

Mediação em museus e em exposições: espaços de aprendizagem sobre arte e seu sistema

Denise Grinspum (Museus Castro Maya/Ibram/MinC - Brasil)

RESUMO

O texto apresenta uma reflexão sobre os contextos de aprendizagem em museus de arte e discute os recursos didáticos apropriados para o desenvolvimento da compreensão estética. Propõe-se também a compreensão do sistema da arte para a inteligibilidade da produção artística contemporânea, sublinhando as dificuldades na definição de parâmetros para a sua aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE

Mediação; Museu; Apreciação estética; Sistema da arte; Arte moderna e contemporânea.

ABSTRACT

The text presents a reflection on the learning contexts in art museums and discusses the didactical resources suitable for the development of aesthetic understanding. It also proposes the understanding of the art system for the intelligibility of the contemporary artistic production, highlighting the difficulties in defining parameters for its learning.

KEY WORDS

Mediation; Museum; Aesthetic Appreciation; Art System; Modern and contemporary art.

Neste texto refletiremos sobre os modos de mediação em exposições de arte, delineando as extensões da ação mediadora no contexto museal e no sistema da arte, apontando para as diferenças entre os procedimentos didáticos modernos e contemporâneos de aproximação de públicos às exposições de arte.

O termo mediação tem sido amplamente utilizado para as ações de atendimento ao público em exposições, mas são inúmeros os contextos de seu emprego. As discussões em torno do exercício de curadoria partem do pressuposto de que esta é também uma forma de mediação da produção artística, que se viabiliza por meio da realização de exposições feitas por críticos de arte, diretores de museu, historiadores da arte, enfim, por uma gama variada de profissionais que vão delineando, sobretudo ao longo século XX, o papel do curador criador, que trabalha em estreita parceria com os artistas. Para Christophe Cherix (2008, p. 14), “a arte de fins do séc. XIX e do séc. XX está profundamente ligada à história de suas exposições”.

O termo é ainda associado com frequência às questões ligadas à negociação:

A mediação é uma palavra corriqueira para qualificar uma tarefa não intelectual do curador. Embora seja às vezes empregada com conotações perversas, ela é admitida entre a classe de profissionais que reconhecem a necessidade de uma habilidade de negociação – espécie de diplomacia no despacho diário de ideias e trocas entre instâncias produtivas de múltiplas naturezas. Sendo assim, há curadores que entendem que podem assumir o papel de agente, entre o desejo do artista e a vontade da instituição, entre um projeto de exposição e o visitante, sendo responsáveis pelos conteúdos transmitidos à área educativa (LAGNADO, 2008, p. 15).

Seria, portanto, mais fácil mencionar o campo a ser focado aqui, como monitoria ou visita guiada, tal como se fazia até o final dos anos 1990. Embora aquela nomenclatura delineasse o campo em questão sem a imprecisão do termo dos dias de hoje, refletia pouco os avanços conceituais sobre a natureza desta ação, que assume o visitante como um sujeito menos receptor a ser “guiado ou monitorado” e mais interativo, que levanta suas hipóteses e adquire conhecimento ao longo da experiência de visita.

O contexto a ser circundado adiante refere-se inicialmente ao campo da museologia e mais adiante a exposições que ocorrem tanto em instituições culturais, como em circuitos mais alternativos.

A exposição de um museu é parte da cadeia operatória museológica que, segundo Bruno (1996), resume-se, principalmente, nas ações de salvaguarda e comunicação, sendo que a primeira engloba as ações de aquisição, documentação, conservação e guarda; e a segunda, todas as ações de extroversão da primeira, sendo a exposição a principal delas, pois é o ambiente que dá acesso às pesquisas internas do museu e o cenário adequado para o desenvolvimento das ações que aproximam os visitantes das coleções. “A visita a uma exposição não é ocasião para um aprendizado formal ou acadêmico, mas diz respeito mais a uma experiência de descoberta que deixa traços pessoais profundos no nível da vivência e da compreensão global do mundo” (O’NEILL, 2014, p. 266).

No contexto dos museus, a atividade de mediação está inserida no programa educativo institucional, que, de acordo com sua política, adota o atendimento organizado a segmentos específicos de público, classificados como escolas, famílias,

idosos, ou mesmo grupos espontâneos. No caso de escolas, a visita deve se constituir como uma etapa que se inicia e termina na sala de aula com preparação e retomada pelo professor. Para garantir a melhoria da qualidade da visita, muitos museus compreendem que é também seu papel oferecer material didático e capacitação aos professores.

