

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
INSTITUTO DE ARTES E DESIGN
CURSO DE BACHARELADO EM ARTES VISUAIS

Hannah Fagundes Paskin

Mediação como um Ato Amoroso: Um estudo a partir da experiência com mediação no Museu de Arte Murilo Mendes (MAMM) entre 2021-2023

Juiz de Fora

2025

Hannah Fagundes Paskin

Mediação como um Ato Amoroso: Um estudo a partir da experiência com mediação no Museu de Arte Murilo Mendes (MAMM) entre 2021-2023

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Artes Visuais.

Orientador: Prof. Dr. Saulo Silva da Silveira

Juiz de Fora

2025

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Paskin, Hannah Fagundes.

Mediação como um Ato Amoroso : um estudo a partir da experiência com mediação no Museu de Arte Murilo Mendes (MAMM) entre 2021-2023 / Hannah Fagundes Paskin. -- 2025. 92 f. : il.

Orientador: Saulo Silva da Silveira

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Artes e Design, 2025.

1. Arte. 2. Arte-Educação. 3. Amorosidade. 4. Museu de Arte. 5. Educação Museal. I. Silveira, Saulo Silva da, orient. II. Título.

Hannah Fagundes Paskin

Mediação como um Ato Amoroso: Um estudo a partir da experiência com mediação no Museu de Arte Murilo Mendes (MAMM) entre 2021-2023

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Artes Visuais.

Aprovada em (dia) de (mês) de (ano)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Saulo Silva da Silveira – Orientador
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. Dr. Fabrício da Silva Teixeira Carvalho
Universidade Federal de Juiz de Fora

Profa. Dra. Letícia Perani Soares
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dedico esse trabalho às pedras e às águas de Minas Gerais, a suas cachoeiras e estradas longas, sem as quais eu não seria nada. Assim como aos manguezais do Rio de Janeiro e às areias e neves de onde vim, sem os quais não teria me feito gente. “Um mistério gozoso pro meu coração”.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas na minha vida com as quais construí um entendimento do que poderia ser o amor, em toda sua bondade, alegria, prazer e gentileza.

Agradeço aos meus pais Andréa e Ronnie por serem meus amigos, confidentes e parceiros, cada um ao seu próprio modo, e por sempre incentivarem minha curiosidade e minha paixão, especialmente pelo estudo e pelas artes. Também à minha irmã Sophie, minha avó Sônia e meu avô Ary (in memoriam), assim como a toda minha família de modo geral, pela cumplicidade. Aos meus amigos, que me ensinaram a coragem e formaram meu gosto pela vida.

Aos orientadores que tive ao longo dessa caminhada universitária, que acreditaram em mim e contribuíram inestimavelmente para minha formação prática e teórica: Aline Marques, Ana Luísa Affonso, Francione Oliveira Carvalho, Luiz Cláudio Ribeiro (Cacáudio) e Renata Zago. Aos demais que fizeram parte dessa trajetória em diferentes momentos e alegraram e enriqueceram minha rotina, como Lucília, Sabrina, Vitória e Will no MAMM e Ângelo, Isabela e demais colegas profissionais e bolsistas no Cine-Theatro Central. Agradeço também a Universidade Federal de Juiz de Fora por todas as oportunidades e vivências que me foram proporcionadas de modo público, acessível e com qualidade. Aos professores e alunos que tive, assim como aos visitantes que pude conhecer no Museu e no Theatro, com os quais pude aprender e ensinar tanto.

Por fim, ao meu orientador Saulo, pela paciência, parceria e amorosidade no processo de orientação, que foram referência e amparo essenciais. E ao grupo de (Des)orientação, cujas trocas e parcerias tornaram possíveis a conclusão dessa etapa.

“... toda teoria é um esforço de explicar para
cabeças-duras a realidade que eles não
enxergam.”

(Ailton Krenak)

“Eu sou pessoa
A palavra ‘pessoa’ hoje não soa bem
Pouco me importa”

(Belchior)

RESUMO

A presente pesquisa se insere no contexto da arte-educação em espaços não-formais de ensino, com foco na experiência da mediação em museu de arte. A pesquisa é de natureza qualitativa, realizada sob uma perspectiva rizomática e decolonial, e se caracteriza como um estudo de processo a partir da experiência como bolsista da divisão Educativa no Museu de Arte Murilo Mendes (MAMM), na cidade de Juiz de Fora (MG), Brasil, entre 2021 e 2023. O objetivo da pesquisa é estabelecer uma compreensão da mediação como um ato amoroso, a partir de uma perspectiva freiriana da educação e das práticas educativas no MAMM. Para isso, realiza-se uma contextualização histórica-crítica do desenvolvimento dos museus e da arte-educação no Brasil e a nível internacional, assim como uma análise das práticas no MAMM, mencionadas acima. A conclusão aponta para a potencialidade da mediação, fundamentada na amorosidade, em promover uma experiência educativa mais libertadora e dialógica.

Palavras-chave: Arte; Arte-Educação; Amorosidade; Museu de Arte; Educação Museal.

ABSTRACT

The present research is situated within the context of art-education in non-formal learning spaces, particularly focusing on the experience with mediation in an art museum. The research is of qualitative nature, operating through a rhizomatic and decolonial perspective, and is characterized as process-based investigation stemming from the author's experience as a scholarship holder in the Education Division of the Museu de Arte Murilo Mendes (MAMM), in the city of Juiz de Fora, in Minas Gerais, Brasil, between 2021 and 2023. The research aims to conceptualize mediation as an act of amorosity (or loving act), drawing on Paulo Freire's (freirean) perspective on education and the educational practices developed at MAMM. To achieve this, the study provides a historical-critical contextualization of the development of museums and art-education in Brazil as well as at international level, alongside an analysis of the aforementioned practices at MAMM. The findings point to a potential in Mediation, grounded in amorosity, to promote an educational experience that is liberating and dialogical.

Palavras-chave: Art; Arte-Education; Amorosity; Art Museum; Museum Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Gabinetes de Curiosidades (<i>'Musei Wormiani Historia'</i>)	20
Figura 2 - Figura 2 - Vista de uma galeria no <i>Palazzo Vecchio</i> , encomendada por Francisco I de Médici (<i>'Studiolo of Francesco I'</i>)	23
Figura 3 - Prancha que Ana Luísa Affonso propõe no material adjacente à sua dissertação	58
Figura 4 - Texto de uma das cartas do material da 33ª Bienal, da seção “dedicar atenção”	60
Figura 5 e 6 - Registro dos personagens sendo utilizados em atividade em 2023 e imagem do personagem de Murilo Mendes	61
Figura 7 - “Indicações de leituras” (elaborado pela coordenadora Ana Luísa Affonso)	63
Figura 8 - Foto do quadro que ficava na nossa sala (registro de 18 de janeiro de 2022)	67
Figura 9 e 10 - Registros das perguntas que constam no artigo, feitos pelo próprio Will	68
Figuras 11 e 12 - Protótipo da zine, frente e verso	79

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Carta 1.....	11
1.2 Carta 2.....	14
1.3 Introdução Formal.....	15
2 MUSEU E MEDIAÇÃO.....	19
2.1 Um pássaro chamado curiosidade: Sobrevoos histórico sobre a construção museal.....	19
2.2 Carta 3.....	25
2.3 Em quais pessoas acreditamos: Colonialismo e decolonialidade.....	26
2.4 Carta 4.....	30
2.5 ‘As coisas não têm paz’: Patrimônio, museologia e educação.....	32
2.6 As penas na ornitologia pindorâmica: Os princípios da musealidade e da educação em museus no Brasil.....	33
3 EDUCAÇÃO E AMOROSIDADE.....	37
3.1 Carta 5.....	37
3.2 Um segundo rasante: Sobrevoos histórico sobre o contexto brasileiro do ensino escolar da arte, para uma aproximação com a museologia.....	40
3.3 ‘Ações para o esperar’: Paulo Freire na museologia.....	44
3.4 ‘Lido com gente, não com coisas’: Liberdade e amorosidade em Paulo Freire.....	48
3.5 Carta 6.....	55
4 AMOROSIDADE NA MEDIAÇÃO.....	57
4.1 Carta 7.....	57
4.2 Entre o autobiográfico e a escrita formal: Relato de experiência no MAMM... 63	
4.3 Um exercício de liberdade: princípios do processo educativo que construímos.....	66

4.4 Um último voo (que não encerra a jornada): Amorosidade na mediação....	71
5 CONCLUSÕES.....	77
5.1 Considerações Finais.....	77
5.2 Carta 8.....	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83

1 INTRODUÇÃO

1.1 Carta 1

Juiz de Fora, 18 de dezembro de 2024

Saulo,

Estou tentando reescrever um possível começo para a monografia pela terceira vez. Há mais ou menos um ano estamos nesse processo entre idas e vindas. Sinto muita insegurança em relação ao que eu quero, ao que posso e ao que devo fazer; quem sou eu para dizer as coisas que penso, para demandar e desejar ser uma voz ativa. Mas é preciso seguir, ainda que com medo; “coloca ele debaixo do braço e vai”, como me disse uma amiga certa vez. Assim vamos.

Acredito na força da escrita em primeira pessoa no meio acadêmico pois me parece mais honesto, principalmente. Sou uma pessoa, dizendo as coisas que aqui digo, escolhendo que vozes, de que formas e em quais recortes irei trazê-las para costurar, analisar e desenvolver raciocínios; a que serve essa pretensa neutralidade da terceira pessoa que se convencionou utilizar? “O mascaramento do corpo nos encoraja a pensar que estamos ouvindo fatos neutros e objetivos, fatos que não dizem respeito à pessoa que partilha a informação.” (hooks, 2013, p. 186). Eu neste presente texto sou uma *pessoa*.

Além da escrita em primeira pessoa ser um princípio norteador da minha pesquisa, devido às razões elencadas no parágrafo anterior, também é coerente com o tema: Quero um museu para as pessoas, reconhecendo que essa relação não flui por inteiro, como poderia e deveria ser, porque existem questões de poder, relações de raça e classe envolvidas a serem consideradas.

Todas essas questões (mascaramento do corpo, das diferenças de classe, da reprodução do elitismo no ambiente escolar) são desmascaradas quando a civilização ocidental e a formação de seu cânone são questionadas e rigorosamente interrogadas. (hooks, *ibid.*, p. 188)

O desmascaramento que bell hooks aponta diz respeito às problemáticas e injustiças que estão atreladas à base do sistema que por sua vez institui as questões

que ela menciona, manifestações das desigualdades e hierarquias geradas pela colonialidade (como veremos mais à diante). Logo, posso e devo questionar os parâmetros implicados inclusive no que se entende como pesquisa e rigor científico, já que esses estão ligados a princípios aos quais não pretendo aderir. Além disso, considerando que estou investigando a mediação na arte-educação, e especificamente, um recorte cujo enfoque trata da relação entre pessoas nesse contexto, que sentido teria invisibilizar a minha posição enquanto tal?

