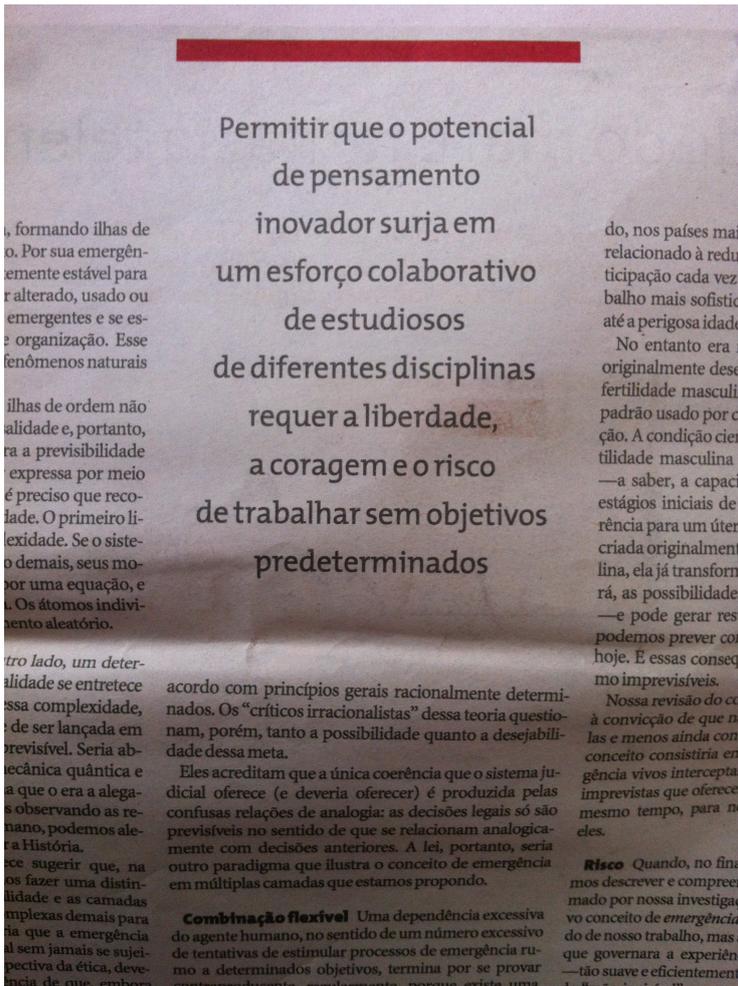
Ilhas de estabilidade: Embora os cientistas e os humanistas do grupo (dos congressistas) tenham concordado quanto ao fato de que causalidade e emergência não são opostos, acreditamos também que a imprevisibilidade, em lugar da causalidade, é o marco da

emergência. Os fenômenos surgem, emergem, formando ilhas de estabilidade em um oceano em fluxo. Por sua emergência, um fenômeno se torna suficientemente estável para servir como base para a ação; para ser alterado, usado ou para participar de novos processos emergentes e se estabilizar em um nível mais alto de organização. Esse princípio de confirmação tanto para os fenômenos naturais quanto para os culturais.

Natureza e cultura: O conceito de emergência parece sugerir que, na emergência de fenômenos, devemos fazer uma distinção entre as camadas de previsibilidade e as camadas que são ou pequenas demais ou complexas demais para permitir previsões. Isso significaria que a emergência convida e facilita o controle parcial sem jamais se sujeitar ao controle completo.

Risco: Um novo conceito de *emergência* era não só o tópico e resultado deste trabalho (referindo-se ao congresso), mas, ao mesmo tempo, o princípio que governara a experiência de interdisciplinaridade. Permitir que o potencial de pensamento substantivamente inovador surja em um esforço colaborativo de estudiosos de diferentes disciplinas requer a liberdade, a coragem e o risco de trabalhar sem objetivos predeterminados e sem conhecer o desfecho da possível colaboração. Mas não devemos, tampouco, conceder ao princípio da emergência o estatuto de uma receita que deveria dar forma e controlar o estilo futuro de trabalho interdisciplinar.

O grupo com o qual trabalhávamos era formado por professores que participavam do *Contatos com a Arte* há anos. O conhecimento sobre o grupo e entre as pessoas do grupo ajuda no desenvolvimento do trabalho. Conhecendo o repertório dos participantes, sabia que poderíamos discutir sobre o conceito de interdisciplinaridade a partir das obras da exposição, considerando e partindo dos conteúdos das obras, em alguns casos de difícil entendimento por sua complexidade.



Fonte: arquivo pessoal

A exposição *MAM na OCA* reuniu a quantidade aproximada de quatrocentos trabalhos e foi dividida em três blocos principais³⁷:

- A história do MAM: Obras que se relacionam ao projeto construtivo do Brasil nos anos 1950;
- arte como comunicação: obras que confirmam estratégias de sobrevivência, códigos, reinventaram estruturas de diálogo com o outro, mesmo tendo como entrave a repressão política, a repressão da língua, a repressão da sexualidade;
- O devir da situação artística brasileira: obras produzidas por artistas em início de carreira, mas que demonstram posicionamento crítico em relação à sua própria poética.

O grupo de 25 professores foi dividido em cinco subgrupos. Olhamos e exposição e conversamos sobre a curadoria, destacando algumas das obras de acordo com o interesse dos participantes. Comentei com o grupo que, assim como a curadoria estabelece um eixo reflexivo para seleção dos trabalhos e relação entre eles, os educadores do *Contatos com a*

³⁷ *MAM na OCA: Arte brasileira do acervo do Museu de Arte Moderna de São Paulo*, 2006.

Arte também pensam em possibilidades de interpretação que acompanhem o diálogo com as obras. Naturalmente, o educador formador seleciona um fenômeno (um evento, um texto, um poema, uma notícia) que lhe chama a atenção por algum motivo. Comentei o tema escolhido: interdisciplinaridade, abordada por meio do conceito de *emergência*, conforme matéria publicada no *Caderno Mais*. Olhamos o material impresso, distribuí os parágrafos para cada um dos grupos e discutimos o motivo pelo qual poderíamos falar sobre interdisciplinaridade naquela exposição: “diversidade de linguagens, apresentação de momentos diferentes da história da arte, oportunidade de ver a arte como comunicação, a arte como poesia, a arte como contestação, a arte como projeto, a arte como euforia”. Falou-se sobre a “necessidade da disponibilidade do sujeito para aproximação dos trabalhos e necessidade do contato com o conceito da mostra e conceito da obra para melhor compreensão da exposição”. Fato interessante a interdisciplinaridade não ter surgido como o “encontro entre diferentes áreas do conhecimento”.

Quando mencionamos a disponibilidade necessária por parte do sujeito, compartilhei uma das regras do congresso, mencionada no início da matéria: transmitir a complexidade de suas disciplinas tentando, ao mesmo tempo, oferecer o máximo de acesso aos estudiosos de outras disciplinas. Falamos então em generosidade, humildade e respeito.

Os grupos reuniram-se, conversaram e selecionaram na exposição obras que pudessem anunciar o conceito de *emergência* em relação a algum evento da atualidade. Falamos em emergência no diálogo, emergência na humildade, emergência na tolerância, emergência no respeito, emergência na saúde e na educação. A interdisciplinaridade foi mencionada não como finalidade do trabalho realizado, mas como meio para sua realização. A interdisciplinaridade foi discutida como forma, como possibilidade, como intenção, como comportamento. Como atitude³⁸. Vislumbrávamos, naquele momento, o sentido da compreensão das bases da interdisciplinaridade.

³⁸ Cf. Fazenda: “Atitude de busca de alternativas para *conhecer mais e melhor*; atitude de *espera* perante atos não-consumados; atitude de *reciprocidade* que impele à troca, ao *diálogo* com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de *humildade* diante da limitação do próprio saber; atitude de *perplexidade* ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio diante do novo, *desafio* de redimensionar o velho; atitude de *envolvimento* e *comprometimento* com os projetos e as pessoas neles implicadas; atitude, pois, de *compromisso* de construir sempre da melhor forma possível; atitude de *responsabilidade*, mas sobretudo de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida” (2007, p. 13-14).

4. AÇÕES NA COORDENAÇÃO

*O projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende:
vive-se, exerce-se.*

Ivani Fazenda

No ano de 2007, assumi a coordenação do setor educativo³⁹, permanecendo lá até o início do ano de 2009. Em 2007 e 2008, busquei, com incentivo e aprovação dos meus superiores, estabelecer parcerias para fomentar as discussões que abarcassem a arte e as demais áreas do conhecimento. Buscamos expandir as possibilidades de ação envolvendo outros espaços culturais e com isso estruturar uma rede colaborativa que promovesse construções de conhecimentos interdisciplinares e, como consequência, garantisse o fluxo de público do museu. O trabalho na coordenação afastou-me da prática como educadora. Deixei de ministrar os encontros de formação, pois a coordenação exigia, além da gestão de pessoas e o envolvimento na seleção dos conteúdos de pesquisa, a estruturação de parcerias, o planejamento e a administração orçamentária do setor educativo, a elaboração de projetos para captação de recursos, entre outros.

Em 2007, logo que assumi a coordenação, participava de reuniões frequentes com a Superintendência do museu, área a quem respondia diretamente. Meu então chefe citava com frequência o autor austríaco da área administrativa, Peter Drucker (1909-2005). Fazia referências à algumas leituras, sugerindo que eu também o lesse. Como me identifiquei com o trabalho de gestão, recorri ao autor para obter um pouco de respaldo sobre administração orçamentária. Foi então que conheci o pensamento do autor sobre fidelização de público, bom desempenho e estratégias em organizações em fins lucrativos.

Destacamos algumas das ideias de Drucker (1992) que orientaram o meu trabalho de gestão:

- Ao atingir objetivos, devemos buscar novas reflexões;
- A estratégia converte a missão e os objetivos da instituição em desempenho;
- É preciso criar estratégias para melhorar e inovar sem parar;
- Devemos considerar não somente o visitante⁴⁰ do museu, mas aquele que não o visita; o público em potencial. Toma-se aqui a ideia para a captação de novos públicos;

³⁹ Antes de assumir a coordenação (2007-2009), atuei como assistente de coordenação (2005-2007), como educadora (2001-2005) e como produtora dos cursos de formação para professores (2000-2001).