Grinspum e Lavelberg (2014, p. 5-6) afirmam que o museu tem uma espécie de currículo, onde há conteúdos visíveis e invisíveis. As questões ligadas à salvaguarda não se evidenciam tão claramente aos visitantes, que desconhecem a maneira como as obras sobre papel são acondicionadas em materiais inertes, quando emolduradas, ou o porquê da baixa incidência de luz sobre elas. Tais recursos “fazem parte de um conjunto de conteúdos que discriminam as diferenças entre o ambiente de aprendizagem na escola e no museu, pois tratam indiretamente das questões ligadas à preservação do patrimônio”.

Conteúdos, nesse contexto, devem ser entendidos “como tudo que se tem que aprender para alcançar determinados objetivos, abrangendo não apenas as capacidades cognitivas, mas incluindo as capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social”, como descreve Zabala (1998, p. 29-48).

A compreensão da necessidade de se preservar o patrimônio é classificada como conteúdo atitudinal¹. Cria-se no ambiente de aprendizagem um exercício de alteridade dos visitantes em relação ao valor de outras culturas representadas na produção das obras expostas e como se comportar no cenário museal, onde impõem-se atitudes como “não correr e não comer” nas salas de exposições e “não tocar nas obras”.

No caso do museu de arte, além do momento de acolhimento, há a preciosa oportunidade de se entrar em contato com obras de arte originais e aprender a vê-las, através de mediação, que adota uma abordagem construtivista e de desenvolvimento para a apreciação estética. Há também instituições que incorporam atividades de

¹ Os conteúdos atitudinais podem ser agrupados como valores, atitudes, normas. No contexto educacional, Zabala ressalta como valores os princípios ou ideias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido.

fazer artístico, mas não teremos aqui espaço para a reflexão sobre esse tipo de prática. As exposições são, portanto, o ambiente de aprendizagem mais singular, não apenas por permitirem a visualidade de obras originais, mas porque permitem a compreensão de narrativas constituídas pela disposição das obras no espaço físico.

Um dos referenciais teóricos² mais afinados a este tipo de enfoque é a pesquisa desenvolvida por Abigail Housen ao longo dos anos 1970, apresentada em sua tese de doutorado, *The eye of the beholder: measuring aesthetic development* [o olhar do observador: medindo o desenvolvimento estético], de 1983. Ela afirma que “a aprendizagem do aluno ocorre quando o discípulo faz ativamente novas construções, elaborando novos tipos de significado em novos moldes” (HOUSEN, 2011, p. 152). A sua abordagem para analisar a experiência estética baseia-se em investigar como uma pessoa, frente a obras de arte, elabora significados para compreendê-las, quais são suas ideias e as perguntas que se faz momento a momento da experiência estética ao longo da vida.

Sob esta ótica, o mediador deve levar em conta o repertório prévio, a partir do qual o espectador constrói narrativas iniciais e hipóteses, para em seguida, por meio perguntas e respostas advindas dessa “conversa estética”, propiciar condições de visualização dos elementos constitutivos da obra, além de oferecer informações que não emergem da mera observação, mas que alteram os fluxos de interpretações possíveis para cada momento.

Quanto mais forem as vivências de se ver arte, inclusive por meio de reproduções em sala de aula, mais condições terá o visitante de desenvolver suas habilidades e aprender conteúdos por intermédio da apreciação estética. Partindo-se deste pressuposto, pode-se estabelecer indicadores de avaliação baseados na aprendizagem.

Todos os estágios são passíveis de análise, mas o que mais se valoriza na experiência estética é a capacidade de se atribuir sentidos e, principalmente, perceber que a culminância da experiência subjetiva é temporária e múltipla. Cada mediador

² Além de Housen, destacam-se pesquisas relevantes neste tema como as de PARSONS (1992) e de ROSSI (2003).

deveria explicitar as inúmeras possibilidades de interpretação e refutar as insistentes situações em que é submetido à pressão para dar uma “resposta certa ou verdadeira”. Isto não significa que as informações que não estão contidas na obra e que não emergem da mera observação não devem ser disponibilizadas por quem faz a mediação, especialmente as que ajudam na compreensão do contexto sócio-histórico.