Assim, busco praticar na minha escrita a horizontalidade entre os envolvidos, princípio no qual acredito, ao me colocar para jogo e lançar luz sobre minha posição enquanto autora: sou uma jovem de 22 anos, branca, de classe média, filha de pais com formação universitária, me deslocando em um meio profissional e acadêmico um tanto quanto semelhante a mim – os profissionais nos cargos mais bem remunerados e prestigiados no Museu de Arte Murilo Mendes, por exemplo, são predominantemente brancos, assim como é o patrono do Museu, Murilo Mendes, e como são seus contemporâneos, seguindo o padrão esmagador na maioria das esferas sociais do país (BENTO, 2002) – o que me abre portas em alguma medida. Buscar estar consciente dos meus privilégios não me impede de que eu esteja alheia a circunstâncias e consequências possíveis, que eu tenha e continue sendo beneficiada por tais; mas nomear minha posição, que poderia se passar por universal ou indiferente se não especificada, parece um passo na direção certa. Penso que assumir responsabilidade quanto às nossas posições esteja implicado no "(...) projeto decolonial (que) assume a necessidade de afirmação corpo-geopolítica para a produção do conhecimento como estratégia (...)" (BERNARDINO-COSTA; MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, 2018, p. 14).

A necessidade, beirando à urgência, de me reafirmar pessoa, falha de maneira humana e humana de maneira falha, também diz respeito à alienação massacrante que sinto e vejo ao meu entorno. Uso "humano", por não ver opção melhor para me referir ao lado emocional e social da existência dos seres neste planeta, mas cabe indicar as limitações do termo. Ailton Krenak faz o seguinte apelo:

Temos que abandonar o antropocentrismo (...) Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade e nos alienamos desse

organismo de que somos parte, a Terra, passando a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade” (KRENAK, 2020, p. 81 e 83).

Foi sob essa alcunha, alçados por ela, que nos dispusemos a destruir o planeta que habitamos, e assim chegamos no cenário climático que vivemos hoje. Mas, como disse, na impossibilidade de discernir um termo melhor que se faça possível e interessante para nossa presente discussão, seguimos por hora com “humano”.

É possível perceber que estivemos, cada um à sua maneira, sujeitos a vivenciar os tempos sombrios de pandemia, a crise climática que apenas se intensifica com o passar dos anos, os desastres e as tragédias consequentes; as incertezas políticas, sociais e econômicas. Me sinto desconectada de mim, de quem sou, do que desejo, em vários instantes. Reafirmar minha presença e minhas imperfeições parece me reaproximar da minha vulnerabilidade e me fortalecer para enfrentar o desconforto; também, de algum modo, exercitar a humanidade dos estudos em arte, em especial no campo de conhecimento museal, para além das necessidades academicistas, a fim de que possa soar como uma espécie de encorajamento para mim mesma e para os futuros leitores, habitantes-artísticos-viventes de modo geral, que possam vir a entrar em contato com o texto.

Além disso, por acreditar em uma escrita experimental, esse processo que apresento, com vigas e tripas expostas, é o que tenho a oferecer, e é aqui que encontro um lugar para essa pesquisa existir no mundo; inserido em uma perspectiva *cartográfica*, que me encoraja a não me fechar em regras prévias para determinar o meu caminho investigativo, cujo caminho se revela enquanto os passos são dados. É preciso confiar na honestidade e na potência desse processo, em uma abordagem *rizomática*: “A velocidade transforma o ponto em linha! Seja rápido, mesmo parado! Linha de chance, jogo de cintura, linha de fuga. (...) Tenha idéias curtas. Faça mapas (...)” (GUATTARI, Félix; DELEUZE, Gilles, 1995, p. 36.)

Assim, escrevo para abrir aqui os trabalhos, em um ponto em que já deveria estar amarrando as pontas do fim.

Abraços,
Hannah

1.2 Carta 2

(15.01.2024)

Que escrita porreta, hanna. Forte e Intensa. Achei precioso esse texto que antecede a introdução. Vamos elaborar ele melhor pra que ele nos responda um pouco mais sobre qual a sua função na sua escrita/criação?

O que vc/a sua pesquisa pede pra ele?

Qual a função desse ante-texto introdutorio?

Saulo

1.3 Introdução Formal

Esta pesquisa surgiu a partir de um interesse inicial em arte-educação dentro de setores educativos de museus, motivada pela experiência que tive enquanto bolsista na divisão Educativa do setor de Difusão Cultural no Museu de Arte Murilo Mendes (MAMM), entre 2021 e 2023, sob coordenação de Ana Luísa Pinheiro Affonso.

Durante esses dois anos de prática da arte-educação no MAMM, acompanhando grupos de estudantes, de visitantes regulares e participando das reuniões com a coordenadora e os colegas bolsistas, pude observar o crescimento de uma latente sensação que ocorre uma troca afetiva de grande importância entre mediadores e visitantes no contexto das visitas mediadas em museus.

Durante o período que estive junto à Ana e aos meus colegas, diante da elaboração das propostas e da atuação propriamente dita dentro do museu, tinha curiosidade quanto qual poderia ser o elemento que determinava a abertura para uma ligação emocional com os visitantes, e se essa afeição impactava o desenvolvimento das ações educativas. Recebendo adolescentes, por exemplo, notória e famigeradamente apáticos, perguntava-me o que poderia ser feito para que pudessem se importar com o que se passa no MAMM, que por vezes parecia distante da realidade deles, fosse por razões temporais, espaciais ou econômicas. Tinha a sensação de que o elo, ainda que breve, que eles formavam com a figura do mediador poderia ter alguma relevância.

Também me chamava atenção com certa frequência a contradição entre o fato de que o MAMM, por um lado, é um espaço público, de acesso gratuito e gerenciado com verba pública, logo, de desfrute e uso do próprio garantido como direito de todos. Mas, por outro, muitos dos visitantes se mostravam pouco à vontade e interessados em ocupar e frequentar o espaço, e era muito perceptível que suas posturas e sentimentos mudavam durante e após a visita mediada. De fato, as atividades eram pensadas e executadas justamente com esse objetivo em mente, mas, considerando o que diz Rossi (2009, p. 32), que o estágio mais profundo de leitura de obras de arte implica que o visitante se aproxime da obra como um amigo, “que leva a obra a sério e acredita nela”, é necessário um grau de

abertura afetiva também, que eu sentia que poderia estar diretamente conectada à relação entre visitante e mediador.

O tema da arte-educação, da leitura de imagens e da mediação artístico-cultural são bem pesquisados em geral, com muitas contribuições significativas ao campo (Cf. BARBOSA, 2010; DEWEY, 2010; GANZER, 2005; MARTINS, 2014; OSTROWER, 1993; ROSSI, 1999), mas no exercício de investigação bibliográfica que pude desenvolver foi possível verificar que as bases de dados acessadas não apresentam tantos estudos sobre o tema da dimensão afetiva nas relações educativas envolvendo os próprios arte-educadores em museus.

Diante desse panorama, surgiram questionamentos como: Será que a mediação pode ser entendida, vivida e *experienciada* como um ato amoroso? Essa seria a primeira pergunta disparadora da pesquisa. A segunda nasceu naturalmente da primeira, também hipótese fruto da experiência: Será que entender a mediação como um ato amoroso poderia enriquecer o próprio exercício da mediação, da ação educativa em si, dentro do museu de arte?

Assim, o objetivo geral da pesquisa foi investigar se a arte-educação através da mediação artístico-cultural pode ser compreendida como uma prática amorosa, isto é, de que forma o laço emocional formado entre mediadores e visitantes se desenvolve, projeta e se relaciona com a experiência da visita. Para isso, fez-se necessário: Levantar o estado da arte da historicidade dos museus, da museologia e da educação museal; definir a mediação artístico cultural através de revisão bibliográfica com fichamento comentado e análise das fontes; conceituar diferenças teóricas e práticas entre mediação e visitas guiadas; e levantar discussões em relação ao que possa definir o caráter e as condições do enlace emocional, denominado também “amoroso”, para a mediação. Adicionalmente, almejou-se materializar de forma poética e didática os resultados da pesquisa, que estão expostos também na presente monografia, na forma de uma zine, a fim de fazer circular o conhecimento e aproximar mais pessoas do diálogo nesse campo prático-teórico, para que a pesquisa não se encerre apenas no contexto interno da universidade.

Os procedimentos metodológicos escolhidos se desenham a partir de uma perspectiva cartográfica, que trabalha com o que acontece no, digamos, espaço

entre o pesquisador e o território sendo pesquisado, em busca não de resultados fechados, mas sim de caminhos, com suas etapas, desvios, fugas, erros. Pensando nesses aspectos como relevantes e potentes para uma compreensão do processo da pesquisa em si (RICHTER e OLIVEIRA, 2017, p. 30). No caso da presente pesquisa, esse território implica em sujeitos envolvidos: As mediadoras, os mediadores e os visitantes, de modo que eu me coloco nessa relação enquanto pesquisadora e também arte-educadora. A subjetividade decorrente da proximidade entre os sujeitos implicados na pesquisa e da própria discussão de um aspecto emocional é contemplada por um método aberto, que permitiu o mapeamento dos caminhos da pesquisa ao longo da própria realização da mesma.

O processo de pesquisa metodológica disparado inicialmente pela revisão bibliográfica contemplou a leitura de textos de alguns autores relevantes no campo da pesquisa cartográfica e rizomática (GUATTARI e DELEUZE, 1995; PASSOS e BARROS, 2009) e artigos complementares aos mesmos (RICHTER e OLIVEIRA, 2017; SCHWANTZ e RODRIGUES, 2019). A pesquisa também se beneficiou imensamente dos estudos que fizemos no grupo de orientação coletiva que reuniu as orientandas e orientandos do Prof. Dr. Saulo Silva da Silveira, de 2023 a 2025, para a leitura e discussão dos respectivos projetos e de textos acerca de questões da metodologia da pesquisa em artes (FORTIN e GOSSELIN, 2014; MANNING, 2016).

Dentro dos procedimentos metodológicos, optamos por fazer o uso de cartas¹, intercaladas com o que denominamos *escrita formal*, como uma resposta às inquietações decorridas das investigações desenvolvidas; a escolha se justifica pela relação entre uma necessidade acadêmica de uma escrita mais formal contraposta a

¹ Além das razões elucidadas acima para a adoção da proposta das cartas, é interessante mencionar que o termo é parte do universo museológico também, ainda que dentro de um outro entendimento. Instituições como o ICOM, a UNESCO e a ONU, cuja relevância para área museológica eu desenvolvo no subcapítulo “As coisas não tem paz’: Patrimônio, museologia e educação’, atuaram na definição e orientação das práticas e gestão museológicas através da promoção de documentos, entre os quais constavam Cartas, declarações que definem conceitos e princípios sobre um determinado assunto para orientar a prática (SOTO, 2015, p. 80). As cartas escritas nesta monografia não estão sob a mesma configuração tipológica de cartas como a de Porto Alegre, que declara princípios e valores da Equipe do Programa Nacional de Educação Museal no documento da Política Nacional de Educação Museal (PNEM), instituída em 2017; mas é como se o uso das cartas missivas fosse uma alusão lúdica às Cartas previamente mencionadas; uma ideia que nasce, quem sabe, do que brotava na imaginação ao ver o termo sendo mencionado, antes de entrar em contato com os materiais propriamente ditos; no mínimo, é uma curiosidade digna de nota.

Também é interessante apontar que a escrita em cartas está presente em outra referência desta monografia, Paulo Freire, que produziu trabalhos como *Carta de Paulo Freire aos professores* (2001) e *Cartas a Cristina* (1994).

uma outra forma de escrita que me pareça mais amorosa e, dessa forma, converse com meu tema. Uma fresta rasgada no tecido do que se entende por pesquisa acadêmica.