⁴⁰ Drucker fala em “cliente” e “empresa”. Transposemos para o contexto do espaço museológico.

- Devemos definir a mudança fundamental que a instituição quer fazer na sociedade e nos seres humanos e “projetar essa meta sobre os interesses de cada um dos públicos da instituição” (p. 81);
- Na instituição, a informação e a comunicação são mais importantes para o bom desenvolvimento do trabalho do que a hierarquia;
- As pessoas (funcionários, voluntários, colaboradores) precisam ser colocadas onde possam apresentar bom desempenho;
- As decisões devem ser controversas. Se há unanimidade em uma tomada de decisão, é porque não pensamos direito;

O trabalho na coordenação do setor educativo do museu fez-me perceber que a construção de conhecimentos e sentidos, disparada pelo espaço museológico, pode ser a intencionalidade “chave”, pois é finalidade e meio. A apropriação do patrimônio cultural e artístico é o que justifica e legitima a existência de uma instituição cultural. De que adianta um acervo interessantíssimo e uma programação farta, se não há público e construções de conhecimentos que envolvam as obras? E é por meio de projetos educativos e culturais que o público apropria-se desse espaço, demandando cada vez mais ações e projetos que abarquem suas expectativas e necessidades.

Os objetivos “fluxo de público” e “construções de conhecimentos”, dados pela presidência do museu e pela curadoria, respectivamente, geraram mudanças na intencionalidade do desenvolvimento dos projetos e na estruturação das parcerias. Quando era educadora e trabalhamos em parceria com a Diretoria de Ensino da Região de Caieiras, pautou-nos a ideia de incentivar, no professor, a condição de *Sujeito Autor* e enfatizar o museu como espaço de diálogo, atrelando a esse objetivo principal a visitação da quantidade aproximada de mil pessoas.

Ao me deparar com duas demandas, dadas pelos meus superiores, as quais eram as minhas metas, tive o desafio de lidar com movimentos opostos e complementares, pertinentes à educação: qualidade e quantidade. É preciso pensar em um trabalho que atinja um número considerável de pessoas e que, ao mesmo tempo, considere-as em sua singularidade. Pois, se estamos falando em construções de conhecimentos disparados no museu e pelo museu, devemos considerar as especificidades de cada tipo de público.

A parceria descrita a seguir é um exemplo de como trabalhamos essas duas demandas. Criamos estratégias para aumentar o nosso público e pautamo-nos em uma ação que garantisse, em partes, a singularidade do trabalho: a formação de pequenos grupos. Trabalhar

com pequenos grupos e provocar o desdobramento e a multiplicação pode ser um dos requisitos básicos para formar novos públicos e manter a qualidade do trabalho.

4.1. Parceria Programa Escola da Família

O sentido de um trabalho interdisciplinar estaria na compreensão e na intencionalidade da efetivação de novas e melhores parcerias.

Ivani Fazenda

O *Programa Escola da Família* foi criado pela Secretaria Estadual de Educação por meio da FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação, e consistia na atuação de jovens estudantes da rede como propositores de atividades para as pessoas da comunidade. Os jovens estudantes, do Ensino Médio, podiam atuar, sempre aos finais de semana, nas escolas e em museus e espaços culturais. Nas escolas, ofereciam atividades de arte, culinária, esporte, música. Nos museus, atuavam como mediadores, acompanhando os grupos da comunidade para uma visita educativa. Essas visitas eram originariamente desenvolvidas pelos educadores do MAM. Com o passar do tempo, percebemos que poderiam ser desenvolvidas pelos próprios jovens, após eles participarem de um processo de formação que contemplasse conteúdos sobre a arte, sobre o processo de significação do objeto de arte e sobre o museu, incluindo atitudes e competências exercitadas na ação educativa. Para este, adotamos como referência Zaballa (1998), quem afirma que, para se alcançarem determinados objetivos na aprendizagem, devemos considerar não somente as capacidades cognitivas, mas também as motoras, as afetivas, de relação interpessoal e de inserção social. Nesse sentido, consideramos o museu um espaço adequado ao exercício destas aprendizagens⁴¹.

⁴¹ **A aprendizagem dos conteúdos factuais:** Por conteúdos factuais se entende o conhecimento dos fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares: a conquista de um território, a localização ou altura de uma montanha, os nomes, os códigos, as datas e os nomes de acontecimentos históricos, os nomes de autores e correntes da literatura, música e artes plásticas, os códigos e símbolos nas áreas de língua, matemática, física e química, as classificações da biologia, o vocabulário nas línguas estrangeiras, etc. Se ao cabo de algum tempo não se realizam atividades para fomentar a lembrança destes conteúdos, são esquecidos com muita facilidade. (ZABALLA, 1998, p. 41-42)

A aprendizagem dos conceitos e princípios: Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos e símbolos que têm características comuns, e os princípios se referem às mudanças que se reproduzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos e situações. São exemplos de conceitos: densidade, impressionismo, romantismo, cidade, demografia, etc. São princípios as leis ou regras que relacionam demografia e território, as conexões que se estabelecem entre diferentes axiomas matemáticos, etc. Ambos têm como denominador comum a necessidade de compreensão. Não podemos dizer que se aprendeu um conceito ou princípio se não se entendeu o significado. Sabemos que este faz parte do conhecimento do aluno quando não apenas quando este é capaz de repetir sua definição, mas quando sabe utilizá-lo para a interpretação, compreensão ou exposição de um fenômeno ou situação. (p. 42-43)

A aprendizagem dos conteúdos procedimentais: Um conteúdo procedimental – que inclui entre outras coisas as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos – é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo. São conteúdos procedimentais: ler, desenhar, observar, calcular, classificar, traduzir, recortar, saltar, inferir, espetar, etc. Conteúdos que, apesar de terem como denominador comum o fato de serem ações ou conjunto de ações, são

Estabelecemos parceria com o *Programa* e, após seis meses aproximados de realização no modelo original, conversamos sobre a possibilidade de um trabalho de formação para os jovens estudantes para que, após essa experiência, atuassem como educadores nas visitas da comunidade ao museu. Pensamos que esse trabalho deveria depender da adesão. E, para a nossa surpresa, o número de jovens interessados foi grande. Trabalhamos com aproximadamente trezentos jovens, que foram divididos em grupos de aproximadamente trinta participantes. Cada jovem, posteriormente, acompanhou ao museu um grupo de vinte pessoas. A parceria resultou no atendimento de seis mil pessoas, acrescentando ao *Programa* a vontade de democratização da arte e da cultura para um maior número de pessoas por meio do incentivo a escolha à formação universitária de jovens estudantes da rede estadual. A exposição em que trabalhamos foi *Contraditório - Panorama da arte brasileira*, sob curadoria de Moacir dos Anjos, no ano de 2007.



Fonte: arquivo pessoal

O desdobramento quantitativo e conceitual desse trabalho foi significativo. O trabalho aqui realizado junto ao público participante apresentou características inovadoras em relação ao que já havíamos feito. A diferença foi a intencionalidade na estruturação da parceria. A intencionalidade aqui tratada constitui-se num ato direcional da consciência. O cumprimento

suficientemente diferentes para que a aprendizagem de cada um deles tenha características bem específicas. (p. 43-44)

A aprendizagem dos conteúdos atitudinais: O termo conteúdos atitudinais engloba uma série de conteúdos que por sua vez podemos agrupar em valores, atitudes e normas. Entendemos por valores os princípios ou as ideias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido. São valores o respeito, a solidariedade, a responsabilidade, a liberdade, etc. As atitudes são a forma como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com os valores determinados. São exemplos de atitudes: cooperar com o grupo, respeitar o meio ambiente, participar das tarefas escolares, etc. As normas são padrões ou regras de comportamento que devemos seguir em determinadas situações que obrigam a todos os membros de um grupo social. Constituem a forma pactuada de realizar certos valores compartilhados por uma coletividade e indicam o que pode se fazer e o que não pode se fazer neste grupo. (p. 46-47)

de metas quantitativas, nesse caso, é sobretudo interdisciplinar, no sentido que possibilita uma ação na qual a qualidade prevalece.

4.2. Parceria Parque do Ibirapuera

O registro das experiências vividas pode gerar novas perspectivas, depende do exercício interdisciplinar de captar delas o movimento dialético e contraditório que elas encerram.

Ivani Fazenda

O MAM tinha, como intenção, expandir seu território de atuação para as áreas externas do Parque do Ibirapuera, incluindo outras instituições, tais como Planetário, Auditório de Música, Pavilhão Japonês e Escola de Jardinagem. Promovemos, no MAM, uma apresentação sobre o museu, incluindo as ações do setor educativo e o calendário de exposições e convidamos os representantes das demais instituições para conhecerem o nosso trabalho. Surgiram afinidades. A primeira instituição com quem estabelecemos parceria foi o Planetário. Reunimo-nos diversas vezes e discutimos o quê e como deveria ser uma ação conjunta. Surgiu o *Lanternas no Parque com Banho de Lua*⁴². Essa foi uma ação que colocou as pessoas em contato com a natureza, com o próximo e com a possibilidade de construir sentidos a partir do percebido. A atividade, desenvolvida no período noturno pelos arredores do Parque do Ibirapuera, consistia em um percurso de vistas, sons e cheiros sucessivos, sugeridos por profissionais da Secretaria Municipal do Verde e Meio Ambiente e mediado por educadores do MAM, os quais, por sua vez, compartilhavam conteúdos acerca da arquitetura e história do Parque. Os participantes, munidos de lampiões, puderam perceber alguns dos cheiros, dos sons e das texturas da flora, das construções arquitetônicas, das esculturas e dos caminhos do parque. No decorrer, alguns dos participantes cantaram, brincaram, choraram e recitaram poesias para os demais. A atividade foi finalizada nos arredores do planetário, onde o público pôde observar a lua e as estrelas com o auxílio de equipamentos apropriados e o acompanhamento de astrônomos.