Em outras palavras, avaliar a aprendizagem de compreensão estética, significa diagnosticar como cada sujeito se manifesta no processo de todos os estágios, como são suas descrições narrativas, sua percepção da construção dos elementos formais, sua capacidade de contextualizar sócio-historicamente e de fazer sua própria interpretação. Daí a importância de uma mediação instruída, que possibilite a construção de conhecimento.

Este tipo de mediação didática é muito adequado para obras feitas até o modernismo, pois “podemos supor que o sentido da arte estética pode ser encontrado de diversas maneiras e pontos de vista entre dois regimes paralelos de significação: o visível e o legível” (COCCHIARALE, 2014, p. 45).

A inteligibilidade da arte contemporânea

Cocchiarale (2014) afirma que a contemporaneidade transborda o campo específico que a modernidade havia construído, em busca da reaproximação e integração da arte com a própria vida. Para ele, os artistas modernos estavam interessados nos elementos exclusivos das linguagens da arte, enquanto os contemporâneos passaram a se interessar por meios favoráveis à tematização de questões políticas, identitárias, da sexualidade, do cotidiano, migrando da pesquisa formal autônoma para o conteúdo; da arte para a vida.

No entanto, afirma ele:

O esforço de reaproximação com a vida empreendido por algumas gerações de artistas contemporâneos não tornou a arte de nossos dias mais compreensível e comunicável do que aquela desenvolvida na era de sua autonomia. Ao contrário, a arte hoje parece ter ainda maior dificuldade de ser apreendida pelo público do que a produção moderna, e a demanda por explicações parece ter aumentado consideravelmente. Muitos podem ser os motivos dessa incomunicabilidade. Talvez o principal deles decorra do fato que as obras e intervenções dos artistas sejam tão

parecidas com a vida que o público não mais as reconheça como artísticas (estéticas) (2014, p. 48).

Neste contexto, o que se torna passível de se aprender é que a atribuição de sentido à experiência artística na contemporaneidade fica comprometida sem o conhecimento sobre o sistema da arte onde se insere, incluindo artistas, curadores, mercado, museus, galerias e os públicos. Não é apenas a capacidade de um sujeito viver a experiência que transforma o “objeto experimentado” em arte. Sob esta ótica, o *readymade Corpus Delicti* de Jac Leirner, por exemplo, composto por objetos retirados dos aviões pelos quais ela trafegou, não poderia ser entendido como experiência artística em sua aceitável condição transgressiva se fosse realizado por qualquer sujeito, pois a este caberia subjugar-se a um processo criminal por furto. Por essa razão, no contexto educacional, não se pode considerar que arte e vida são sinônimos. A vida tem inúmeras dimensões artísticas, mas para tornar-se arte é necessária sua circunscrição no sistema (GRINSPUM, 2010, p. 103).

Compreender o sistema de rupturas das convenções institucionais passa necessariamente pelo conhecimento dos procedimentos de Duchamp, que distingue a esfera da arte e da estética, quando propõe o intercâmbio de papéis entre os artistas, os críticos, os *marchands* e os consumidores. As ações que se desenvolvem a partir deste mecanismo outorgam se “isto é ou não arte”.

Este tipo de indagação é corriqueira ainda nos dias de hoje, pois os contornos entre arte e vida esmaecem-se cada vez mais. Ao encontrar a obra *Land-versation* (figura 1), de Otobong Nkanga, na 31ª Bienal de São Paulo (2014), o visitante percebe que o status artístico do trabalho delimita-se pela parede de janelas de vidro que separam o prédio da Bienal do Parque Ibirapuera. Trata-se de uma instalação com uma série de mesas dispostas em uma estrutura circular com bancos onde os passantes podem sentar-se para conversar com a artista sobre suas experiências com a terra. Ao ser convidada a participar da Bienal, Otobong pediu aos curadores para conhecer diversas pessoas, iniciativas ou coletivos que tivessem relações diferentes com a terra: seja como base da moradia, seja como arquivo de uma história de longa duração, ou como lugar de cultivo. Foram apresentados a ela ativistas, geólogos, movimentos de moradia, entre outros. Ela desenhou cada mesa com cada grupo para

pensar um dispositivo que pudesse gerar conversas ao redor dessas questões. Daí o título *Terra-conversa* – conversas sobre a terra ou terra conversa e assim surgiu o neologismo *landversation* em inglês. Ela tinha desenvolvido um dispositivo similar – performático – em Londres para a *Tate Modern*³. No caso, os curadores pensaram em montar a instalação num espaço aberto e não num espaço dramático como foi o caso na Tate, devido às próprias limitações do espaço em relação com o parque⁴.