Também cabe informar que a pesquisa e seus procedimentos metodológicos se inserem em uma compreensão decolonial do fazer e do tema de pesquisa, e é a partir dela que pretendemos atuar na construção do conhecimento que se dá através do estudo. Esse recorte é feito através da consideração de textos como *A construção de uma comunidade pedagógica* (hooks, 2013), para uma compreensão da educação que se faz distinta do modo de proceder sujeito à perspectiva colonial, e a Introdução do livro *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (BERNARDINO-COSTA, MALDONADO-TORRES e GROSGOUEL, 2018). Também trago para a conversa Ailton Krenak, com seu livro *A vida não é útil* (KRENAK, 2020, p. 20). As reflexões suscitadas a partir desses autores possibilitam a consideração da relevância da experiência concreta, corpórea, que conversa especialmente com o relato das cartas, com a pessoalidade (ou a *humanidade*, a que convoco na Carta 1) presente nessas, que transparece vez ou outra também na escrita formal.

2 MUSEU E MEDIAÇÃO

2.1 Um pássaro chamado curiosidade: Sobrevoos histórico sobre a construção museal

Nesse momento em que me proponho a tecer algumas ideias, conceitos e reflexões no que tange ao recorte museal, sinto que seja necessário, antes de falar de mediação, pensar nos museus. Esses são simultaneamente o espaço em que a ação da arte-educação ocorre, e a instituição na qual ela se insere e por qual ela é orientada, de modo que o *museu* também é um agente envolvido nessa relação.

A vontade de colecionar objetos que despertem algum tipo de curiosidade é razoavelmente antiga, como é possível notar através dos registros de Homero no séc. IX a.C. e Plutarco nos séc. I e II d.C. acerca de coleções, inclusive de objetos de arte, na Antiguidade (SOTO, 2015, p. 58). Também era elemento de interesse no período a própria construção do conhecimento: Diz o filósofo, historiador e ensaísta Krzysztof Pomian, cujo nome aparece em muitos dos artigos relacionados à historiografia dos museus (Cf. ALMEIDA, 2001; BRUNO, 2019; DAMASCENO, 2014; ELIAS, 1992; LOPES, 1998; RAFFAINI, 1993; SCHWARCZ, 1998), que um dos templos das Musas mais famosos do mundo antigo, o Museu de Alexandria, possuía o reconhecimento principalmente devido à sua biblioteca e a equipe de sábios que ali viviam em comunidade (POMIAN, 1984, p. 56).

Tanto o desejo de colecionar quanto a construção da área do conhecimento são aspectos que terão importância, e irão se cruzar mais tarde na história, conforme se desenvolvem o conceito de Colecionismo e os eventos históricos relacionados aos museus; mas, antes disso, temos também os gabinetes de curiosidades. Estes surgiram em torno do período das expedições colonizadoras nos séculos XVI e XVII, designando coleções organizadas na Europa que cumpriam principalmente o papel de expor “curiosidades de um mundo que acaba de ser descoberto” (Raffaini, 1993, p. 160).

Figura 1 - Gabinetes de Curiosidades (*'Musei Wormiani Historia'*)



Fonte: Wikipedia

As imagens dos tais gabinetes de curiosidades são marcantes, gravuras preto-e-branco de cômodos repletos do chão ao teto de objetos curiosos e visivelmente distintos uns dos outros. Fazem lembrar as vistas de um Museu, falando de maneira genérica, porém sem clareza na expografia, isto é, no projeto de exposição. Também irão se originar dessas coleções uma parte significativa dos núcleos dos acervos de futuros museus (Cf. ALMEIDA, 2001; BITTENCOURT, 1996; RAFFAINI, 1993; SOTO, 2015). Conforme a lógica do conhecimento se torna mais científica, processo que se cristaliza principalmente ao final do século XVII, os gabinetes se transformam, eventualmente as coleções sendo doadas e transferidas para universidades. O resgate do termo *museu* se dá através do médico Paolo Giovio (1483-1552), que nomeia *mouseion* o espaço que construiu para abrigar suas coleções (SOUZA, 2009, p. 4).

Os Gabinetes eram uma prática razoavelmente difundida, não sendo exclusividade dos mais abastados (RAFFAINI, 1993), mas, ainda assim, existe uma relação do colecionismo com as elites. Menções a “coleções principescas”

(DAMASCENO, 2014) ou a “tesouros principescos” (POMIAN, 1984), acervos estabelecidos pelos poderes nobiliárquicos, demonstram esse fato². Ainda dialogando com a autora Patricia Tavares Raffaini (1993) em seu breve artigo *Museu Contemporâneo e os Gabinetes de Curiosidades*, ela menciona as maneiras através das quais a prática do colecionismo se deu em diferentes países europeus, e em certo ponto afirma a importância da família real francesa como destaque no tangente ao colecionismo naquele contexto; esse aspecto nos interessa porque desenvolvimentos interessantes ocorrem envolvendo essa coleção real.

O Museu de Louvre, que nasceu como uma fortificação no final do séc. XII, foi posteriormente modificado por uma série de monarcas e tomado pelos revolucionários; a primeira exposição de arte – e portanto os primeiros ensaios de um movimento museológico (MURTINHO, 2018, p. 20) – ocorreram já em 1699, mas o local foi aberto como Museu ao público apenas em 1793, na esteira da Revolução Francesa, sob influência dos ideais iluministas. O aspecto arquitetônico é importante, em vista do simbolismo político do edifício: Ao utilizar o palácio como museu, além de representar uma tomada de poder por parte da burguesia em algum nível, era especialmente uma maneira extremamente eficaz de comunicar ao público “que ali estavam guardadas as riquezas da nação e que essas estavam ao alcance de todos.” (KIEFER, 2000, p. 17).

Durante o domínio de Napoleão Bonaparte, ou mais especificamente, como caracteriza – o reconhecido pesquisador de história da arte, patrimônio e museologia – Dominique Poulot, durante “a década do Louvre Napoleônico” (POULOT, 2013), que se estende de 1802 a 1815, o acervo do Museu se expande através dos saqueamentos realizados ao redor do globo. Existe aí um paralelo possível de ser traçado com a Antiguidade, considerando que “Os despojos parecem estar na origem das colecções particulares em Roma” (POMIAN, 1984, p. 58). Por mais que o Louvre assuma um caráter de museu público, permanece intimamente ligado às

² Sobre as razões dessa relação: “Num mundo onde o invisível se apresenta não tanto sob os traços da eternidade quanto sob os do futuro, a protecção das artes é um dever de qualquer príncipe que queira aceder a uma verdadeira glória. Por isto, os príncipes tornam-se mecenas e, portanto, colecionadores; o lugar que ocupam obriga-os a ter gosto, a atrair artistas às suas cortes, a rodearem-se de obras de arte. Mas não há só os príncipes: todos aqueles que se situam no alto da hierarquia do poder são levados a desempenhar o mesmo papel (...) o indivíduo com um alto lugar na hierarquia do poder deve participar numa corrida à melhor oferta, cujos objectos são tanto os próprios artistas como as obras que produzem, e cuja aposta é uma superioridade no plano do significado que se garante ligando a si os primeiros e rodeando-se das segundas.” (POMIAN, 1984, p. 78)

questões de disputa do poder. Embora o Louvre não seja o primeiro museu público fundado na Europa³, é um caso interessante a ser analisado porque teve grande impacto no que viemos a entender como museu moderno, demonstrando questões políticas já na gênese dos espaços que conhecemos hoje. O Prof. Ms. Cícero Antônio Fonseca de Almeida, no artigo *O 'Colecionismo Ilustrado' na Gênese dos Museus Contemporâneos*, diz que o museu institucionalizado acompanhou o surgimento dos estados nacionais europeus, representando uma espécie de “invenção” de uma nova tradição, em resposta à necessidade de um espaço simbólico de legitimação de um “patrimônio nacional”. O museu, dessa forma, seria parte do conjunto das políticas públicas de definição das identidades nacionais que são utilizadas como estratégias de afirmação dos Estados totalitários que emergiram no período entre-guerras, no século XX (ALMEIDA, 2001, p. 137- 138).

Retornando à questão já levantada da arquitetura do espaço museológico, ponto significativo para levantar enquanto contexto do tema, trata-se de um tópico extenso, que por si só poderia ser o foco da pesquisa; evidência desse fato é que Poulot, por exemplo, faz questão de mencionar no livro *Museu e Museologia* (2013) “O debate a propósito da arquitetura” (p. 77) e os historiadores da arquitetura e sua discussão da tipologia dos museus e o que representam (p. 133). Mas o nosso interesse nessa discussão é outro: O formato dos Museus como conhecemos hoje, com alas e galerias, teve sua origem em Florença, com Francisco I de Médici, em meados do século XVI (KIEFER, 2002, p. 12), que se torna referência no período dos Gabinetes e permanece sendo até que o paradigma de excelência se torna o Museu de Louvre, ele próprio inspirado nesse modelo de galerias.

Figura 2 - Vista de uma galeria no *Palazzo Vecchio*, encomendada por Francisco I de Médici (*'Studiolo of Francesco I'*)

³ A criação do museu moderno é apontada como devedora das doações que ocorrem entre os séculos XVII e XVIII a cidades na Itália, e o primeiro museu público propriamente dito foi o Ashmolean Museum, fundado em 1683, a partir de doação feita à Universidade de Oxford (SOTO, 2015, p. 59).



Fonte: Wikipedia

Flávio Kiefer, no artigo *Arquitetura de museus*, argumenta que o entendimento do que deve constituir um museu arquitetonicamente reflete duas visões sobre a arte. Uma considera o museu como um templo guardião de tesouros sagrados, enxerga a arte como fruto de uma essência atemporal; espera-se do museu a forma de panteão, circular e monumental. A outra vê o museu como uma escola, a arte vinculada a feitos históricos perfeitamente determinados; e o espaço feito de galerias, sequenciando a visita (KIEFER, 2002, p. 13-14). Dessa forma é possível apreender não só a ligação íntima da arquitetura museológica com as práticas que ocorrem dentro do espaço, como o papel do museu enquanto espaço de ensino, através da segunda compreensão de museu e arte descrita. Também quando menciona-se, mais à frente no texto, o contato com o público, quando o autor considera que, por um lado, a fórmula de museu-palácio consegue resultados significativos em termos urbanos e simbólicos por mais de um século, mas por outro facilita o aparecimento de problemas crônicos, entre os quais “uma dificuldade de comunicação com o público. As salas eram repletas de objetos apresentados, muitas vezes, sem nenhum comentário.” (KIEFER, 2000, p. 17). Os problemas são

relatados também por Vítor Murtinho, na primeira parte do artigo *Louvre: um museu com história*, quando diz que o local era inadequado para a apresentação e valorização do conteúdo expositivo, havendo deficiências também no acolhimento do público e na maneira como se mostravam as coleções (MURTINHO, 2018, p. 22.).

A escolha dos pesquisadores em mencionar o contato com o público em trabalhos que discutem a concepção inicial, histórica desses espaços emblemáticos e seus aspectos arquitetônicos demonstra a importância da questão educacional, e interessa a nós como uma pista dos primórdios dos educativos nos museus, mesmo que não fossem ainda estruturados como tal, ao trazer destaque para questões que são do interesse desses: o contato e diálogo com o público visitante. Essa ênfase demonstra que o aspecto educativo dos museus está fundamentado na gênese histórica e conceitual dos mesmos: “A própria idéia de transformar os espaços de guarda das coleções em espaços de visita pública já fazia parte desse colecionismo ilustrado, premissas básicas do museu contemporâneo” (ALMEIDA, 2001, p. 132). Essa intenção também pode ser vista no fato de que muitos dos donos de gabinetes de curiosidades, no século XVII, abriam suas residências àqueles interessados em conhecer pessoalmente as coleções (ibid., p. 129-130), que já vinham sendo difundidas através da publicação e circulação de catálogos⁴.