Razão e percepção precisam, necessariamente, serem tomadas simultaneamente e serem apresentadas uma a outra sem nenhuma distância intermediária, numa intenção indivisível. Todo pensamento de alguma coisa é, ao mesmo tempo, consciência de si mesmo. (ARANHA, 2011, s/p)

A experiência, que integrou meio ambiente, astronomia e arte, também possibilitou o diálogo com registros ontológicos de acontecimento humano e a construção de

⁴² Realizada em parceria pelo Museu de Arte Moderna de São Paulo, pelo Planetário do Parque do Ibirapuera e pela Secretaria Municipal do Verde e Meio Ambiente, com três edições ocorridas no ano de 2008. Eleito pela *Revista Época São Paulo* um dos nove programas mais interessantes da cidade de São Paulo, na edição maio de 2008, p. 208.

conhecimentos, sem ser uma ação meramente conteudista. Os participantes reconheceram-se como seres integrantes de um mundo repleto de mistério e poesia, além de terem vivenciado uma situação de aprendizagem criativa e coletiva. “A interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas” (FAZENDA, 2011b, p. 86). Essa foi uma experiência que, em sua concepção, fundamentou-se na fenomenologia e nas possibilidades conceituais e práticas da arte contemporânea, referências tidas por mim como primordiais para o desenvolvimento de um trabalho que intencionava a aproximação das pessoas com a arte e a familiaridade com o espaço museológico.

Como trabalhar a interdisciplinaridade a partir da arte contemporânea? Os movimentos de despertar, dialogar e experienciar compõem uma possível tríade para o exercício da interdisciplinaridade. A interdisciplinaridade que buscávamos no museu, eu intuía que pudesse acontecer pela fenomenologia no sentido de que interdisciplinaridade pressupõe rigor de pensamento e abertura diante do novo. Fenomenologicamente, tal rigor é intencionalidade e essa abertura é redução eidética. Se a interdisciplinaridade pressupõe a intersubjetividade e o acolhimento dos saberes que não me pertencem, é preciso, para que ocorra a dialogicidade requerida nesse processo de envolvimento, uma atitude aberta e receptiva que considere que o pensamento do outro é tão válido para ele quanto o meu para mim. O encontro e a escuta, sem teorizações e julgamentos *a priori*, vão ao encontro do diálogo requerido pela interdisciplinaridade.

A dialogicidade exige um envolvimento, uma reciprocidade, um respeito pelo outro, uma aceitação das limitações alheias e das próprias. Somente um raciocínio filosófico será capaz deste nível de compreensão, pois a dialogicidade pressupõe o conhecimento que existe uma intersubjetividade. (FAZENDA, 2006, p. 45)









Lanternas no Parque com Banho de Lua

Fonte: arquivo pessoal

No ano de 2008, comemoramos o Centenário da Imigração Japonesa no Brasil. O MAM apresentou a exposição *Quando Vidas se Tornam Formas: Diálogo com o Futuro Brasil/Japão*, sob curadoria de Yuko Hasegawa, curadora do Museu de Arte Contemporânea de Tóquio. Começamos um trabalho de estruturação de parcerias no ano de 2007. A Secretaria Estadual de Educação, então nossa parceira, desenvolvia o *Programa Viva Japão*, que teve como objetivo principal a integração de culturas, a conscientização da importância do relacionamento entre Brasil e Japão e a ampliação de conhecimentos sobre a cultura japonesa. Apresentamos à Secretaria um projeto de visitação para os alunos da rede estadual e de formação para professores dentro do programa *Contatos com a Arte*.

Foi durante essa exposição que pensamos na possibilidade de trabalhar, no *Contatos com a Arte*, as relações entre a arte e as demais áreas do saber. Pensamos, por exemplo, em como seria aprender a arte a partir de perspectivas científicas. O *Contatos com a Arte* na exposição *Quando Vidas se Tornam Forma* propôs discussões entre arte e arquitetura, arte e ciências, arte e linguagem e arte e literatura. Os encontros foram ministrados por educadores pesquisadores que não faziam parte do quadro de funcionários do museu. A partir dos conceitos das exposições, planejamos atividades permeadas por questionamentos, práticas e

reflexões. O encontro *Arte e Literatura*⁴³, por exemplo, trabalhou com poesia haikai⁴⁴ e o encontro *Arte e Ciências* o ritual e conceito da cerimônia do chá.



Contatos com a Arte
Fonte: arquivo pessoal

Procuramos a *Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa – Bunkyo*, com o objetivo de construirmos ações que promovessem ao público experiências de aproximação com a cultura e a história do Japão. Buscávamos, à época, inserir o museu na programação da cidade em

⁴³ Para a realização desses encontros, o setor educativo contratou educadores das respectivas áreas, que, após interlocução com a equipe, desenvolveram os conteúdos e as práticas dos encontros.

⁴⁴ Haikai é um poema de origem japonesa, que, em geral, preza pela objetividade, dividindo-se em três sílabas e apresentando o evento no tempo presente, não no passado.

relação ao Centenário e também ter como desafio a criação de ações que articulassem conceitos japoneses aos conceitos já trabalhados por nós a partir da arte contemporânea. Precisávamos de parcerias e de divulgação dos nossos trabalhos.

Percebemos, na estruturação da parceria com o *Bunkyo*, a importância de trazer, para nós mesmos, primeiro, o sentimento de pertencimento àquela cultura. Com esse movimento, seria possível pensarmos juntos, com maior clareza e de acordo com nossos objetivos, o quê e de que modo poderíamos ofertar ao público o sentimento de pertencimento a um determinado contexto social e cultural.

Na ocasião, os projetos desenvolvidos foram fundamentados nas concepções de homem e de mundo fenomenológicas. A teoria que conceitua as ações culturais e educativas de uma instituição é elemento persuasivo no momento de articulação de redes colaborativas. Nota-se, no discurso verbal, textual e imagético, o comprometimento que a organização possui em relação aos seus projetos. É a coerência entre o discurso e as ações que atribui credibilidade ao trabalho. O museu é um espaço onde acontece a realidade de uma experiência. Esse movimento que, à época, eu acreditava ser fenomenológico, foi entendido, nesse momento, como interdisciplinar, por contemplar a escuta, a humildade, a coerência e a intersubjetividade. Na estruturação de uma parceria, “a negociação é uma forma de ação e é o que nos move para uma atitude interdisciplinar na intenção ética de encontrar caminhos possíveis para levar as pessoas a sentirem parte de um contexto, de um papel, de um lugar” (SILVA in FAZENDA, 2014, p. 166).

Desenvolvemos alguns encontros de formação entre as equipes dos setores educativos do MAM e do Pavilhão de Cultura Japonesa do Parque do Ibirapuera, incentivamos, em ambos os espaços, a visita à instituição parceira sem custos e realizamos um evento comemorativo ao centenário da imigração japonesa, que foi desenvolvido dentro e fora do museu. Ele propiciou ao público experiências relacionadas à música, ao desenho e à pintura japonesas.



Oficina de desenho de Mangá



Oficina de caligrafia japonesa



Oficina de Ikebana



Apresentação de taikô



Apresentação de taikô
Fonte: arquivo pessoal

Nessa parceria, ao praticarmos a humildade frente às limitações de nossos saberes, o desapego em relação à parte de nossas necessidades e a coerência em relação às propostas educativas, revelamos-nos interdisciplinares. “A atitude interdisciplinar não está na junção de conteúdos, nem na junção de métodos; muito menos na junção de disciplinas (...) a atitude interdisciplinar está contida nas pessoas que pensam o projeto educativo” (FAZENDA, 2007, p. 64).

As ações realizadas em parceria foram permeadas por distinções e aproximações culturais. Segundo Coelho (2008), o ponto básico do ato de cultura é a percepção e a distinção. “Cultura é o que move o indivíduo para longe da indiferença, da indistinção; é uma construção, que só pode proceder pela diferenciação” (p. 21). Ou seja, não há sujeito, se uma forma definida de distinção não for estabelecida. Autoreconhecimento e reconhecimento pelo outro fazem parte do processo de criação de identidade de uma pessoa e de um povo. No espaço museológico, o interessante são as múltiplas identidades e o encontro entre elas. “O homem só realiza, só se conhece no ‘encontro’ com o outro” (FAZENDA 2011b, p. 55).

Uma programação de educativo (desenvolvida pelo setor educativo de uma instituição) é uma política pública. A área educativa é parte constituinte da instituição. As estratégias que visam a aproximação entre o público e a arte favorecem o diálogo entre o espaço e a sociedade. É por meio das ações educativas que o público e a instituição podem se comunicar efetivamente. As ações educativas anunciam o compromisso social da instituição e podem fazer ecoar a voz dos visitantes, transformando as atividades culturais, artísticas e educativas em acontecimentos de fato relevantes. As ações educativas propostas pelas instituições culturais e museológicas são ações políticas e sociais. (BARBIERI in PASQUALUCCI, 2010)

O trabalho como educadora exigia planejamento. O trabalho na coordenação exigia estratégia. Recorremos a Drucker (1992), quando ele diz que “o planejamento é um exercício intelectual. [...] As estratégias, por outro lado, focalizam as ações. As estratégias não são algo pelo que você *espera*; elas são algo pelo que você *trabalha*” (p. 44).

5. PREÂMBULOS PARA FUTURA PESQUISA

O movimento dialético, próprio de uma abordagem interdisciplinar, está no fato de havermos, o tempo todo, realizado o exercício de dialogar com nossas próprias produções, com o propósito de extrair desse diálogo novos indicadores, novos pressupostos que nelas ainda não se haviam dado a revelar.

Ivani Fazenda

A fenomenologia e sua visão de homem e de mundo orientaram o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar no espaço museológico, pautado pela perspectiva de que o museu e a arte contemporânea:

- Disparam questões;
- Possibilitam antecipações;
- Estabelecem relações;
- Compartilham ideias;
- Questionam;
- Buscam compreender;
- Apresentam possibilidades;
- Incentivam a interação entre os sujeitos e seus saberes;
- Incentivam a integração entre as disciplinas;
- Retiram o sujeito da obviedade;
- Consideram a pluralidade de ideias;
- Instauram novas formas de compreensão;
- Refletem sobre os valores por meio da arte;
- Ofertam a consciência valores humanos e relativos à cidadania;
- Favorecem o protagonismo do sujeito;
- Impõem limites;
- Refletem fenômenos do mundo;
- São fenômenos do mundo;
- Favorecem elaborações objetivas e subjetivas;
- São instrumentos de investigação crítica do conhecimento;
- Comunicam;
- Subvertem;

- Representam a ambiguidade presente no mundo por meio dos sentidos imanentes e transcendentais à arte contemporânea.