A poética da obra orbita “nas novas situações de troca e transmissão e de exploração das redes interpessoais que se podem estabelecer no contexto expositivo” (BIENAL DE SÃO PAULO, 2014, p. 99). Um visitante inexperiente tem todas as condições para fruir quaisquer diálogos e estabelecer inúmeras conexões sobre os modos de produção com e a partir da terra. No entanto, em que divergiria o sentido desse conjunto de mesas se estivesse montado do lado de fora, em pleno parque do Ibirapuera, cuja extensão territorial é justamente diferenciada do contexto urbano pela presença da terra?

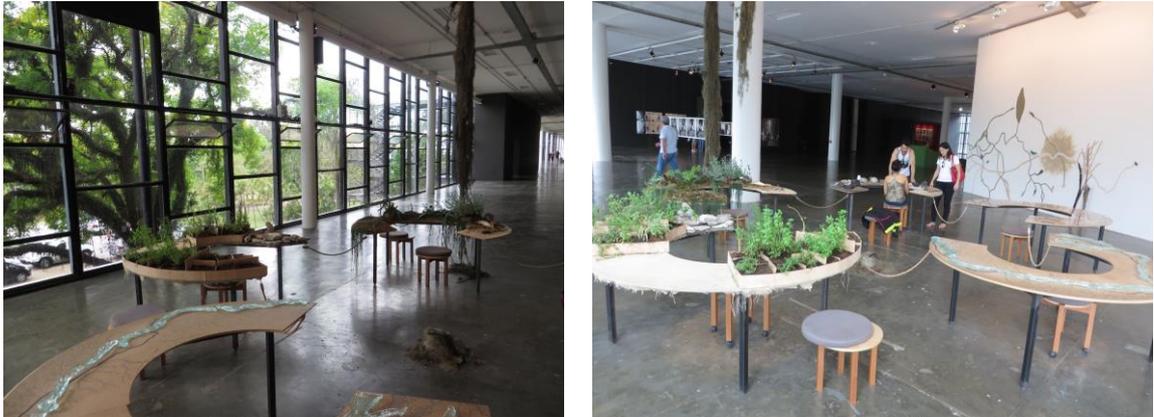
Rossi (2010, p. 3) aponta sobre a dificuldade que este tipo de sujeito encontra para categorizar um dispositivo que advém de outro ambiente que não o artístico:

Uma ideia presente nas nossas discussões como profissionais da arte hoje é o questionamento sobre como um objeto qualquer adquire o direito de ser chamado de obra de arte. Mas uma discussão desse tipo não se dá no mundo a que aquele aluno da educação básica tem acesso. Ele não se apropriará dessa ideia no seu cotidiano, pois ela não está lá. Em outras palavras, para compreender a transfiguração do objeto banal em obra de arte, há um longo caminho no processo do desenvolvimento estético.

³ Ver: <http://www.tate.org.uk/whats-on/tanks-tate-modern/special-event/politics-representation>

⁴ Depoimento do co-curador Benjamin Serousi, feito por e-mail à autora deste artigo.

Figura 1 - 31ª Bienal de São Paulo, *Landversation*, 2014. Otobong Nkanga (Nigéria, 1974), Fundação Bienal de São Paulo, 2014.



Fonte: arquivo pessoal da autora

Compreender o sistema da arte

A construção de qualquer sistema de representação envolve um processo de diferenciação dos elementos e relações reconhecidas no objeto a ser apresentado e uma seleção daqueles elementos e relações que serão retidos na representação.

Para Emilia Ferreiro (2011, p. 44), a escrita é um objeto cultural que cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência, pois aparece para as crianças em fase de alfabetização como algo com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais. Além de verem sistematicamente inscrições em letreiros, embalagens, tevê, roupas, as crianças convivem com adultos que fazem anotações, leem cartas, comentam artigos de jornal, procuram um número de telefone. A presença isolada do objeto e das ações sociais pertinentes não transmite conhecimento, mas ambas exercem influência, criando as condições dentro das quais é possível aprender. Imersa em um mundo onde há a presença de sistemas simbólicos socialmente elaborados, a criança procura entender a natureza destas marcas especiais. Para tanto, não exercita uma técnica específica de aprendizagem. Como já fez antes, com outros tipos de objetos, vai descobrindo as propriedades dos sistemas simbólicos, por meio de um prolongado processo construtivo.