É interessante notar, dessa forma, que a preocupação com o público e o aspecto educacional do museu se desenrola implicada no desenvolvimento de um campo da ciência, da história e dos princípios do método científico.

⁴ A título de exemplo, em *Gabinetes de Curiosidades e Museus: sobre tradição e rompimento*, José Neves (BITTENCOURT, 1996, p. 8) menciona o catálogo do naturalista dinamarquês Ole Worm para sua coleção de “curiosidades”, impresso já em 1655.

2.2 Carta 3

17 de janeiro de 2025

Saulo,

Acredito que a função dessa espécie de prelúdio seja compor com uma escrita mais protocolar ao se contrapor a ela, sendo um modo de enquadrar as *intensidades* aos modelos que não sinto conforto em desenvolver; faz mais sentido nesse momento quando as formas tradicionais da escrita acadêmica coexistem com as intensidades que em mim, enquanto humana, habitam e produzem corpo, palavra, pensamento e vida. Vejo prazer e viço na possibilidade desses dois lugares coexistirem assim mesmo, em contraste, ao invés de serem *costurados* com mais harmonia e fluidez, porque expõe as vias de um processo em acontecimento, o desejo por uma outra forma de pesquisa, pistas rizomáticas, em que o que me compõe faça parte das necessidades acadêmicas. Fazer a minha monografia inteiramente em cartas, por exemplo, é algo que eu ainda não sinto confiança o suficiente para sustentar, mas tampouco me parece interessante a total tradição e rigidez supostamente adequadas. Fico nesse entrelugar, portanto, que, ao invés de ser uma transitoriedade que se faria na intenção de eventualmente *galgar* um espaço outro para si no cânone, torna-se uma espécie de *casa*, em si mesma, para a pesquisa.

Hannah

2.3 Em quais pessoas acreditamos: Colonialismo e decolonialidade

Antes de aprofundarmos no tópico da educação em museus, uma outra discussão se faz necessária. Por um lado, a importância dos museus pode ser afirmada pela longevidade do interesse humano em objetos não-utilitários, que Pomian (1984) considera a origem do colecionismo⁵. Mas também demanda atenção que essa é uma história *ocidental, colonial* do conhecimento e das coleções, história enquadrada por um olhar hegemônico. Os méritos consideráveis da missão europeia empreendida em nome do conhecimento, isto é, os desenvolvimentos acadêmicos, sociais e culturais que sucedem a construção da noção de conhecimento, que se faz em paralelo aos processos descritos no subcapítulo anterior, não ocultam nem suplantam as implicações políticas negativas.

O estabelecimento dos museus no Brasil inclusive é um caso no qual é possível enxergar essas problemáticas: O primeiro momento desses representa “uma transposição do modelo de museu europeu para os trópicos” (ALMEIDA, 2001, p. 126). Considerando o papel que os museus cumprem nas nações europeias de auxílio para a construção de uma identidade nacional, é no mínimo curioso pensar como poderia transcorrer a mesma questão em um território que foi mantido por séculos na posição de subserviência a outro, que passa a ter como modelo justamente os países que previamente o exploraram; longe de ser uma coincidência infeliz, a relação entre essas partes é estrutura fundamental da formação da identidade eurocêntrica. Como coloca sem rodeios DAMASCENO (2014): “Foi a experiência colonial que alimentou os gabinetes de curiosidade europeus.” (p. 41). O autor ainda pontua que a ligação que é estabelecida entre a modernidade europeia à antiguidade clássica é o que forja a narrativa de hegemonia do saber ocidental (DAMASCENO, *ibid.*, p. 45). A perspectiva levantada por Damasceno é fundamental para uma leitura crítica do contexto debatido:

Para compreender a formação do museu é preciso entender, também, o colonialismo como parte integrante da modernidade. É preciso unir os fios de uma tessitura global que insistem em nos apresentar fragmentada,

⁵ Pomian diz serem os habitantes da gruta de Hyène em Arcy-sur-Cure os detentores do título de primeiros “coleccionadores”, datados da última fase do aquecimento climático verificado entre os 40.000 e os 60.000 anos (POMIAN, 1984, p. 70), apontando que mantinham objetos de maneira que se insere nos critérios para o que o autor denomina colecionismo, pois mantinham o que recolhiam fora do circuito das atividades econômicas, protegiam esses objetos, e os mesmos foram expostos ao olhar dos hominídeos, posto que eram incapazes de fabricá-los.

revelando, assim, a exploração e a dominação constituinte do capitalismo e da modernidade. Localizar a formação do museu junto ao capitalismo significa, também, o compromisso de compreendê-lo como a instituição por excelência do colonialismo.” (DAMASCENO, 2014, p. 47)

Desse modo, os conflitos de poder implicam não só nas relações entre sujeitos ou instituições diretamente, mas no próprio entendimento que fazemos do *saber* no mundo ocidental, mais razão ainda para um olhar crítico. No livro *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*, a primeira sentença da introdução imediatamente já declara: “Uma das preocupações centrais dos trabalhos sobre descolonização e decolonialidade é a questão do conhecimento.” (BERNARDINO-COSTA et al, 2018, p. 9).

A própria área da museologia, em particular no Brasil, responde à crítica, que tem se intensificado conforme novas vozes se juntam à discussão e conquistam espaço, especialmente nos últimos anos. Exemplo disso é o debate acerca do conceito de colecionismo, relevante na área da arqueologia, como pude vislumbrar, ainda que superficialmente, na leitura de artigos na *Revista Habitus: Revista do Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia* (LIMA, 2019; BRUNO, 2019). Helena Pinto Lima (2019), curadora da Coleção Arqueológica da reserva técnica Mário Ferreira Simões, do Museu Paraense Emílio Goeldi, tem um escrita que contribui para a presente discussão porque, apesar de tratar de particularidades do “coleccionismo amazônico”, de seu contexto e da comunidade implicada, apresenta uma outra perspectiva acerca do entendimento de coleções ao desafiar a narrativa que costumeiramente se reconta da constituição e missão dos museus, contrapondo a outras missões e entendimentos dos objetos em coleções.

A homogeneização da narrativa é precisamente um dos males do colonialismo, ao propor uma única lente possível de saber, de ser e de poder. A autora argumenta que a área de atuação da arqueologia trata da construção de narrativas sobre o passado, que interferem na vida das pessoas e nas relações dentro de contextos sociais, no senso comum e na formulação de políticas públicas (LIMA, 2019, p. 27), compreensão que podemos estender em alguma medida para o estudo de museus; e que “(...) se deve usar a arqueologia para dar voz à ‘passados silenciados’” (NEVES, 2018 s/p, tradução da autora *apud* *ibid.*, p. 33). As ações pela preservação e salvaguarda do patrimônio cultural de maneira mais inclusiva

permitem observar avanços: “A preservação do patrimônio hoje é encarada como uma questão de direito social.” (ibid., p. 31).

Já Maria Cristina Oliveira Bruno, museóloga, doutora em arqueologia pela Universidade de São Paulo e Livre-Docente em Museologia pelo MAE/USP, em *As expedições e os museus: Reciprocidades e promiscuidades*, corrobora o que já foi levantado a partir do artigo supracitado de Damasceno, argumentando que a “descolonização” das instituições museológicas demanda o reconhecimento de que as mesmas explicitam processos de colonização, especialmente considerando a centralidade das expedições nas raízes do colecionismo e da origem dos museus (BRUNO, 2019, p. 8). A partir desse enfoque, a autora pontua o papel das instituições museológicas como lugares voltados principalmente para a “administração da memória”, reafirmando a relação dos museus com as expedições colonialistas, os gabinetes e o modelo europeu de museu contemporâneo, para afirmar que a posição das instituições museológicas como grandes repositórios de acervos e documentação correspondente se deu em nome da ciência, mas viabilizada através das estratégias colonizadoras e pelo poder político e econômico. E que

as tradições que foram forjadas nos séculos precedentes e que justificaram a consolidação de impérios de acervos museológicos são consagradas e apoiadas pelos impulsos classificatórios que permearam o olhar positivista em relação ao meio ambiente e às sociedades.” (BRUNO, 2019, p. 13)

A reflexão em torno das estratégias colonialistas implica no fato de que regida por essa razão a branquitude ocidental vilipendiou povos e continentes inteiros, relegando-os à posição de “outros” nos livros de história; e, portanto, traz consigo o questionamento acerca do entendimento que fazemos de colecionismo, de objetos colecionáveis, de interesse estético, de construção de narrativas, a partir das relações entre todos esses elementos, sujeitos a um olhar crítico. A narrativa predominante, homogeneizante e hegemônica não é a única perspectiva que pode ou deve ser contemplada, o que não construo como uma proposta de descarte completo da história do nascimento dos museus no Brasil, ou do próprio entendimento da área da História como um todo, como viemos a entendê-las, mas sim como uma revisão, um convite para que a conversa possa ser mais plural. Revisão essa que não se trata de uma invenção, muitos autores a fazem antes e

para além desta presente monografia, como é possível ver a partir dos questionamentos e escritos decoloniais; desse modo, a mesma representa a ida ao encontro de um processo que já está em curso.

2.4 Carta 4

29 de julho de 2024

Remetente: Saulo Silveira

Olá Hanna, tudo bem?

Espero que esta escrita lhe encontre bem e com saúde.

Desculpas pela minha demora na devolução da sua escrita. A semana que se passou foi bem difícil para mim e por conta disso foi necessário suspender temporariamente algumas atividades do trabalho antes que eu pirasse em casa. Para o momento foi bom e já retornei às atividades por aqui.

Entenda essa devolutiva como um exercício de escrita, uma carta, bem como essa que acabo de receber.

(...) Eu não sei nada sobre cerâmica, mas acredito que de alguma forma quem trabalha com essa proposta precisa pensar em um passo-a-passo para auxiliar na caminhada processual criativa. Por exemplo, creio que seria um pouco estranho levar a argila para cozimento sem antes ter sido trabalhada com as quantidades de água e terra. Nesse exemplo, bem superficial, é possível perceber que existe um momento para se levar a cerâmica ao cozimento. Não é no início do processo, vc concorda comigo?

Então, se estamos juntos no projeto de criação artística é necessário pensar em um caminho, mesmo que o mesmo seja flexível, para o desenvolvimento da sua arte.

A sua primeira escrita⁶ me chegou com muitas informações reunidas, como se vc precisasse dar conta de muita coisa em uma só carta. Desconfio que foi essa sensação que me encorajou a

⁶ Cabe destacar que a primeira escrita à qual Saulo se refere não corresponde à Carta 1 que está presente nesta monografia, mas sim a uma experimentação com o formato das cartas, que não entrou no texto final. As cartas que constam na monografia não estão organizadas em ordem cronológica e estiveram sujeitas a alterações, a fim de que pudesse haver uma maior coesão e coerência.

chamar a sua atenção sobre as possibilidades de pensar as “repartições” do seu projeto, ou mesmo iniciar esse processo fazendo suas anotações e registros.

Acho que falamos um pouco sobre isso na última reunião. Tipo, pensar em sessões para organizar o conteúdo como um todo. Acho que vale a pena.

(...) Vc pode continuar as cartas com essa formatação tranquilamente, sem engessar as cartas e, muito menos, descompromissar e perder o rigor das cartas com as informalidades nossas do dia-a-dia. Faz sentido pra vc?

(...) Acho que por hoje é isso. Espero que tenhas ao menos se divertido com a leitura. Rs.