O sujeito, ao apropriar-se das relações sugeridas pelo objeto de arte, volta-se a ele para encontrar as razões desta sugestão. Esse movimento entrelaça os sentidos disparados pela arte pela provocação às qualidades estéticas da obra, mas também evoca um compartilhar de significados. “Assim, na dialética entre *obra e abertura*, o persistir da obra é garantia das possibilidades comunicativas e ao mesmo tempo das possibilidades de fruição estética” (ECO, 1976, p. 176).

Segundo Grinspum,

O conceito de Educação para o Patrimônio pode ser entendido como formas de mediação que propiciam aos diversos públicos a possibilidade de interpretar objetos de coleções dos 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. A arte, enquanto bem patrimonial, tornando-se acessível a todos –por meio de metodologias adequadas à fruição, compreensão em sua multiplicidade de sentidos e estímulo à criação, revelará modos distintos de conhecimento. Os métodos serão muitos e sempre adequados às realidades de cada instituição, de cada acervo, de cada educador envolvido. Independente da tipologia do museu, o conceito de Educação para o Patrimônio poderia ser assumido para todos eles. (2000, p. 27)

Ou seja, a concepção de museu como espaço em potencial para compartilhar a cultura e os saberes não é originária deste trabalho. A preocupação apresentada nesta pesquisa é de como fazer isso. De que modo podemos exercitar a interdisciplinaridade no museu? A interdisciplinaridade pode acontecer no ato educacional e também no trabalho de gestão? O exercício da interdisciplinaridade no museu, na relação com a arte contemporânea, pode também acontecer na coordenação dos projetos institucionais?

Buscamos organizar uma estrutura de pensamento que permita avançar em relação à uma teoria de atuação interdisciplinar, baseada em fundamentos da fenomenologia e da arte contemporânea. Esta pesquisa, que está em processo, busca apresentar possibilidades práticas e desdobramentos na continuidade do tema.

É às vezes na perseverança de alguém em tentar recorrer a outras fontes do conhecimento para compreender a complexidade de um *eixo teórico* ou de um *problema* surgido na *prática*, que o indivíduo consegue perceber-se interdisciplinar. É no grau de *envolvimento* que o problema o conduz, na forma *aberta* como se dispõe a discuti-lo ou na paciência da *espera* para compreender facetas insuspeitadas de ângulos ainda por conhecer que o indivíduo consegue perceber-se interdisciplinar. (FAZENDA, 2011b, p. 78)

Não é de hoje que se fala sobre a importância da interdisciplinaridade. Mencionamos, neste trabalho, a matéria publicada em 2002 no *Caderno Mais da Folha de São Paulo*, em que pesquisadores falam em liberdade, situações de risco e esforço colaborativo para o conhecimento interdisciplinar acontecer. No final de ano de 2012, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – promoveu o encontro acadêmico internacional *Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação, Ambiente e Saúde*⁴⁵, com os objetivos de

- Sistematizar o debate sobre aspectos teórico-conceituais que fundamentam a inter e a transdisciplinaridade como concepções de produção de conhecimento e de práticas;
- Promover a articulação da Educação Superior (pós-graduação e graduação) com a Educação Básica por meio de estratégias pedagógicas que potencializem a apropriação do conhecimento científico e tecnológico;
- Fomentar a inter e transdisciplinaridade como concepção fundamental para o estudo dos fenômenos complexos em todas as áreas do conhecimento, institucionalizando-a nas práticas de ensino, pesquisa e extensão na graduação e na pós-graduação brasileiras.

As discussões foram norteadas pelas seguintes questões:

1) Como os referenciais teórico-conceituais que fundamentam a inter e transdisciplinaridade dão suporte à produção de conhecimento e de práticas?

2) Como as diversas áreas do conhecimento podem incorporar a perspectiva inter e transdisciplinar no ensino, pesquisa e extensão atendendo às prioridades do país em Educação, Ambiente e Saúde?

3) De que maneira a interdisciplinaridade contribui para a articulação entre diferentes níveis de ensino que potencializem a apropriação do conhecimento científico e tecnológico visando melhoria da Educação Básica?

4) Como desenvolver perfis e práticas inter e transdisciplinares nos diversos níveis de formação, preparando indivíduos aptos para enfrentar os principais desafios contemporâneos?

Na palestra *Inter e transdisciplinaridade como concepção de ensino, pesquisa e extensão*, o Prof. Dr. Yves Lenoir (Université de Sherbrooke/Canadá) aponta a necessidade de

⁴⁵ Disponível em: <http://seminarios.capes.gov.br/images/stories/conteudo/Encontro/Programacao-EncontroIntern-nov12-Port.pdf> Acesso em: 30 abr 2014.

fomentar a criatividade e postergar a especialização, daí a urgência em reformas profundas na educação.

Ao discutir o aprendizado de forma interdisciplinar ressaltou a importância de se atentar para o fato de que o mesmo se dá de forma diferente nas diferentes culturas, exemplificando com pesquisa realizada entre franceses, americanos e brasileiros. Neste sentido, é preciso pensar a interdisciplinaridade como um meio de garantir a integração do aprendizado entre os fundamentos teóricos e sua aplicabilidade prática, o que dá sentido ao conhecimento produzido. Fundamentou ainda, que é preciso pensar a interdisciplinaridade nas dimensões científica, prática, escolar e profissional. Assim, o currículo deve ser estabelecido por disciplinas que dialoguem entre si. Não se trata de adição, mas de manter uma relação que dará consistência a um currículo integrador onde o ensino e a aprendizagem, nessa perspectiva, integram os resultados com os saberes. As disciplinas passariam a ter três perspectivas complementares, quais sejam: construção da realidade, expressão da realidade e o estabelecimento de relação com essa realidade. Esta é a escola que formará cidadãos.⁴⁶

Destacamos a possibilidade de articular com essa nova perspectiva de produção de conhecimento a parceria com os museus, a qual, por meio de ações culturais que abarquem a diversidade de conteúdos imanentes aos objetos de arte, possa colaborar com a implementação deste novo currículo integrador. Ao elaborar um discurso que sustente a materialidade do objeto de arte, exercitamos, na articulação de conceitos, uma fundamentação pautada naquilo que se sabe e naquilo que se aprendeu. O espaço museológico é uma construção da realidade, expressão da realidade e o estabelecimento de relação com essa realidade. Ao considerar a realidade, o museu desempenha um importante papel social, que é gerar motivações e reflexões que continuem para além do espaço museológico.

A palestra *Experiências inter e transdisciplinares no ensino, pesquisa e extensão*, proferida pelos professores Johann Koepfel (Technische Universität Berlin/Alemanha); Teresinha Froes Burnham (UFBA); Pedro Geraldo Pascutti (CA Interdisciplinar), destacou a necessidade de considerarmos as disciplinas sem atribuir maior grau de importância à alguma delas.

A interdisciplinaridade seguirá em crescimento porque os problemas concretos das populações não se enquadram na divisão tradicional dos campos científicos, sendo necessárias articulações com os órgãos de fomento em pesquisa para contemplarem melhor as áreas interdisciplinares. O enfoque inter e transdisciplinar é a evolução natural de todas as áreas do conhecimento. Para que esta evolução se concretize é necessário considerar que não existe hierarquia entre as ciências, e, portanto, deve-se incluir todos os campos científicos.

⁴⁶ Relatório Síntese disponível em:

< http://seminarios.capes.gov.br/images/stories/conteudo/Encontro/relatorio_sintese_final.pdf >. Acesso em: 30 abr 2014

Acrescentamos que, além das articulações com os órgãos de fomento para promover o diálogo entre as disciplinas, as questões suscitadas no espaço museológico, por meio da arte e da realização de projetos culturais e educativos, podem provocar este diálogo.

A parceria dos museus com universidades e centros de extensão e pesquisas, além de colaborar para a construção de um conhecimento interdisciplinar, pode também fazê-lo em favor do exercício da atitude interdisciplinar, para alcançarmos uma aprendizagem que considere a diversidade, a pluralidade dos saberes e a importância de uma convivência harmoniosa e produtiva entre os pares. O museu é um espaço de transformação, diálogo e valorização dos saberes individuais e coletivos. É um espaço em que o conhecimento que reúne diversas disciplinas, ofertado inicialmente pela Educação Básica, encontra saberes relacionados à condição humana, ao mundo, às angústias e felicidade inerentes ao viver.

De acordo com Gasparian:

Podemos vislumbrar o destino da educação: ter um papel fascinante e complexo no desenvolvimento da humanidade e voltar-se aos mais nobres objetivos de nossa existência, ou seja, nossa evolução. Não devemos apenas qualificar a geração futura para o mercado de trabalho, reverenciando valores passados, mas podemos conduzir essa nova geração futura a escolhas mais assertivas, desenvolvendo atitudes reflexivas sobre o que a sociedade nos oferece e o que de fato precisamos para alcançar ou o que realmente queremos. (2008, p. 35)

Coelho (2000) ressalva a importância de que o sujeito saiba para que serve a cultura e o que esperar dela. Comenta uma sondagem realizada pela USP, próxima ao ano 2000, a qual revela o seguinte: um número grande de seus alunos não sabe o que esperar da cultura, porque não sabe para que a cultura serve. E acrescenta:

Os sistemas de ensino no Brasil são em vasta medida desculturalizados. (...) A cultura diferente da cultura de todos os dias só chega ao aluno ou estudante por via indireta ou quando esse aluno e esse estudante estão fora da escola e da universidade. O contato com as artes e com uma cultura de fôlego maior que a oferecida pela mídia é tardio e por isso quase sempre inútil. Mais espaço para a cultura e a arte no ensino de todos os graus (acima de tudo, e de novo ao contrário do que muitos defendem, nas universidades) é a exigência mínima do novo arranjo social. Essa dupla presença desempenha uma função não menos dupla: prepara a pessoa para o auto aprendizado, flexibiliza-as, torna aptas a selecionar informação e com elas criar; e abre espaço para a cultura política. (grifo nosso, p. 140)

Os segmentos da Educação Básica são grande parte dos visitantes dos museus. As universidades utilizam menos estes espaços⁴⁷.