Analogamente, poderíamos entender a aprendizagem sobre o sistema da arte como um processo com meios próprios de existência, acumulados e transgredidos pelos próprios partícipes, que se dá na experiência de visitação assídua em que,

progressivamente, conhecem os mecanismos que outorgam aos objetos ou ações o *status* de “ser arte”.

O que se aprende da experiência com arte contemporânea

Como apontado anteriormente, avaliar a aprendizagem da produção artística até a modernidade implica em saber diagnosticar como cada sujeito se manifesta no processo em cada estágio da compreensão estética.

Como a contemporaneidade comporta múltiplas formas de produção – desde pinturas figurativas até uma gama variada de manifestações que mais se assemelham aos objetos do cotidiano – os critérios de mensuração da aprendizagem devem ser adaptados à gênese do conhecimento frente a cada obra. Tal como na escrita, o sujeito não exercita uma técnica específica de aprendizagem; vai problematizando e descobrindo as propriedades de cada produto e como ele se insere no sistema da arte, por intermédio de um longo processo construtivo.

Na intensa retomada dos projetos que relacionam arte e vida, a primeira questão que se coloca é a compreensão do que é arte e, a seguir, que problemas ou poéticas da vida se aderem a cada caso. E é a partir de vivências e trocas com os pares ou com o mediador que se constroem as redes de múltiplos significados.

O cultivo e o gosto pela arte contemporânea

Hana Gottesdiener e Jean-Christophe Vilatte (2014) realizaram uma pesquisa com estudantes na França sobre os principais determinantes da visita dos museus de arte moderna e contemporânea em 2006 e tentaram definir as particularidades do acesso à arte contemporânea, tanto em termos de gosto, quanto de visita dos locais de exposição. Para observar se existe uma especificidade desses determinantes foi feita uma comparação entre a visita de diferentes tipos de museus.

Segundo eles, há poucas pesquisas de público de arte contemporânea na França, mas os autores destacam a obra sociológica de Nathalie Heinich, que se interessa mais pelas reações de rejeição diante desse tipo de produção do que por suas condições de acesso. Isso explicaria em parte o motivo pelo qual muitos

visitantes de museu rejeitam viver a experiência e não se interessam por arte contemporânea, mesmo que lhes sejam dadas as condições para maior inteligibilidade.

A exemplo do perfil de público espontâneo que visita a Bienal de São Paulo⁵, eles apontam que a pesquisa de Heinich demonstra que o público da arte contemporânea é mais local, composto por jovens e adultos, majoritariamente feminino, com instrução superior, de nível socioprofissional elevado, que frequenta assiduamente os locais de arte, no mais das vezes sozinho ou com amigos e que, aliás, tem um interesse marcante pela cultura, bem como uma prática como amador de atividades artísticas.

Além destas variáveis sociodemográficas clássicas, ela aponta ainda para a perspectiva da psicologia, que mostra que existe um determinado número de características próprias da pessoa, especialmente a personalidade, que tem um papel na construção do gosto, das representações mentais e dos conhecimentos sobre a arte. Assim, para tratar da questão do acesso à arte contemporânea, além de uma análise sobre processos de aprendizagem, é necessário fazer dialogar as abordagens psicológica e sociológica.

O estudo (GOTTESDIENER; VILATTE) demonstra que o ambiente social, especialmente a influência da família, é determinante na formação de uma predisposição favorável ao encontro com a arte contemporânea. Outros contextos que ajudam são: a formação de arte na escola, a visita a museus com um professor e a convivência com uma pessoa que pratica arte como amador ou profissional.

A pesquisa demonstra que o visitante espontâneo de exposições de arte contemporânea é cultivado desde a infância, seja pela própria família, seja pela escola, que propicia visitas a museus com mediadores competentes, ou por ter desenvolvido alguma prática de atividade artística quando jovem.

⁵ Pesquisa realizada pelo Datafolha nos anos 2004 e 2006 demonstra que 75% dos visitantes da Bienal de São Paulo são das classes A e B, apesar de já ter sido estabelecida a gratuidade desde 2004.

Considerações

Considera-se que aprender no ambiente museal tem especificidades próprias, muitas delas ligadas à compreensão do valor da memória e do patrimônio cultural.