Fico no aguardo da próxima carta.

Abraços.

2.5 ‘As coisas não têm paz’⁷: Patrimônio, museologia e educação

Um desenvolvimento interessante quanto ao decolonialismo na área museológica diz respeito aos próprios termos usados pelas áreas de estudos que envolvem patrimônio cultural de alguma maneira, como é o caso da museologia, das artes visuais, da arqueologia, da arquitetura e tantas outras. Moana Soto, especialista em educação museal, expografia e desenvolvimento de projetos museais, no artigo *Dos gabinetes de curiosidade aos museus comunitários: a construção de uma concepção museal à serviço da transformação social*, diz que as décadas de 60 e 70 estão sujeitas a um alargamento da noção quanto aos termos do campo museológico, confrontando as noções clássicas com novos conceitos e abordagens. “Passou a se operar através de novas categorias: o território (socialmente praticado), o patrimônio (socialmente construído) e a comunidade (construída por laços de pertencimento)” (SOTO, 2015, p. 66-67). França novamente se destacou na área, lembrando a proeminência do Louvre no princípio dos museus contemporâneos, quando, a partir dos movimentos de protesto de maio de 68, os abalos alcançaram também a área de museologia.

Antes disso, uma pequena viagem no tempo, à história institucional: A Organização das Nações Unidas (ONU) é fundada em 1945 e se consolida propriamente no período pós-guerra, sendo seguida em questão de meses pela criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Um ano depois, cria-se o Conselho Internacional de Museus (ICOM), organização sem fins lucrativos de museus e seus profissionais, que mantém relações formais com a UNESCO e atua em prol da promoção dos interesses da área museológica e demais associadas a essas instituições. O conceito de patrimônio gradualmente ocupa mais espaço, aliado à importância da função educativa dos museus. O primeiro diretor do ICOM é Georges-Henri Rivière, de 1946 a 1962, que é sucedido por Hugues de Varine de 1965 a 1974, ambos considerados responsáveis por estruturar a organização do órgão em comitês que reuniam os profissionais da área em encontros e conferências mundo afora, com vistas à

⁷ Esse detalhe é uma pequena homenagem ao blog Exporvisões, de Aline Montenegro e Carina Martins, duas pesquisadoras de museus e amigas, cujo trabalho conheci quando estava no Educativo do MAMM. Pego emprestado o nome do meu subcapítulo do título de uma das seções do blog, sendo esse por sua vez inspirada em música de Arnaldo Antunes, para destacar olhares sobre a cultura material, objetos, coleções, monumentos etc.

facilitar a reflexão e tomada de decisões em temas fundamentais para a Museologia mundial. Esses fóruns serão a base para o desenvolvimento da chamada Nova Museologia (MINOM) (ibid., p. 68).

Hugues de Varine se esforça para sistematizar as novas experiências museológicas e diferenciá-las de outras referenciais, criando o seguinte quadro esquemático: “Museu tradicional = edifício + coleção + público” e “Ecomuseu/Museu Novo = território + patrimônio + população”. “No museu clássico existe o objeto e a coleção, enquanto que na Nova Museologia são considerados todos os bens culturais de um território, de uma região.” (ibid., p. 71) Especialmente a partir dessas mudanças, os museus passam a ser concebidos como veículos para educação, comunicação e desenvolvimento social; para alguns desses, suas coleções passam a ser “meios” para intervenções em prol do desenvolvimento da comunidade (p. 70), que por sua vez passa a integrar a criação, a consciência crítica e a participação ativa dentro dessas instituições (p. 73). A Nova Museologia possui como foco de suas ações não mais o objeto museológico, e sim a comunidade e os anseios sociais.

A leitura do texto de Moana Soto, somada à análise desenvolvida nos subcapítulos anteriores, mais uma vez afirma a centralidade da educação, uma vez que essa é agente essencial da relação dos museus com suas comunidades; é através do processo de comunicação entre público e objeto que aquele pode construir concepções tanto a respeito de questões pessoais quanto coletivas, fazendo com que esse processo se torne o aspecto principal do propósito de existência dos museus no século XXI, ao que se vinculam suas coleções, tanto em natureza como em finalidade, refletindo nas formas de apresentá-las (ibid., p. 79-80).

2.6 As penas na ornitologia pindorâmica⁸: Os princípios da musealidade e da educação em museus no Brasil

⁸ “Pindorâmica” é uma alusão a Pindorama, nome que os povos tupi-guaranis davam às terras latinoamericanas, antes da colonização. A utilização do termo é um aceno à luta dos povos indígenas, em um esforço de repensar a linguagem e os nomes que estão em concordância com a lógica colonialista. O destaque ao elemento das penas é uma metáfora para a educação no museu, como um mecanismo de auxílio na busca por liberdade, simbolizada pela ação de voar.

Como afirmado previamente, a realidade museológica brasileira se dá entrelaçada ao panorama internacional. Podemos considerar uma espécie de marco zero o Museu Real, criado em 1818 (posteriormente chamado Museu Nacional), no Rio de Janeiro. Maria Margareth Lopes, no artigo *A Formação de museus nacionais na América Latina Independente*, publicado nos Anais do Museu Histórico Nacional, afirma que, inicialmente, a relação nos territórios latino-americanos com objetos para coleções era baseada majoritariamente em expedições voltadas ao envio de objetos à Europa, para instituições sediadas nos países colonizadores (LOPES, 1998, p. 124), e que novos museus surgem alinhados aos processos de ruptura que ocorrem e as subseqüentes novas repúblicas, sendo esse o caso do Brasil (LOPES, *ibid.*, p. 125-126).

A musealidade brasileira, sendo assim, se origina na percepção estrangeira e sua preservação depende, no início, das instituições europeias (BRUNO, 2006, p. 159). Maria Cristina Bruno, no artigo *Museus e pedagogias museológicas: os caminhos para a administração dos indicadores da memória*, parte do livro *Introdução à Sociomuseologia*, menciona, junto à criação do Museu Real em 1818, a formação do Museu Paraense Emílio Goeldi (1886) em Belém, no estado do Pará, e do Museu Paulista (1895) em São Paulo. “Essas três instituições, existentes até hoje, foram no início dirigidas por estrangeiros, mas podem ser consideradas como o prenúncio da defesa de um acervo do país, já com fortes contornos regionais e com coleções ecléticas.” (BRUNO, *ibid.*, p. 159). Os museus dedicados às artes surgem entre os séculos XIX e XX, a exemplo da Pinacoteca do Estado, que foi criada em São Paulo, em 1895, e o Museu Nacional de Belas Artes no Rio de Janeiro, em 1937 (BRUNO, *ibid.*).

As mudanças no léxico previamente mencionadas, quanto a “território”, “patrimônio” e “comunidade”, ganham proeminência a nível global conforme se desenvolve a Nova Museologia, acompanhada das preocupações com acessibilidade e democracia no acesso aos museus. Lopes afirma que, no princípio histórico, os decretos de criação ou atividade prática dos museus latino-americanos, de maneira geral, “(...) se integravam explicitamente aos novos projetos educacionais de formação das futuras elites dirigentes” (LOPES, *ibid.*, p. 142). Os dados apresentados até aqui nos dão pistas quanto às direções educacionais que os museus brasileiros possuem em um primeiro momento: O Museu Nacional chega a

ser praticamente a única instituição voltada especificamente à investigação em ciências naturais durante a primeira metade do século XIX, servindo portanto ao ensino, emprestando e tomando emprestado coleções e professores das escolas da corte, considerada a ausência de universidades no país naquele período (LOPES, *ibid.*, p. 140-141); mas que, sendo assim, não contemplava muito significativamente as camadas populares, preocupação relevante para uma missão educativa nos tempos atuais.

Unindo o contexto internacional com o nacional, temos a ocorrência significativa de um evento: O Seminário Regional da UNESCO sobre a Função Educativa dos Museus, no Rio de Janeiro, em 1958. O evento foi coordenado por Georges Henri Rivière, realizado no Bloco Escola do Museu de Arte Moderna (MAM). À primeira vista, sugere um prestígio enorme o país hospedar um evento dessas proporções, mas uma perspectiva interessante e crítica acerca do Seminário é levantada no artigo *O Seminário Regional da Unesco sobre a função educativa dos museus (1958): sessenta anos depois*, presente nos Anais do Museu Histórico Nacional; O autor Mario Chagas – Poeta, museólogo, doutor em Ciências Sociais e diretor do Museu da República de 2018 a 2023 – denuncia o caráter discursivo e colonialista do ICOM, ao nomear o Seminário no Rio como “regional”, em contraste aos Seminários considerados “internacionais” ocorridos nos Eua e na Grécia naquele período histórico, demonstrando a circulação de vontades e desejos políticos por trás de determinadas escolhas (CHAGAS, 2020, p. 14).

Chagas afirma também que o Seminário não inaugura a discussão sobre educação em museus no Brasil, apontando que o primeiro serviço de educação em museus foi criado em 1926, no Museu Nacional, e em 1958 já havia um pequeno acúmulo de publicações, práticas e experiências sobre esse tema, além da contribuição ao tema feitas por muitos intelectuais brasileiros, desde os anos 1930⁹.

No contexto da prática educativa nos museus de arte, uma influência importante virá através de Ana Mae Barbosa, pioneira da arte-educação no Brasil, influenciada significativamente por Paulo Freire, de quem foi aluna e amiga, assim

⁹ “Edgard Roquette-Pinto, Bertha Lutz, Anísio Teixeira, Heloísa Alberto Torres, Gilberto Freyre, Abdias do Nascimento, Mário de Andrade, Carlos Drummond de Andrade, Darcy Ribeiro, Nise da Silveira e muitos outros intelectuais brasileiros, desde os anos 1930, compreendiam e assinalavam a importância de se aprofundarem as relações entre museu e educação. É curioso observar como esse conjunto expressivo de intelectuais não têm recebido a merecida atenção dos profissionais da museologia.” (CHAGAS, 2020, p. 23- 24).

como pelo contato com o *Discipline-Based Art Education*, DBAE (Arte-Educação Baseada em Disciplinas) nos Estados Unidos. A arte, assim como a educação, foi compreendida a princípio como um saber reservado às classes mais abastadas, situação que se altera a partir dos desenvolvimentos sociais do século XX, principalmente com o advento da Arte Moderna e da Bauhaus, que desembocam no estabelecimento do DBAE nos anos 60¹⁰. A partir desse contato e de seus estudos, Ana Mae Barbosa propõe a Abordagem Triangular, canônica nos currículos de formação da licenciatura em Artes Visuais, tanto dentro das salas de aula de arte como fora, nas práticas não-formais de arte-educação. Seu método defende a leitura de imagem, conceitualizando uma alfabetização visual a partir da interseção entre experimentação (fazer), decodificação (ver) e informação (contextualizar), sendo opção do professor a metodologia de análise, desde que se insira na leitura e avaliação informada pela informação história e fazer artístico.

A proposta se faz revolucionária pois, como descreve a autora no livro *Imagem no Ensino da Arte*, no período dos anos 80 dominava nas salas de aula o ensino do desenho geométrico, do *laissez-faire*; não havia espaço para a apreciação artística, para o uso de imagens ou para a história da arte (BARBOSA, 2001, p. 12).

¹⁰ Richard Hamilton, Richard Smith, Joe Tilson e Eduardo Paolozzi, na Newcastle University, lançaram as bases teórico-práticas do DBAE, isto é, Arte-Educação Baseada em Disciplinas, trabalho desenvolvido pelo Getty Center of Education in the Arts; foram influenciados pelo Basic Design Movement e pelas Escuelas al Aire Libre, no México (DA SILVA, 1999).