⁴⁷ No ano de 2006, iniciamos no MAM, o *Contatos com a Arte para universitários*. Divulgamos para diversas universidades da Grande São Paulo e interior, via mala direta, *mailing* e divulgação na mídia. Poucos foram os grupos interessados que procuraram o setor educativo para participação. Se compararmos ao *Contatos com a*

Os museus podem também ampliar seus contextos de atuação tornando-se parte do circuito de lazer⁴⁸ das pessoas, que, após se familiarizarem com seus espaços, possam participar dos projetos culturais desenvolvidos. A intencionalidade das ações, bem como a intencionalidade que premedita a configuração geográfica do museu – como espaços de recepção, auditório, restaurante e café, toaletes, ateliê de artes, biblioteca – pode incentivar a construção de relações interdisciplinares e o hábito do lazer numa instituição de cultura. Ele pode ser compreendido como uma forma simplista de atrair público, mas não o é. Esse é um papel importante que o museu pode desempenhar: provocar bons momentos, encantamentos, curiosidades, perguntas e prazeres.

Propiciar o lazer e as parcerias com as universidades pode acrescentar aos projetos culturais e educativos novos desafios e a formação de novos públicos.

A parceria consiste numa tentativa de incitar o diálogo com outras forma de conhecimento a que não estamos habituados, e nessa tentativa a possibilidade de interpenetração delas. (...) A parceria seria, por assim dizer, a possibilidade de consolidação da intersubjetividade. (2011b. p. 84)

Um museu existe se contiver, em seu acervo, uma boa coleção, desenvolver bons projetos culturais e contar com a presença e a participação das pessoas da sociedade. Cabem às estratégias educativas e institucionais, a fidelização de seus visitantes e a formação de novos públicos.

As pessoas que visitam o museu e participam de suas atividades são sujeitos dos desafios que precisam ser enfrentados: o museu é um espaço de diálogo, de circulação de saberes, de encontro entre as diversas áreas do conhecimento, de produção de sentidos e local de estudo, de pesquisa e de difusão do conhecimento. As ações educativas desenvolvidas pelos museus acabam por determinar o tipo de público que quer fidelizar e atingir, já que os objetivos das atividades realizadas são pensados para atender determinadas necessidades. A maioria do público visitante dos museus é formada por estudantes da Educação Básica, fazendo-se pensar em estratégias de mediação para crianças, jovens e seus respectivos

Arte para professores, que atua com professores da Educação Básica em sua maioria, a realização do encontro para universitários chegou a pouco mais de 10%.

⁴⁸ Cf. Coelho (2000). Não se deve opor a ideia de **ação** à ideia de lazer. **Lazer** não é o contrário de **atividade**, lazer é a forma mais elevada de atividade. Lazer (*scholé*) não é o contrário de atividade, mas o contrário de **ocupação** (*ascholia*), aquele tipo de atividade realizada não para si mesma, como a atividade do lazer, mas para conseguir-se alguma outra coisa. Lazer entra em contraste com o trabalho, a guerra, o comércio. O lazer opõe-se à **recreação**, que é a pausa ocupada com alguma coisa. Opõe-se também ao **entretenimento**. Recreação e entretenimento significam uma pausa após a ocupação e um tempo de preparação para outra ocupação, portanto, relaciona-se à ideia de ocupação. O princípio de nossa vida é usar bem o lazer. Ocupação e lazer, ambos são necessários. O lazer é algo mais elevado do que a ocupação, e é o objetivo para qual toda ocupação deve conduzir. O lazer tem seu prazer interior, intrínseco, sua completude própria, sua felicidade inerente.

professores. Acreditamos, também, na importância de atrair novos públicos para os museus, o que, além de trazer novos desafios institucionais e educativos, contribui para o processo de educação e apropriação da cultura por parte do sujeito.

O museu, ao mesmo tempo em que preserva o patrimônio de uma sociedade, transforma-o quando amplia suas possibilidades significativas, reflexivas e discursivas para o público. Agregando às narrativas da arte contemporânea discursos “vivos” de indivíduos e comunidades, mais do que exibir sua coleção ou desenvolver projetos culturais, o museu passa a gerar questões sobre a realidade. Com esse movimento, o museu também passa a conhecer melhor a sua comunidade. E as pessoas, a perceberem o museu como parte de suas vidas.

Pelo conteúdo partilhado nesse trabalho, podemos acreditar que o espaço museológico pode ser um colaborador, em potencial, para uma construção de um conhecimento interdisciplinar, bem como para a formação de pessoas interdisciplinares?

Para enfrentarmos os desafios de um mundo em constante transformação, de que modo o espaço museológico pode contribuir para a formação de um contexto humano e social melhor preparado para enfrentar as realidades?

“Interdisciplinaridade é uma exigência natural e interna das ciências, no sentido de uma melhor compreensão da realidade que elas nos fazem conhecer. Impõe-se tanto à formação do homem quanto às necessidades de ação” (FAZENDA, 2006, p. 43). A atitude interdisciplinar, frente à complexidade do mundo atual, torna-se cada vez mais contundente e justifica-se como necessária por muitas vezes, auxiliar nos pensamentos, dizeres e apresentações daquilo que é irrepresentável.

BIBLIOGRAFIA

- ARANHA, C. *O olhar criador a partir de Merleau-Ponty*. Revista do Instituto Humanitas Unisinos, ISSN 1981-8793 (online), 2011.
- ARANTES, O. *Mário Pedrosa: Itinerário Crítico*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- BICUDO, M.A.V.; ESPÓSITO, V.H.C. (orgs.). *Joel Martins... um seminário avançado em fenomenologia*. São Paulo: Educ, 1997.
- BRITTO, R. *Neoconcretismo, Vértice e ruptura do projeto construtivo brasileiro*. São Paulo: Cosac & Naify, 1999.
- CAYGILL, H. *Dictionnaire Merleau-Ponty*. Paris: Ellipses Édition Marketing S.A., 2008.
- _____. *Dicionário Kant*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- COELHO, T. *O que é ação cultural*. São Paulo: Brasiliense, 2008.
- _____. *Guerras Culturais. Arte e Política no novecentos tardio*. São Paulo: Iluminuras, 2000.
- _____. *Usos da Cultura: políticas de ação cultural*. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- DRUCKER, P. *Administração de organizações sem fins lucrativos. Princípios e Práticas*. Trad. Nivaldo Montingelli Jr. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- DUPOND, P. *Vocabulário de Merleau-Ponty*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- ECO, U. *Obra Aberta. Forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional de Educação para o século XXI*. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.
- Encontros com a Arte. Diário do aluno*. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e Museu de Arte Moderna de São Paulo: São Paulo, 2006.
- FAZENDA, I.C.A. (org.). *Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir*. São Paulo: Cortez, 2014.
- _____. *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 2011a.
- _____. *Interdisciplinaridade: Dicionário em construção*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FAZENDA, I.C.A. *Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa*. Campinas: Papirus, 2011b.
- _____. *Interdisciplinaridade: Um Projeto em Parceria*. São Paulo: Loyola, 2007.
- _____. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2006.
- FERNÁNDEZ, A. *Os idiomas do Aprendente*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- _____. *A Inteligência Aprisionada*. Porto Alegre: Artmed, 1991.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GASPARIAN, M.C.C. *A Interdisciplinaridade como Metodologia para uma Educação para a Paz*. Tese de doutoramento. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.
- GRINSPUM, D. *Educação para o patrimônio: Museu de Arte e Escola*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo: 2000.
- GROSSMANN, M. *O Hipermuseu: A arte em outras dimensões*. Tese de Livre Docência São Paulo: Universidade de São Paulo/Departamento de Biblioteconomia e Documentação da Escola de Comunicações e Artes, 2001.
- HEIDEGGER, M. *Ensaio e conferências*. (trad. Emanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel e Marcia Sá Cavalcante Schuback). Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- _____. *A Origem da Obra de Arte*. (trad. Maria da Conceição Costa). Rio de Janeiro: Edições 70, 1992.
- HORTA, V. *MAM: Museu de Arte Moderna de São Paulo*. São Paulo: Artes Gráficas, 1995.
- HUSSERL, E. *A Ideia da Fenomenologia*. Lisboa: Edições 70, 2000.
- KANT, I. *Crítica da Razão Pura*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- LISPECTOR, C. *A Descoberta do Mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

- MAM na OCA: *Arte brasileira do acervo do Museu de Arte Moderna de São Paulo*, 2006. Catálogo da exposição. Curadoria e textos de CHIARELLI, T.; CHAIMOVICH, F.; ALVES, C.
- MARTINS, J. *Um Enfoque Fenomenológico do Currículo: Educação como Poíeses*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *O Visível e o Invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- _____. *O Olho e o Espírito*. São Paulo: Cosac & Naifi, 1949.
- PAÍN, S. *Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- PASQUALUCCI, L. *Aproximações entre público e arte: estratégias educativas e institucionais*. Escola de Comunicação e Artes – USP. Programa de Pós-graduação em Artes Visuais, Prof. Dra. Maria Christina Rizzi, 2010. Material disponível no arquivo Wanda Svevo, Fundação Bienal de São Paulo.
- _____. *Da cidade à rosa vermelha: a percepção estética sob a ótica da fenomenologia*. Trabalho de conclusão de curso. Licenciatura Plena em Educação Artística. Fundação Armando Álvares Penteado: São Paulo, 2002
- PECCININI, D. *Objeto na Arte: Brasil anos 60*. São Paulo: FAAP, 1978.
- PESSOA, F. *Poesia 1931-1935*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- SAFRA, G. *A Pó-ética na Clínica Contemporânea*. São Paulo: Idéias e Letras, 2004.
- SUANO, Marlene. *O que é Museu*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- ZABALA, A. *A prática educativa – como ensinar*. Trad. Ernani F. Da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

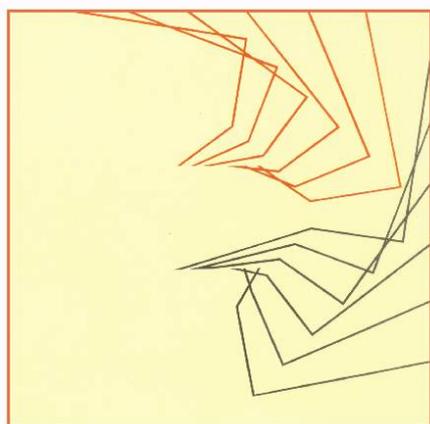
Imagens

www.mam.org.br
www.google.com

ANEXO

Arte brasileira anos 1960: breve retrospectiva para compreensão da produção contemporânea

No Brasil, nos anos 1950, a representação cede de vez seu lugar para a apresentação ao falar de si própria enfatizando suas características formais e seu conteúdo metalinguístico. A arte concreta⁴⁹, desenvolvida na cidade de São Paulo e representada inicialmente por Waldemar Cordeiro (1925-1973), buscou libertar a arte do subjetivismo que a produção modernista enfatizou, objetivando a universalidade da arte.