Entende-se que os modos de mediar em museus de arte diferem de acordo com a gênese do objeto artístico, seja aquele cuja inteligibilidade passa pelo visível e legível e estão no âmbito da compreensão estética; seja aquele que tematiza questões políticas, éticas, identitárias, da sexualidade, do cotidiano e que necessitam a compreensão do sistema da arte para diferenci-lo das ações da vida.

Em quaisquer dos casos, a abordagem da mediação pressupõe a construção de conhecimento que informa e dá voz àquele que vê ou interage.

No contexto educacional dos museus, a relevância da mediação qualificada é fundamental para a formação de hábitos e para o crescente interesse pela arte contemporânea. Essa pode ser tanto feita informalmente com a companhia de familiares na infância, como com o acompanhamento da escola. Isso somado a uma boa mediação feita no museu deixa marcas positivas, aumenta a empatia e a disponibilidade para tornar a experiência significativa.

Referências

- BRUNO, C. Museologia: algumas ideias para a sua organização disciplinar. *Cadernos de Sociomuseologia: Revista Lusófona de Museologia*, Lisboa, v. 9, n. 9, p. 9-33, 1996.
- COCCHIARALE, F. Sobre a relação entre arte e a palavra (o olhar e a explicação) In: PÁDULA, C; TORNAGHI, M.; QUEIROZ, T. (Orgs.). *O Mundo é mais do que isso: mediação e a complexa rede de significações da arte e do mundo*. Rio de Janeiro: EAV, 2014.
- CHERIX, C. Prefácio. In: OBRIST, H. U. *Uma breve história da curadoria*. São Paulo: Bei, 2008.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. Cortez: São Paulo, 2011.
- FUNDAÇÃO BIENAL DE SÃO PAULO (Org.). *31ª Bienal de São Paulo: como procurar coisas que não existem*. São Paulo: Editora Bienal de São Paulo, 2014.
- GRINSPUM, D. *Educação para o patrimônio: museu de arte e escola; responsabilidade compartilhada na formação de público*. 2000. 148 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. 2000.
- GRINSPUM, D. Toda arte é participativa. *DASartes*, v. 10, p. 102-103, 2010.
- GRINSPUM, D. ; IAVELBERG, R. Museu, escola: espaços de aprendizagem em artes visuais. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ARTE/EDUCADORES; XXIV CONGRESSO NACIONAL DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 24, 2014. Ponta Grossa. *Anais...* UEPG, 2014.

GOTTESDIENER, H.; VILATTE, J. C. Os principais determinantes da visitação dos museus de arte moderna e contemporânea: uma pesquisa com estudantes. In: TEIXEIRA COELHO (Org.). *O lugar do público: sobre o uso de estudos e pesquisas pelos museus*. São Paulo: Iluminuras, 2014, p. 191-194.

HOUSEN, A. *The eye of the beholder: measuring the aesthetic development*. 1983. Tese. (Doutorado em Educação). Harvard University, 1983.

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

LAGNADO, L. As tarefas do curador. *Marcelina: Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina*, São Paulo, v. 1, n.1, p. 8-19, 1º sem. 2008.

O'NEILL, M. C. Como foram recebidas quatro exposições nas galerias nacionais do Grand Palais. In: TEIXEIRA COELHO (Org.). *O lugar do público: sobre o uso de estudos e pesquisas pelos museus*. São Paulo: Iluminuras, 2014, p. 253-268.

PARSONS, M. J. *Compreender a arte*. Lisboa, Presença, 1992.

ROSSI, M.H W. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

ROSSI, M.H W. Reflexões sobre a mediação estético-visual: como estimular o encontro com a obra? In: ENCONTRO INTERNACIONAL: DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO, MUSEU E ARTE. 2010. São Paulo. *Anais...* Pinacoteca do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.pinacoteca.org.br/pinacoteca/default.aspx?c=294> Acesso em: 25 out 2014.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Denise Grinspum

Assessora Técnica dos Museus Castro Maya/Ibram/MinC desde 2012. Implantou a Área de Ação Educativa do Museu Lasar Segall (1985-2002) e foi diretora desta instituição (2002-2008). Foi Gerente Geral do Instituto Arte na Escola (2008-2010), Presidente do Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus (ICOM, 2010-2012) e trabalha com formação de professores em cursos de especialização desde os anos 1990.

E-mail: denise.grispum@museus.gov.br

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0087710881975586>