3 EDUCAÇÃO E AMOROSIDADE

3.1 Carta 5

19 de dezembro de 2024

Saulo,

Gosto de estar no museu. Em qualquer museu, basicamente, mas principalmente no museu de arte. O gosto cultivado há anos por estar no museu tornou-se na adolescência a vontade de ser bolsista no MAMM quando estivesse futuramente cursando Artes Visuais, e assim fiz no início da graduação. Aprecio a presença nesse espaço por duas razões: Primeiro, pela experiência de estar presente fisicamente mesmo; é a primeira coisa que vem à mente. Não sei exatamente qual mágica, se são os quadros, o ruído do ar-condicionado, o jogo ao qual todos os presentes se dispõem – mãos para trás, olhar atento, momentos de silêncio contemplativo alternados com conversas envoltas por essa atmosfera. Não que o museu tenha ou deva se encerrar nessa camada da sacralização, mas algo nisso era encantador, quase hipnótico.

O segundo motivo era por conta das pessoas, o que é engraçado, porque no caso do MAMM, por exemplo, nunca foi o espaço mais lotado de gente, de um fluxo intenso e constante de visitantes, no tempo em que eu acompanhei, ao menos; se fosse sobre estar com o maior contingente de pessoas possível, existiriam outros circuitos sociais muito mais apropriados para atender a essas condições. Mas eu gostava de olhar para obras de arte, e conversar sobre elas; até conversar sobre outras coisas, mas em torno delas, dava um *tempero* diferente para aquele momento de presença. Eu tinha prazer em estar lá dessa forma: Fisicamente estar no espaço do museu, e acompanhada de pessoas, fossem meus amigos, minha família, completos desconhecidos que estivessem compartilhando o momento da visita ou na companhia e presença dos próprios funcionários do museu.

Foi por isso que decidi participar do programa de bolsistas do projeto de Arte-Educação no MAMM, no terceiro semestre da faculdade, após um ano turbulento de adaptação e ensino remoto emergencial em meio à pandemia. Sempre adorei ler,

escrever e até o ambiente acadêmico de modo geral, ao mesmo tempo que lidava meio mal com os prazos e demandas. Na atuação com mediação no Museu descobri prazer e senso de propósito de uma maneira sem igual. A prática envolvia também a pesquisa para a elaboração de projetos, remetendo à referência prévia do estudo escolar secundarista, mas havia um aspecto muito satisfatório de experimentação viabilizada pelo campo da educação não-formal: A possibilidade de procurar outras ideias a partir de experiências já realizadas, retirar uma ideia de um trecho desconexo de uma conversa, de um artigo, de um vídeo; ir testando e dando forma às coisas enquanto elas aconteciam.

As fórmulas pré-definidas e engessadas do rigor sério, “a senso estrito” (para brincar com uma referência ao “*stricto sensu*”), do tradicionalmente acadêmico, cientificista, me parecia por um lado tedioso e pouco efetivo em alcançar as pessoas – se eu queria as pessoas no museu, o que os cientistas e acadêmicos, isolados na sua torre de marfim, fariam por nós nesse quesito? Muitas pessoas já associavam museus a algo enfadonho, chato e inacessível de todo modo; aproximar-se então daqueles que, aos meus olhos, possuíam as mesmíssimas conotações, não me parecia muito sábio, no auge da minha arrogância intelectual e profissional dos (quase) vinte e poucos anos. Por outro lado, também só me aterrorizava tremendamente: As burocracias e especificidades dos caminhos acadêmicos, como fazer pesquisa, como escrever e submeter um artigo, quais os critérios para uma avaliação dos pares, tudo parecia inalcançável, especialmente dado o começo da minha familiarização com a universidade através de aulas online; fisicamente isolada, com mil e uma incertezas, oscilando entre a ansiedade e o desfoco.

Eu sentia que o que eu tinha a oferecer enquanto pesquisadora estava irremediavelmente enfraquecido pelo desfalque na base da minha formação, que não tinha a capacidade de correr atrás de todas as faltas; pois de que adiantaria a leitura de um texto, que pede, ou mesmo força, à leitura de mais cinco, em uma quimera eterna da árvore infinita do conhecimento que estrutura o campo de saber das artes visuais, no cruzamento entre o estudo da estética, da linguagem visual, da cultura, das ciências sociais, da filosofia, da comunicação, e por aí vai? Além de ter que dividir o tempo desse estudo com a vida acontecendo: Família, rotina, demandas, desejos, tudo incerto e cambiante. Incertezas, incertezas, incertezas.

Essa coisa toda de tentar descobrir o que gostamos de fazer e fazemos bem o suficiente para trabalhar com isso, o desejo de ser alguém na vida, de ter sucesso; a tentativa de equilibrar essas aspirações e o receio de que nada se encaminhe, com a constante transformação dos seus próprios anseios; o desmonte do que até há pouco era certo, a constante sensação de ter o tapete puxado. Ser jovem, né, em resumo; o suplício universal, para cada um, a seu próprio modo. Mas com o bônus de viver essa angústia em meio a um processo global de caos climático, da sensação de iminência da crise, ou melhor, de que ela está em curso, aos poucos seus efeitos se intensificando, um teste para ver até que ponto a gente aguenta. Incertezas e mais incertezas. Saber, eu sabia do museu, de olhar no olho do visitante, de sentir que eu conseguia entregar algo de valor na visita e que isso me motivava, dava gosto para a vida; daí brotava um desejo de mudança, de melhora; por esse senso de propósito se fazia possível a esperança.

3.2 Um segundo rasante: Sobrevoos histórico sobre o contexto brasileiro do ensino escolar da arte, para uma aproximação com a museologia

O desenvolvimento de uma reflexão acerca do encontro entre o contexto escolar e o museal do ensino da arte suscita a necessidade de compreensão do desenvolvimento histórico do primeiro. Um artigo interessante de Ana Mae Barbosa, intitulado *Síntese da Arte-Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras* (BARBOSA, 2016), contribui para essa discussão: O ensino da arte no Brasil se inicia com a criação da Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro, em 1826, e a autora relata com criticidade a contratação de artistas e arquitetos bonapartistas franceses para ocuparem os postos de ensino, que passam então os 10 anos anteriores à fundação da Academia promovendo nas terras brasileiras o gosto pelo Neoclássico, estilo em voga no período, em detrimento do Barroco Brasileiro, que por sua vez possuía uma identidade genuinamente própria (BARBOSA, *ibid.*, p. 674). O relato vai ao encontro do que foi discutido no capítulo anterior da presente monografia, quanto às questões de identidade nacional e colonialismo presentes também na formação dos museus.

A introdução do desenho nas escolas primárias e secundárias se dá na Primeira República, que se inicia em 1889. A autora relata as diferentes tendências educativas que se estabelecem dali em diante, algumas cuja influência irá perdurar na cultura escolar e nos livros didáticos até os dias de hoje, como foi o estudo de elementos decorativos como motivos gregos, vitrais e rosáceas do século XIX; e o desenho espontâneo seguido da apreciação naturalista, defendido por influência de Nereu Sampaio na Reforma Educacional de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal, em 1929. A autora se coloca crítica quanto às tendências, que considera diminuir a capacidade de criação dos alunos (BARBOSA, *ibid.*, p. 676- 679).

As primeiras tentativas de escolas especializadas no ensino de artes surgem em 1930, em relação às quais é citado o papel e a influência de figuras como Anita Malfatti, Mário de Andrade e das escolas ao ar livre do México (BARBOSA, *ibid.*, p. 680), apontando para progressos que virão a serem entravados pela instituição da ditadura varguista do Estado Novo, de 1937 a 1945. Ao final desse tempo, coincidindo com o fim da Segunda Guerra Mundial, se vê um período de valorização da Arte da criança; mais significativamente, chega-se, algum tempo depois, ao

Modernismo na Arte-Educação, principalmente por influência de Noêmia Varela (professora direta de Ana Mae, como mencionado antes), criadora da Escolinha de Arte do Recife.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 4042 de 1961 é lida como algo positivo, ao eliminar a uniformização dos programas escolares, permitindo a continuidade de muitas experiências iniciadas em 1958, mas em 1964 os avanços são interrompidos pela ditadura militar, que no contexto do ensino das artes persegue professores e promove o desmonte das escolas experimentais. Enquanto o ensino da disciplina artística era considerado optativo segundo a Lei nº 4042, passa a ser obrigatório nos currículos após promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, de 1971, caracterizado, contudo, de maneira tecnicista; a arte era ensinada como uma espécie de não-matéria, sem contornos fixos (CAMARGO e MIRANDA, 2021, p. 206). Ana Mae Barbosa observa que no período entre essas leis o contextualismo social começa a orientar o ensino das artes nas escolas, podendo-se detectar influências de Paulo Freire (BARBOSA, *ibid.*, 683).

Os cursos de licenciatura em Educação Artística são criados em 1973. Após percalços políticos e institucionais, como a instituição do programa de Desenvolvimento Integrado de Arte Educação (PRODIARTE) em 1977, não particularmente bem avaliado pelas autoras levantadas (BARBOSA, *ibid.*, p. 684; CAMARGO e MIRANDA, *ibid.*, p. 207), ocorre *A Semana de Arte e Ensino* em 1980, na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), reunindo 3 mil professores e resultando na organização do Núcleo Pro Associação de Artes Educadores de São Paulo; o evento é um marco significativo na consolidação do campo da Arte-Educação, e em seguida ocorre a criação de uma linha de Arte-Educação no programa de Pós-Graduação em Artes, também da USP, em 1981, a primeira e que permanece a única pelos 15 anos seguintes. Após isso, as pós-graduações se multiplicam e, ainda que não sejam muitas, produzem com notabilidade, contabilizando mais de 500 pesquisas geradas (à época do artigo). A autora reforça nesse contexto o impacto da Abordagem Triangular (*ibid.*, 685).

Em 1997, o governo federal estabelece os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que desconsidaram todo o trabalho de revolução curricular que Paulo Freire desenvolveu enquanto secretário municipal de Educação em São Paulo, de 1989 a 1990. Os PCN também sorrateiramente trazem em suas proposições semelhanças

aos componentes da Abordagem Triangular, sem reconhecê-la diretamente. Os Parâmetros foram retirados do site do Ministério da Educação em 2015, e Ana Mae diz incisivamente:

Apesar da equivocada política educacional do governo, que opta sempre por mimetizar os sistemas educacionais que não dão certo na Europa e nos Estados Unidos, temos experiências de alta qualidade, tanto na escola pública como na privada, e principalmente nas ONG que se ocupam dos excluídos, graças a iniciativas pessoais de diretores, professores e mesmos artistas (BARBOSA, *ibid.*, p. 689).

A autora conclui seu artigo mencionando a Federação de Arte-Educadores do Brasil e a Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (Anpap), esta criada em 1981, como indicadoras dos desenvolvimentos na pesquisa em arte-educação. É possível observar avanços, mas impressiona como ainda são consideravelmente recentes: “Pesquisas baseadas em artes têm lugar desde 1981 nos mestrados e doutorados em Artes Visuais (...)” (BARBOSA, *ibid.*, 692). Apesar do pouco tempo e da relativa baixa quantidade de núcleos de pesquisa, esta se desenvolve a passos largos, com uma disponibilidade ampla e vasta de materiais para estudo e debate acompanhando a prática da Arte-Educação que ocorre a todo instante nas instâncias formais e não-formais, mesmo frente aos desafios da desvalorização crônica. Exemplo disso é a Revista GEARTE, publicação eletrônica de caráter acadêmico-científico e de acesso livre, editada pelo Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ativa desde 2014.