Waldemar Cordeiro. *Ideia Visível*, 1957.

Fonte: < <http://www.pitoresco.com/brasil/cordeiro.jpg>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

A arte concreta brasileira, ou concretismo, possui características objetivas e racionais percebidas de modo único, sem qualquer interpretação subjetiva, em qualquer localidade. A recusa da representação da natureza abordava o anseio pela liberdade da arte, que não estava mais a serviço de algo exterior, e sim dela mesma. Cordeiro, que liderava o grupo dos concretos e o denominou *Ruptura*, almejava praticar os ideais de Antonio Gramsci (in Peccinnini, 2007, p. 182), pensador marxista italiano que dizia terem os intelectuais e artistas um papel importante na revolução da sociedade industrial, fazendo com que suas produções se integrassem com o povo e com os sistemas de produção. A pintura, agora não mais artesanal, perde o *status* de Belas Artes e, ao marcar presença na produção industrial, colabora também com a cultura de massa.

⁴⁹ A Arte Concreta surgiu em Paris, em 1930. Redução das cores e síntese das formas eram bases da produção, que buscava a plasticidade pura, sendo o Neoplasticismo de Piet Mondrian o precursor.

Representado também pelos artistas Luiz Sacilotto, Hermelindo Fiaminghi, Ivan Serpa, Antonio Maluf, Alexandre Wollner, o Grupo Ruptura, a partir de 1952, ganha como aliados três importantes intelectuais, os poetas Décio Pignatari e os irmãos Haroldo e Augusto de Campos.



Luiz Sacilotto. *Concreção 5522*, 1955.

Fonte: < http://www.itaucultural.org.br/bcodeImagens/imagens_thumbs/009169001011.jpg>. Acesso em: 14 abr. 2014.



Hermelindo Fiaminghi. *Progressão de triângulos II*, 1950.

Fonte: < http://www.dangaleria.com.br/exposicao/concretos/obras/mg_9648.jpg>. Acesso em: 14 abr. 2014.

Optar pela arte concreta no início dos anos 50 significava optar por uma estratégia cultural universalista e evolucionista. [...] o concretismo brasileiro tinha consciência de sua posição na linha de desenvolvimento da história da arte – ele se pretendia declaradamente um novo lance da sequência de uma busca das verdadeiras bases nas quais se calcava a pesquisa artística. [...] Não se estava mais, com referência à arte, no campo da criação, mas no âmbito da invenção: o jogo consistia em manipular inventivamente as formas, produzir uma ordem maximal de informações visuais, estabelecer processos semióticos que forçassem o espectador a romper os esquemas convencionais de percepção e exercitar-se na nova ordem proposta. (BRITO, 1999, p. 39-40)

O concretismo brasileiro buscava evidenciar a arte como linguagem própria, que apresenta e fala sobre seus próprios elementos, tais como linha, forma e cor. Romper com o espaço renascentista, com a perspectiva e com o esquema figura-fundo significou instaurar

uma nova ordem plástica e, conseqüentemente, um novo movimento na relação espectador-obra. “A perspectiva linear tinha sido – é certo – abandonada desde o impressionismo, mas a pintura continuava a manter com os objetos uma relação temática” (GULLAR, 1985, p. 75). O apreciador de arte, ao se deparar com o novo esquema de representação, é convidado a reconhecer parte das especificidades do trabalho plástico. A autonomia dada à pintura acontece em contraponto à autonomia na elaboração de significados da obra por parte do sujeito apreciador. A representação plástica, ao dar lugar à apresentação (pois a linha e o quadrado não representam algo, e sim são e apresentam o que está contido neles mesmos), torna-se autorreferente. O trabalho de arte não mais falava de algo externo a ele, ou seja, sua ênfase não era retratar acontecimentos do mundo ou sugerir diálogos com eles, mas projetar “um método de produção artística que reunisse manipulação inventiva das formas” (BRITO, 1999, p. 41).

O concretismo brasileiro não foi o primeiro movimento a buscar uma linguagem não figurativa e a síntese da linguagem plástica. O neoplasticismo, surgido na Holanda por volta de 1917, foi a primeira tentativa, considerando as pesquisas de movimentos pioneiros como o cubismo (1907) e o futurismo (1909), que perseguiram a desintegração da figura.

Os elementos básicos da estética neoplástica – tanto na pintura, como na escultura, na arquitetura e na tipografia – são: a forma ortogonal (principalmente o retângulo), as cores primárias (vermelho, amarelo e azul) e o equilíbrio assimétrico da composição (GULLAR, 1985, p. 145).

Piet Mondrian, o principal representante do neoplasticismo, rompe definitivamente com a referência dos objetos. Mondrian intitulava seus quadros aludindo apenas aos elementos plásticos puros que utiliza: *Quadrados de cor num oval*, por exemplo.

A arte concreta brasileira tencionava universalizar a sua produção e partir de uma apreensão gestáltica do espaço, procurando evitar a fruição conteudista e o mergulho introspectivo por parte do espectador (BRITO, 1999). Ela exclui qualquer transcendência em relação às possíveis significações da obra.

As formas seriadas, repetidas de modo a configurar uma organização visual abstrata, são tomadas pela evidente necessidade de trabalhar com elementos discretos, material manipulável pela formalização matemática ao nível em que pretendiam operar os concretos. Não se tratava mais de fazer uma arte *formada* (o trabalho em torno da forma como objeto de pesquisa da intuição artística), mas sim uma arte *formalizada*, construída segundo um modelo objetivo, reproduzível por um processo técnico que prescindisse da participação de seu criador. [...] O trabalho é resultado da estrita manipulação de seus elementos – elementos discretos, organizados em função de um programa combinatório. (p. 43)

O concretismo era uma resposta ao psicologismo da arte. Era uma mensagem estética, formal. Concreto, no sentido da palavra: o que é real, existente, material, palpável, sólido. O que é perceptível aos sentidos.

Na busca por uma arte universal, a arte concreta banuiu qualquer possibilidade de construção subjetiva de significados por parte do sujeito apreciador. O trabalho era aquilo que estava diante dos olhos de quem o apreciava. Objetivamente, racionalmente, cartesianamente. “O trabalho era, por assim dizer, resultado, e não processo” (BRITO, 1999, p. 51).

No final dos anos 1950 e no início dos anos 1960, o grupo dos concretos que atuava no Rio de Janeiro passou a ter uma importante participação na produção artística que, por seu caráter de transformação e abertura às novas possibilidades da arte, distanciam-se do caráter lógico, mecanicista e matemático da arte concreta, voltando-se para a criatividade, a experimentação e a expressão humanista.

O poeta Ferreira Gullar (2007), reunido a um pequeno grupo de artistas plásticos e poetas, desempenhou papel crítico nesse processo. Proclama o *Neoconcretismo*⁵⁰, que, formalizado pelas experiências de Lygia Clark, Hélio Oiticica e outros, culmina no ponto crítico da arte brasileira: fusão entre arte e vida, síntese entre plasticidade, conteúdo e universalidade. Ênfase na experiência, na participação que o sujeito passa a ter no processo de significação do objeto de arte. A arte torna-se, aqui, universal por suas características humanas. Ela supera o mecanicismo material por transcender as relações mecânicas puramente perceptivas, propondo pensamentos espontâneos sobre o mundo e experiências extremamente participativas – conceito principal que distingue a arte neoconcreta dos demais movimentos de vanguarda. Ao temer o reducionismo e o esvaziamento das questões humanistas que permeavam o concretismo, os neoconcretos resgatam a noção de subjetividade no trabalho de arte, intencionando sua universalidade no sentido ontológico e não somente no sentido apreciativo. O contexto humano presente nos trabalhos neoconcretos e o resgate da subjetividade suscitado por eles busca um envolvimento efetivo com o público, provocando um deslocamento no sujeito apreciador da arte. O apreciador torna-se participador (FAVARETTO, 2007).

⁵⁰ A primeira exposição de arte neoconcreta (Experiência Neoconcreta) aconteceu em março de 1959, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro.



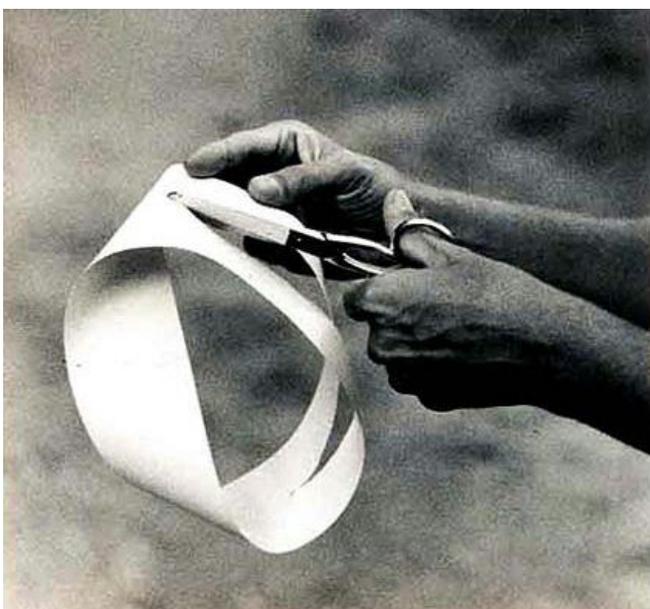
Hélio Oiticica. *Núcleo C3*, 1963.

Fonte: < <http://www.aprimorar.com/~duetto/Files/images/grand%20nucleus.jpg>>. Acesso em: 14 abr. 2014.



Lygia Clark. *Desenhe com o dedo*, 1966

Fonte: < http://4.bp.blogspot.com/-gC3ZTdRkx4k/UGPAht6LyDI/AAAAAAAAARU/KRre2dJDsJ0/s1600/1966_desenhe_dedo.jpg>. Acesso em: 14 abr. 2014.



Lygia Clark. *Caminhando*, 1963

Fonte: < <http://pepsic.bvsalud.org/img/revistas/cogito/v9/9a02f5.jpg> > . Acesso em: 14 abr. 2014.

A arte neoconcreta rejeita qualquer possibilidade de aproximação da obra de arte com a racionalidade para aproximá-la de uma noção mais orgânica.

O tempo concreto é operacional, tem uma dimensão objetiva. O tempo neoconcreto é fenomenológico, recuperação do vivido, repotencialização do vivido. E nesse sentido ele foi um precursor das tendências dominantes nos anos 60 que representavam um esforço para abolir a distância entre a arte e a vida. (BRITO, 1999, p. 80)

Os artistas que articularam o movimento neoconcreto – Lygia Clark, Lygia Pape, Hélio Oiticica, Amilcar de Castro, Willys de Castro e Hércules Barsotti, entre outros – não representavam ou apresentavam o espaço, a linha ou a cor. Experimentavam tais conceitos e elementos. Respaldados pela fenomenologia de Merleau-Ponty, os neoconcretos buscavam, através da sensibilização e da dramatização, uma mudança de atitude do espectador frente ao objeto de arte.

Com Merleau-Ponty, para Gullar, o principal teórico de suas manobras anticoncretas, vinha não apenas a fenomenologia, mas até um certo existencialismo. Enquanto a *episteme* concreta incluía o homem sobretudo como agente social e econômico, apesar da propalada autonomia da cultura, o neoconcretismo repunha a colocação do homem como ser no mundo e pretendia pensar a arte nesse contexto: tratava-se de pensá-lo enquanto totalidade. Era o retorno das intenções expressivas ao centro do trabalho de arte. (idem, p. 57)

E ainda:

O neoconcretismo esgrimia, com a teoria da percepção (o Merleau-Ponty da *La Structure du comportement* e Suzanne Langer) e o fazia largamente contaminado por um idealismo. Não apenas ao manejar conceitos como o de expressão ou de *organicidade*, como contrapartida ao racionalismo concreto e o seu privilégio cientificista da objetividade, como em declarações explícitas. [...] A questão neoconcreta é impregnar vivencialmente as linguagens geométricas, repropô-las como manifestações expressivas, recolocá-las como objeto de envolvimento fenomenológico. Torná-las significativas até ontologicamente. (idem, p. 75-76)

As propostas sensoriais neoconcretas foram consequência de um percurso que teve início com a síntese do espaço pictórico e sua fusão com o espaço real. Ao tratar o espaço bidimensional do quadro, os neoconcretistas rompem com a ideia da moldura. A moldura aprisionaria e manteria a obra num lugar apreciativo. Ao retirá-la, sugerem que a pintura dialogue com o espaço, com o ambiente no qual está inserida. Lygia Clark é quem também desenvolve e teoriza sobre a *linha orgânica*. Trata-se de uma linha literal. Depositária de resíduos do ambiente, tais como poeira. A *linha orgânica* não é o desenho de uma linha. É uma incisão na tela e o início do desmembramento do quadro de que surgiriam os *Trepantes* e os *Bichos*. Uma das características no neoconcretismo foi a reformulação dos suportes da arte, que nasce do abandono do espaço virtual e da ação pictórica para o artista agir diretamente

sobre a tela como objeto material, como coisa. Essa ação do artista transfere-se ao espectador, que passa a manipular a obra nova ao invés de apenas contemplá-la. O antiformalismo presente revela uma inteligência crítica diante dos valores e modos de produção preestabelecidos. “A recolocação do real em termos de vida” (CLARK, 1980, p. 5)



Lygia Clark. *LC3*, da série Bichos, 1960.

Fonte: < <http://www.bolsadearte.com/oparalelo/wp-content/uploads/2012/04/Lygia-Clark-Bicho-DSC0344.jpg>>. Acesso em: 14 abr. 2014.



Lygia Clark. *Trepante*, 1965.

Fonte: < <http://www.pessegadoro.com/wp-content/uploads/2012/09/ligia-trepante1.jpg>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

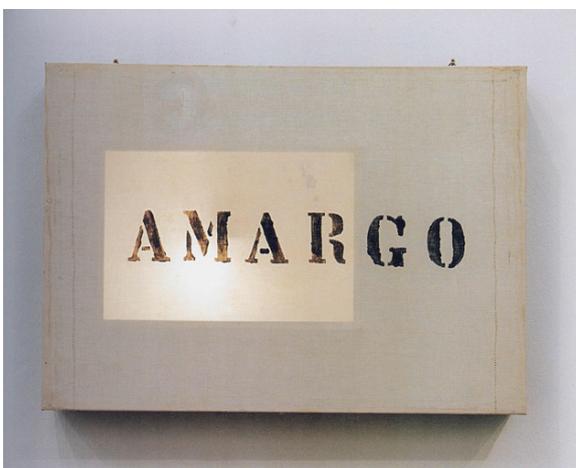
Participações físicas requeridas nas propostas de Lygia Clark (1920-1988) e Hélio Oiticica (1937-1980) e participações mentais incentivadas por meio dos questionamentos sugeridos nos trabalhos de Antonio Dias (1944), Waldemar Cordeiro e Cildo Meireles são fortes características na arte contemporânea brasileira e permanecem até os dias atuais.



Antonio Dias. *Os restos do herói*, 1966.

Fonte:

<http://4.bp.blogspot.com/_W1O0wrbAX3k/SPDnuyTuP7I/AAAAAAAAAC0A/0XHjRihW2P0/s400/pint.+os+restos+do+heroi,+1966+,+antonio+dias.jpg>. Acesso em: 14 abr. 2014.



Waldemar Cordeiro. *Amargo*, 1965.

Fonte:

<<http://media-cache-ak0.pinimg.com/236x/b5/89/19/b58919e28c854a4b93274d7e4415df36.jpg>>. Acesso em: 14 abr. 2014.



Cildo Meireles. *Inserções em Circuitos Ideológicos*, 1970.

Fonte:

<http://4.bp.blogspot.com/_9PgAMFkenWM/Sxs7mZxxwyI/AAAAAAAAAbE/kmLeVxek_7k/s400/insercoes%2Bem%2Bcircuitos%2Bideologicos%2Bcedula%2BCildo%2BMeireles.jpg>. Acesso em: 14 abr. 2014.



Cildo Meireles. *Inserções em Circuitos Ideológicos*, 1970.

Fonte: <<http://inhotim.org.br/uploads/2013/10/Insercoes-em-circuitos-ideologicos-Projeto-Coca-Cola.jpg>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

Algumas das práticas questionadoras da época podem ser notadas também nos escritos de Lygia Clark:

1966: NÓS RECUSAMOS

Recusamos o espaço representativo e a obra como contemplação passiva;

Recusamos todo mito exterior ao homem;

Recusamos a obra de arte como tal e damos mais ênfase ao ato de realizar a proposição;

Recusamos a duração como meio de expressão. Propomos o momento do ato como campo de experiência. Num mundo em que o homem tornou-se estranho a seu trabalho, nós o incitamos, pela experiência, a tomar consciência da alienação em que vive;

Recusamos toda transferência no objeto – mesmo em um objeto que só estava presente para salientar a obscuridade de toda expressão;

Recusamos o artista que pretenda emitir através de seu objeto uma comunicação integral de sua mensagem, sem a participação do espectador;

Recusamos a ideia freudiana do homem condicionado pelo passado inconsciente e damos ênfase à noção de liberdade;

Propomos o precário como novo conceito de existência contra toda cristalização estática na duração.

(CLARK, 1980, p. 30)

1968: NÓS SOMOS OS PROPOSITORES

Somos os propositores: somos o molde; a vocês cabe o sopro, no interior desse molde: o sentido de nossa existência

Somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos, estamos a vosso dispor.

Somos os propositores: enterramos a “obra de arte” como tal e Solicitamos a vocês para que o pensamento viva pela ação.

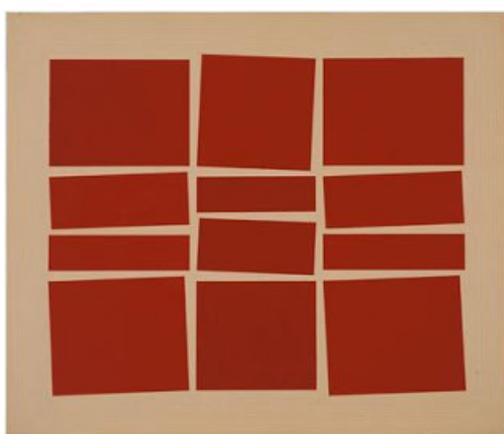
Somos os propositores: não lhes propomos nem o passado nem o futuro, mas o “*agora*”.

(idem, p. 31)

O neoconcretismo utilizou-se de materiais e estratégias que serviram de base para que a arte pudesse romper com o estatuto de elemento disparador do belo, que propunha o movimento apreciativo e a sensibilização pelo sentido visual. “Ele permitiu a inserção da arte no campo ideológico, no campo da discussão da cultura como produção social” (BRITO, 1999, p. 95). Reconstrução das possibilidades da arte e renovação da posição do espectador em relação a ela eram conceitos importantes na produção neoconcretista.

Hélio Oiticica sugere questionamentos que se servem do campo das artes plásticas e caminham da arte para o vivencial. O início da obra, marcado pelo rigor construtivo dos *Metaesquemas*, desliza para situações experimentais que exigem a participação do espectador e buscam dar autonomia à arte para evidenciá-la a ela própria. Ao romper com os limites da sua materialidade e ampliar o espaço pictórico, ganhando as dimensões dos ambientes e, conseqüentemente, alterando a postura do espectador no movimento apreciativo (porque este passa a movimentar-se diante da obra, passa a manipulá-la, a senti-la, a vesti-la), Oiticica libera o espectador da ilusão – já que o quadro dotado de perspectiva é uma ilusão. Os *Bilaterais* e os *Relevos Espaciais* são pinturas e estruturas suspensas no espaço por fios presos ao teto. O espaço torna-se ativo e a cor desperta o espectador, que, aos poucos, sente-se

englobado nas estruturas de cor. Essa vivência corporal propõe que a cor, livre da figuração, seja especializada, tornando-se atmosférica. A intenção de Oiticica era livrar-se da idealidade da tela e construir um espaço real. Dialogar com o ambiente, com as estruturas reais, com o sujeito. O participante pode envolver-se e recriar o espaço, que logo se transforma em um labirinto, um espaço de descobertas. Além de estetizar o espaço, Oiticica transforma-o num lugar privilegiado de contato com o mundo, uma experiência fenomenológica, já que pode ser compreendida como facilitadora do reencontro da experiência pré-reflexiva, que ocorre anteriormente à distinção entre coisa e pensamento.