Novamente um paralelo se estabelece com a museologia: Como demarca Maria Eliza Linhares Borges, na apresentação da tradução de *Museu e Museologia* (POULOT, 2013), à época da publicação havia quatorze cursos de graduação em Museologia e dois na pós-graduação; em 2000, eram dois e um, respectivamente. Uma consulta ao portal digital do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - e-MEC, no momento da presente pesquisa, revela 19 cursos de graduação em Museologia listados como ativos. A título de comparação, como expõe o artigo *O Cenário do Ensino de Artes Visuais no Brasil* (DE SOUZA et al, 2019), os cursos de Artes Visuais em 2019 eram listados em 163 licenciaturas e 54 bacharelados, isso considerando os desafios da trajetória descrita acima para as licenciaturas em particular; os números impressionam ainda mais se comparados

com outros campos – o Direito, por exemplo, contava com 1,8 mil cursos abertos em 2022 (OAB Nacional, 2022). Na área acadêmica da Museologia, a despeito do pequeno número de núcleos de graduação e pós-graduação, temos iniciativas significativas de produção e divulgação de pesquisa, como a Revista dos Anais do Museu Histórico Nacional, editada desde 1940. Outro exemplo pode ser vislumbrado a partir da produção da pesquisadora Maria Cristina Oliveira Bruno, que possui contribuições significativas ao campo (BRUNO, 2009; 2006; 2020), e é listada como decana no site do *Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia/PPGMus/USP*.

A educação em museus no Brasil, em especial instituições voltadas à arte, fundamenta-se no entrecruzamento entre as pesquisas de arte-educação e museologia. Um dado relevante para esse contexto é a Política Nacional de Educação Museal (PNEM), instituída em 2017. A PNEM é um conjunto de princípios e diretrizes que tem por objetivo nortear as práticas educacionais em instituições museológicas, fortalecer a dimensão educativa em todos os espaços do museu e subsidiar a atuação dos educadores. Foi construída com a participação coletiva realizada entre 2012 a 2017 por servidores do Ibram, educadores museais, Redes de Educadores em Museus, professores, estudantes, profissionais e usuários de museus, e representa um marco na organização e desenvolvimento do campo da educação museal. Parte desse esforço também está refletido na publicação do *Caderno da Política Nacional de Educação Museal* (IBRAM, 2018), com o conteúdo mais detalhado da proposta, um glossário, sua memória, seu histórico de construção e proposições para sua implementação. A PNEM é um passo importante, mas que se dá em meio a uma série de desafios, como é possível vislumbrar nas conclusões do artigo *A experiência de construção da Política Nacional de Educação Museal*:

outro aspecto desafiador é a própria diversidade dos museus e dos processos museais nacionais. Essa multiplicidade, ao mesmo tempo em que gera a riqueza das ações educacionais, é desafiadora do ponto de vista da implementação: como capilarizar a PNEM para além dos próprios setores educativos? Como evidenciar a necessidade de consolidação de processos educacionais museais para instituições que têm apenas duas ou três pessoas trabalhando? Como sensibilizar gestores, equipes internas e a própria sociedade sobre a importância de ampliação do acesso ao patrimônio musealizado por meio da educação? (PAULA et al, 2018).

3.3 ‘Ações para o esperar’: Paulo Freire na museologia

O artigo *Política Nacional de Educação Museal-PNEM: Museus, Educação e Redes* (DE VARGAS e BECKER, 2019) conecta a PNEM ao pensamento de Paulo Freire, considerando que a elaboração, cooperação, troca e diálogo constantes são aspectos essenciais no processo educativo, que demandam do educador que se distancie da atitude de “transferir” conhecimento, assumindo o papel de orientador junto ao educando na estruturação do seu próprio conhecimento. Essa concepção teórico-prática do educador de museu é subsidiada pela teoria de Paulo Freire, e as autoras destacam especificamente o livro *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996).

É possível enxergar pistas para uma melhor compreensão e atuação nos setores educativos, além da sensibilização dos agentes museais acerca da importância da educação para ampliação do acesso ao patrimônio musealizado, no trabalho de Paulo Freire. A pesquisa na museologia e na educação em museus inclusive possui em seu cerne ligações com as ideias e ideais pedagógicos freireanos, como é possível observar no livro *Paulo Freire e a educação museal : dos vínculos históricos às ações para o esperar* (CASTRO et al, 2022). Adrielly Ribas afirma no prefácio que a visão emancipadora e solidária da educação que está na práxis freiriana influencia na construção do pensamento museológico comprometido com a transformação da realidade social, especialmente na América Latina, como é possível ver através do levantamento de diversos autores e instâncias que conectam diretamente Paulo Freire ao campo, em especial da Nova Museologia. Pouco tempo após Freire ter sido contemplado com o prêmio da UNESCO de Educação para a Paz em 1986, publica um artigo abordando a Educação como prática da liberdade no livro *Une Anthologie de La Nouvelle Museologie* (1992), de André Desvallées. A preocupação freireana com transformações sociais influencia a noção de museu integral que toma frente nas discussões durante a mesa de Santiago do Chile, em 1972. Também são apontadas as relações que Paulo mantém em outros países, entre as quais, sua aproximação com Hugues Varine. A pedagogia freireana interessa a educação em museus especialmente ao afirmar que

o sujeito aprende para se humanizar, pois, para o pensador (Paulo Freire), a educação libertária resulta na consciência tanto do seu lugar como sujeito histórico no mundo quanto de sua própria desumanização. (...) O aprendizado, na relação com o outro através do diálogo, na dialética de transformação de si, do outro e do meio social, é ativo importante na construção de uma educação museal a serviço da liberdade e no efetivo cumprimento das funções sociais do museu. (CASTRO et al, *ibid.*, p. 17)

Ainda dialogando com o livro supracitado (CASTRO et al, *ibid.*), no capítulo *Paulo Freire, mediador cultural: Questões Para uma epistemologia da educação museal*, Thiago Consiglio de imediato declara Paulo como “mediador cultural” na intenção de “fazer aproximar o pensamento filosófico freireano do movimento de consolidação do campo da Educação Museal.” (p. 32) Destaca a “mediação cultural” como uma noção importante para o papel do agente de educação museal, tanto em função quanto ação.

Freire quando fala em mediação em sua obra, normalmente aponta o aspecto da realidade que mediatiza sujeitos históricos. Ao identificar essa ideia de realidade compartilhada, pretendo me apropriar dela para ressignificá-la e destacar em ambas as funções a ideia de articulação de linguagem em uma ação cultural que se situa entre os sujeitos abertos e o objeto do conhecimento (p. 34).

O autor parte de Paulo Freire para conceber a escola crítica como construída e alimentada através da liberdade, matéria-prima da vida, para adentrar a discussão do Museu enquanto território de educação e, conseqüentemente, de liberdade. “A liberdade essencial está em se abrir ao novo, e a Educação procura refazer esse caminho de emancipação o tempo todo.” (p. 36). Diz que o pensamento freireano por um lado resgata e assenta objetivos pedagógicos concretos, e por outro abre a dimensão educativa à própria vida, descentralizando e rompendo com processos normativos (p. 35). Conclui falando sobre a abertura, tanto das definições no campo da educação museal, como da própria educação para a vida:

Assim como nosso campo de atuação é ignorado por outras áreas do conhecimento – seja porque muitos profissionais do campo dos museus não reconhecem a instituição como educativa (BARBOSA, 2009) ou porque temos uma área precarizada e sequer regulamentada (SILVA, 2017) –, acredito ser autêntica e estratégica uma posição de horizontalidade. Como diria Freire (2014b), ‘ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho’ mas ambos os sujeitos se libertam em comunhão. (...) O próprio verbete do termo ‘educação museal’ no Caderno da PNEM (COSTA et al 2019, p. 73) aponta que o conceito engloba uma série de aspectos e se refere de forma ampla ‘ao conjunto de práticas e reflexões concernentes ao ato educativo e

suas interfaces com o campo dos museus' (...) Sabemos que esse movimento de Freire em abertura para a vida já foi apropriado pelo campo museológico mas devemos aprofundá-lo. A vida está no entorno do Museu sim, mas dentro também, e os agentes da educação devem ser respeitados e reconhecidos. (p. 37- 39).

Quanto à arte-educação especificamente, retomamos Ana Mae Barbosa para conectar a área especificamente com Paulo Freire. É ela quem o convidou para que abrisse a *Semana de arte e ensino* de 1980, depois para que ministrasse o curso de pós-graduação *Arte-Educação e Ação Cultural* de 1987 e por fim para falar em um grupo de estudos sobre museus no Instituto de Estudos Avançados (IEA), da USP, ocasião na qual ele deu o seguinte conselho ao grupo:

Consultar os sindicatos de trabalhadores para saber o que suas famílias entendiam como arte, os seus hábitos culturais e como foram construídos, para planejarmos estender o museu até a classe trabalhadora" (BARBOSA, 2021, p. 27).

Nos relatos da autora, está evidente a preocupação com a democratização do acesso ao espaço museológico. Enquanto diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC/USP), de 1987 a 1993, buscava integrar a arte-educação à curadoria para criar e engajar o interesse do público (BARBOSA, 2001), e dessacralizar a entrada no museu através da atenção aos temas e tratamentos estéticos das exposições, de propostas como a colocação de trabalhos escultóricos nos jardins em 1987 (p. 92) e com a instituição de visitas noturnas; quanto a estas, diz: "O resultado é que, à noite, no museu, tivemos visitantes raros: *office-boys*, empregadas domésticas, faxineiros, bancários, comerciários, e outros. Alguns têm voltado aos domingos." (p. 93).

É possível enxergar esse princípio como reflexo da pedagogia freireana, considerando o próprio contato entre Ana Mae Barbosa e Paulo Freire. Em *Paulo Freire: uma saudade, uma influência, uma interferência sempre positiva na minha vida*, escrito pela autora para a publicação homônima da exposição *Ocupação Paulo Freire*, ela conta que se tornou aluna de Paulo Freire aos 18 anos em um curso de português e de teoria da educação, que realizava mais por imposição familiar do que desejo próprio, ao menos em um primeiro momento; quando esse fato veio à tona, o professor respondeu com uma longa conversa que a convenceu de que a educação

trataria de um processo de “problematização, libertação e conscientização” (BARBOSA, 2021, p. 18).

Após sua formação inicial, na qual pode ter aulas com Noêmia Varela, teórica modernista do ensino da arte, segue para estagiar e trabalhar na Escolinha de Arte do Recife, que se insere num contexto mais amplo de um grande movimento de arte-educação no Brasil que acontece desde 1948. Ana Mae afirma que pesquisar a relação de Paulo Freire com as artes é desafiador “porque ele foi um grande defensor destas em todas as instituições nas quais trabalhou, mas não escreveu sobre arte na educação” (ibid., p. 20). Nos interessa a menção que faz a um livro que liga Paulo Freire às artes, *Dialogues in public art*, de Tom Finkelpearl, que usa as ideias do educador para demonstrar que a relação entre arte e público não é uma comunicação via de mão única: Os alunos e o público não são meros repositórios, trabalhar com comunidades exige não a concordância cega e unânime, mas, inegociavelmente, o respeito (FINKELPEARL, 2000, *apud* BARBOSA, ibid., p. 21 e 22).