Helio Oiticica. *Metaesquema*, 1958.

Fonte: < <http://www.pinturasemtela.com.br/wp-content/uploads/2011/11/helio-oiticica-2.jpg>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

O neoconcretismo de Oiticica inaugura o estímulo a novos comportamentos. *Bólides*, por exemplo, criado em 1963, opera a desconstrução do objeto-obra com um objetivo preciso: “articular sentido de construção e vivência, submetendo o conceitual ao fenômeno vivo” (FAVARETTO, 2000, p. 94).

Os *Bólides* são estruturas “contidas” de cor. Caixas (de madeira, vidro, plástico ou cimento), sacos (de pano, de plástico), latas, bacias, que abrigam materiais (areia, terra, carvão, brita, anilina, água, conchas trituradas, etc.) preparados para experiências radicais da cor-luz. São formados por *assemblage*: um objeto “pré-moldado” abriga materiais que exaltam a cor em estado pigmentar, estimulando a experiência de exploração de texturas, consistências, etc., com o objetivo de desvendar as virtualidades da cor imanente e liberar sua luminosidade intrínseca. Bolas de fogo, meteoros, os *Bólides* são focos de energia que envolvem seus exploradores e o espaço circundante em modulações de cor. (p. 91)

O *Bólide* é uma proposição de ação, um exercício para o comportamento que articula o sensorial ao visual. O público experimentava a cor manipulando os pigmentos e sentindo seu cheiro. Trata-se de uma nova ordem de trabalhos surgida na superação da escultura e do quadro. Eles marcam a passagem de uma dimensão relacionada aos aspectos visuais da pintura no espaço para uma preocupação mais sensorial. O *Bólide* desloca o sujeito para a

experiência direta das coisas. São proposições realizadas a partir de caixas de madeira, potes de vidro ou plástico que contém areia, terra, pigmento em pó, água, carvão e outros materiais. Eles devem ser sentidos, manipulados, movimentados ou penetrados pelo sujeito, possibilitando experiências que geram novos sentidos e significações. “Os *Bólides* situam o aspecto universal do projeto de Oiticica: a elaboração de uma nova imagem da arte.” (FAVARETTO, 2000, p. 98).



Hélio Oiticica. *Bólido vidro 5 homenagem a Mondrian*, 1964.

Fonte: < <http://www.heliooiticica.org.br/upload/obras/Bolide-a-Mondrian.jpg>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

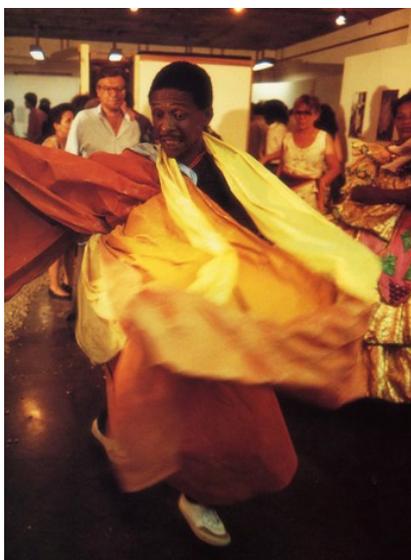


Hélio Oiticica. *B15 Bólido Vidro 4 – Terra*, 1964.

Fonte: < http://www.itaucultural.org.br/bcodeimagens/imagens_publico/008552000009.jpg>. Acesso em: 14 abr. 2014.

A proposição que Oiticica desenvolve na sequência dos *Bólides* é o *Parangolé*, também chamados de *manifestações ambientais*. Os primeiros *Parangóles*, P1, P2 e P3, são tendas, estandartes e bandeiras. O *Parangolé* P4 é o primeiro que deve ser vestido, trata-se de uma capa que envolve o corpo em movimento. As manifestações com o *Parangolé* são uma festa com muita dança, havendo uma interação entre os participantes. Buscando o imprevisto na participação do sujeito, Oiticica chega ao movimento não objetivado que, ao contrário de

diluir a significação da obra, passa a constituí-la. A cor opera no campo do sensível, literalmente.



Helio Oiticica. *Parangolé*, 1967.

Fonte: <

http://www.transnational.org.uk/assets/0000/2881/ho_parangole_1_1__medium.jpg?1349705861>.

Acesso em: 14 abr. 2014.

O *Parangolé* só acontece no momento em que o participante veste a capa, constituída por tecidos coloridos, e movimenta-se. A participação torna-se possível não por meio da manipulação com as mãos, como acontece no caso dos *Bólides*, mas por meio da dança. O sujeito deixa de ser espectador para tornar-se a obra de outro espectador. O *Parangolé* significa a fusão arte e vida, perseguida pelos neoconcretos. Ele é e acontece em devir. Essa abertura para um novo campo experimental é ponto chave na obra de Oiticica, pois se trata de uma experimentação pessoal e artística. No espaço ambiental, o acontecimento artístico extrapola os limites da arte, possibilitando vivências descondicionantes. O *Parangolé*, que precisa ser vivenciado para acontecer, surge como uma necessidade de desintelectualização e incentivo a reflexão corporal, ressaltando a expressividade dos gestos e a relação entre o movimento do corpo e a consciência. “Chamarei, então, *Parangolé*, de agora em diante a todos os princípios definitivos formulados aqui, inclusive o da não-formulação de conceitos, que é o mais importante.” (OITICICA, 1986, p. 79).

O conceito de participação faz com que o neoconcretismo instaure, na arte brasileira, novos modos de produção artística. Ao aproximarem a obra de arte de uma noção mais orgânica, os neoconcretistas enfatizam a obra “não como uma máquina mas um *quasi-corpus*, isto é, um ser cuja realidade não se esgota nas relações exteriores de seus elementos,

conforme visão de Merleau-Ponty, para quem a obra de arte se assemelha não a máquinas mas a organismos vivos”. (GULLAR, 2007, p. 42-43)

Pode-se considerar o neoconcretismo um marco crítico na produção de arte brasileira por seu sentido ontológico e ruptura com os meios convencionais da arte. Resgatar parte do início da produção contemporânea de arte, ou seja, a produção inaugurada nos anos 1960, no Brasil, é poder compreender, em parte, as propostas conceituais que permeiam as artes plásticas na atualidade.

Ao depositar no sujeito as possibilidades de construção de sentidos, a arte contemporânea revela-se paradoxal. As expectativas de aproximação podem também carregar possibilidades de afastamento, pois, ao se deparar com um objeto cujo significado encontra-se em aberto, o sujeito pode não acreditar ser capaz de construir significados com ele. A compreensão de um objeto que, por estar dentro de um espaço institucional consagrado e portanto legitimado como obra de arte, pode depender muitas vezes metodologias que a facilitem. Com excessão do público que frequenta museus e instituições culturais com frequência e participa dos debates que acompanham o circuito da arte, grande parte das pessoas apresenta estranhamento ao se deparar com um objeto artístico contemporâneo.

Durante os anos em que trabalhei no museu, alguns objetos, presentes em mostras variadas, auxiliaram-me a perceber que a aproximação do público com a arte pode não ser fácil devido a complexidade visual e conceitual destes objetos. Foram as ações educativas que permearam os cursos para formação de professores e as visitas para jovens e adultos que, por meio de diálogos e atividades reflexivas, auxiliaram a construção de sentidos em relação a estes objetos, tornando-os ainda mais carregados de potencialidades. Na atualidade, em que se incentiva um tipo de compreensão por tudo o que já está nomeado, pode-se flagrar, na arte contemporânea, um espaço para o ainda não nomeado, não acessado. O sujeito percebe-se ativo e protagonista na construção de significados, podendo, nesse processo, rever parte de sua história e entrar em contato com os seus saberes. Formular perguntas em relação aos fenômenos do cotidiano, bem como em relação aos elementos constitutivos do objeto de arte, coloca-nos em contato com algo inerente a condição humana: o anseio pelo que está por vir. O processo de aproximação do sujeito com a arte e com o espaço museológico é um processo dialético no sentido em que ancora aspectos opostos para chegar a uma síntese.

A produção de arte atual, ao manifestar narrativas sobre o cotidiano e sobre ela mesma, apresenta “um dos fenômenos mais sintomáticos da crise que atinge grande parte da arte contemporânea que é a substituição do criador pelo teórico.” (GULLAR, 2006, p. 73) O

fenômeno de fazer e fruir arte foi, em partes, substituído, ou melhor, acrescentado por uma atividade intelectual. A obra de arte supera o formalismo que a habita. É um problema de significação, e não meramente de percepção. A significação construída a partir do objeto de arte pode transpor os limites da experiência e acontecer em oposição aos princípios imanentes. É uma relação dialética por excelência.

REFERÊNCIAS

- BRITTO, R. *Neoconcretismo, Vértice e ruptura do projeto construtivo brasileiro*. São Paulo: Cosac & Naify, 1999.
- CLARK, Lygia. *Lygia Clark*. Textos de Lygia Clark, Ferreira Gullar e Mario Pedrosa. Rio de Janeiro: Funarte, 1980.
- FAVARETTO, C. F. *A Invenção de Hélio Oiticica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.
- _____. Vanguarda Brasileira, Hélio Oiticica. In: *Porto Arte*, Revista do Instituto de Artes-Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1993.
- GULLAR, F. *Experiência Neoconcreta: momento-limite da arte*. São Paulo; Cosac & Naifi, 2007.
- _____. *Sobre arte Sobre poesia: (uma luz no chão)*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2006.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- OITICICA, H. *Aspiro ao grande labirinto*. Seleção de textos organizada por Luciano Figueiredo, Lygia Pape e Waly Salomão. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- PECCININI, D. *Objeto na Arte: Brasil anos 60*. São Paulo: FAAP, 1978.