Fernanda Camargo e Marina Miranda, no artigo *O Sentido das Teorias Pedagógicas no Ensino da Arte em Escolas do Campo: Diálogo entre Paulo Freire e Ana Mae Barbosa* (CAMARGO e MIRANDA, 2021), apontam a aproximação que ocorre na redemocratização brasileira do ensino da arte com a Pedagogia Libertadora, que considera papel da escola transformar o estudante no sentido libertário, para participação ativa na sociedade. Para as autoras, principalmente a partir da abordagem triangular e seus estudos correlatos¹¹ é possível estabelecer um diálogo da Arte-Educação com os princípios formativos da Educação do Campo, encontrados no pensamento de Paulo Freire. Esses ideais consideram o ser humano como ser social e consciente, e enxergam nessas características um potencial transformativo, que é finalidade da educação, que coexiste com a consideração pelos saberes, as culturas e os fazeres dos sujeitos.

¹¹ “A partir dos estudos de Barbosa (2001), Pillar (1999), Martins; Picosque; Guerra (1998;2008;) e Hernandez (2000) é possível compreender o ensino da arte como multi, inter e transcultural, e as relações de alteridade para aprendizagem dos conhecimentos artísticos a partir da interrelação entre o fazer, o ler e o contextualizar a arte, em diálogo com princípios formativos da Educação do Campo encontrados no pensamento de Freire(1987,2001), possibilitando compreender os diferentes termos tais como multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalismo, que, na atualidade, aparecem como sinônimos no ensino de Arte.” (CAMARGO e MIRANDA, 2021, p. 208-209)

3.4 ‘Lido com gente, não com coisas’¹²: Liberdade e amorosidade em Paulo Freire

Trago algumas das ideias de Paulo Freire ao diálogo sendo construído nesta presente monografia, me baseando em seu livro *Pedagogia da Autonomia : Saberes Necessários à prática Educativa* (FREIRE, 1996). No Capítulo 1: *Não há docência sem discência*, o autor aponta que “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência” (p. 25), evidenciando a natureza participativa e horizontalizada da Educação. Freire menciona também a ética da construção de conhecimento enquanto um processo que envolve boniteza, decência e seriedade (p. 26), e que se dá com necessária criatividade do educando e do educador (p. 27). Por não se esgotar no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, é necessária a presença criadora, instigadora, inquieta, rigorosamente curiosa, humilde e persistente dos sujeitos do processo. “Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de idéias inertes do que um desafiador” (p. 29).

A construção do conhecimento implica não em uma ruptura com a curiosidade ingênua dos alunos, mas sim uma superação, que se dá na medida em que a curiosidade, permanecendo tal, se critica, tornando-se curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” (p. 34). “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (p. 35). Diz ainda: “A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado.” (p. 42), e que o pensar certo da prática docente crítica implica na reflexão crítica sobre a prática.

¹² FREIRE, 1996, p. 163.

Freire não considera a posição do sujeito no mundo determinada, mas sim condicionada pela História; isto é, seu contexto pode ser alterado pela sua reflexão e ação crítica; sendo assim, faz-se necessário assumir-se enquanto sujeito no mundo, autônomo – responsável por suas próprias decisões e consequências – e atuante. Mais à frente, menciona um episódio interessante de sua vida pessoal para exemplificar a questão do impacto do gesto do professor. “O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo.” (p. 47).

Paulo narra certa vez que um professor, avaliando um texto seu, balança a cabeça em uma demonstração silenciosa de respeito e consideração, gesto esse que marca Freire por décadas que seguem. A força da lembrança demonstra a importância que o gesto teve em fortalecer no aluno Paulo Freire a confiança de que poderia trabalhar e produzir, confiar em si mesmo (p. 48). Também é possível enxergar ligação entre o gesto e o que é dito mais à frente, quanto à necessidade de “estar atento à leitura que fazem de minha atividade com eles (do professor com os alunos em sala). Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada de sala” (p. 109). Esses aspectos emocionais, por vezes sutis, apontam para uma dimensão importante da ação educativa:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. (ibid., p. 51)

No Capítulo 2, intitulado *Ensinar não é transferir conhecimentos*, o educador afirma a necessidade de, ao entrar na sala de aula, estar aberto a indagações, à curiosidade e às perguntas dos alunos, estando na posição de um ser crítico e inquiridor, inquieto diante da tarefa de ensinar, não transferir conhecimento (p. 52).

Considera que nossa capacidade de interferir no mundo, de comparar, decidir, romper e escolher, capazes de grandes ações, nos gera uma responsabilidade ética, de cunho igualmente político (p. 56- 58), que são também características da prática formadora da educação. “A consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo”

(p. 62) e “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (p. 64).

O compromisso ético diante do processo educativo torna imperativo o respeito à autonomia do ser do educando, à dignidade, assim como pela “curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem (...)” (p. 66). E para respeitar os educandos, é preciso igualmente respeitar a construção de suas identidades, assim como os conhecimentos de experiências feitos e à leitura de mundo implicadas repertório cultural e social dos grupos que chegam ao processo educativo, respeito esse que não se trata de apenas tolerar: “Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?” (p. 75).

Torna, em determinado momento, a discutir o lugar da curiosidade epistemológica:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de *respostas* a perguntas que não foram feitas (...) O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialogica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve” (p. 96).

No terceiro capítulo, *Ensinar é uma especificidade humana*, inaugura-o dizendo que “a autoridade coerentemente democrática (...) jamais minimiza a liberdade. (...) não se vive a eticidade sem liberdade e não se tem a liberdade sem risco.” (p. 104). A questão do risco se conecta a uma passagem anterior, na qual afirma que aprender não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (p. 77). Continuando, quanto à liberdade: Mais à frente diz: “Gostaria uma vez mais de deixar bem expresso o quanto aposto na liberdade, o quanto me parece fundamental que ela se exercite assumindo decisões” (p. 119). Esclarece, dessa forma, que uma prática educativa libertadora e crítica não se trata de uma ausência de limites, nomeada “licensiosidade”, que implicaria em falta para com o rigor ético e epistemológico ao qual ele convoca em suas reflexões, justamente porque as decisões ensinam e amadurecem a liberdade dos sujeitos, especialmente em face de suas consequências, a qual cada um deve enfrentar; tampouco se constitui em

um exercício autoritário, que discordaria do respeito à autonomia e implicaria em incoerência com a luta pelo fim das injustiças. Afirma que o risco da consequência e da falha implicado na liberdade vale a pena:

Jamais tive medo de apostar na liberdade, na seriedade, na amorosidade, na solidariedade (...) A posição mais difícil, indiscutivelmente correta, é a do democrata, coerente com seu sonho solidário e igualitário, para quem não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela (p. 121- 122).

O ser humano pode se reinventar “no aprendizado de sua autonomia” (p. 105).

Uma questão importante na educação que Paulo Freire propõe é a *escuta*. Mais à frente no livro, afirma sua importância no fazer docente que considera a formação integral do ser humano:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com* eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente* (p. 127-128).

“Quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda” (p. 132), e o educador que aprende a falar *escutando* abre espaço para o silêncio. O silêncio realiza um corte no espaço da comunicação que se faz fundamental, pois proporciona não apenas a escuta em seu sentido mais superficial, puramente auditivo, como uma inserção no movimento interno do pensamento do outro, gerando um processo significativo de comunicação:

Sou tão melhor professor, então, quanto mais eficazmente consiga (...) incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recê-la, na íntegra, de mim. Ele precisa de se apropriar da inteligência do conteúdo para que a verdadeira relação de comunicação entre mim, como professor, e ele, como aluno se estabeleça. (p. 133- 134)

Diz mais à frente que a escuta é mencionada no sentido de uma disponibilidade permanente por parte do sujeito que a realiza para a abertura à fala do outro, ao *gesto* do outro, às diferenças do outro (p. 135). Para que essa escuta se

faça legítima e a prática pedagógica-progressista, possível, o autor lista qualidades necessárias (algumas já declaradas previamente, outras sendo novos termos com os quais nos deparamos na leitura) como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça e recusa da discriminação (p. 136).

O autor conclama que é preciso uma desconfiança metódica para defender o educador de se tornar demasiadamente confiante e cego em suas certezas, pede por abertura: “É na minha disponibilidade permanente à vida a que eu me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim” (p. 152) e caracteriza essa abertura, justificando a necessidade de vivê-la: “A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo” (p. 153).

Concluindo os argumentos e raciocínios do livro, o autor fala da abertura, dessa vez ao gosto em querer bem ao aluno, e em querer bem à própria prática educativa de que participa. “Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la” (p. 159), que esta não é incompatível com a seriedade docente. “A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver (...) ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (p. 160). Encerra afirmando a força misteriosa que explica a permanência dos professores na atividade da docência, mesmo com os empecilhos que se colocam para esta; o professor não apenas permanece e cumpre com seu dever no processo educativo, como o faz *amorosamente* (p. 161).

Há uma série de menções a afetividade e amorosidade nas passagens anteriores, mas cujas definições não são explicitadas; isso é observado na leitura de *Pedagogia da Autonomia* e afirmado diretamente no *Dicionário Paulo Freire* (STRECK et al, 2015). Agostinho Mario Dalla Vecchia, responsável pelo verbete de “afetividade” no livro, aponta que há poucas referências diretas ao termo na obra de Paulo Freire de maneira geral, com seis aparições em *Pedagogia da Autonomia* (uma das quantidades mais expressivas, entre as outras listadas). Afetividade e amorosidade são categorias que se configuram como expressão da vivência densa das mesmas no texto e na prática de seu autor, por mais que não sejam definidas

por Paulo. O autor reflete então sobre a afetividade em Paulo Freire concebida em diálogo com a compreensão de Rolando Toro, que entende a mesma como um estado de afinidade profunda com outros seres humanos, que origina os sentimentos de amor, amizade, altruísmo, solidariedade e demais outros; envolve a totalidade de nosso ser, tanto quanto a origem, o processo, as estruturas e o significado do conhecimento. Menciona-se uma dimensão de “amor indiferenciado” e incondicional, dirigido a uma turma em sala de aula ou à humanidade como um todo (TORO, 2002 *apud* STRECK et al, *ibid.*).

A autonomia tem seu solo na integração afetiva de um grupo, de um círculo de cultura, na vivência concreta do amor, da afetividade, do cuidado, da proteção e da nutrição do ser de cada um na troca dialogada, na solidariedade, no amor incondicional, que permeia as linhas e as entrelinhas da obra *Pedagogia da autonomia*. Não há pensamento crítico e ética sem a mobilização sensível e emocionada diante do outro na sua condição histórica. (STRECK et al, *ibid*, p. 42).

Já no verbete de “Amorosidade”, escrito por Cleoni Fernandes, é dito que o sentir amorosidade/amor é trabalhado como uma potencialidade e capacidade humana que remete à condição final existencial, ética e cultural no mundo e para com o próprio. “A amorosidade freiriana que percorre toda sua obra e sua vida se materializa no afeto como compromisso com o outro, que se faz engravidado da solidariedade e da humildade.” (p. 54). A amorosidade se funda na relação com o diálogo e a luta pela libertação dos seres humanos oprimidos, que traz consigo uma implicação ética: “Decência e boniteza de mãos dadas” (FREIRE, 1997, p. 32 *apud* STRECK et al, *ibid.*). A liberdade e a amorosidade se fazem, desse modo, parte essencial da atuação do educador comprometido com o pensamento freireano.

No artigo *Paulo Freire: por uma educação amorosa!* (MARCONDES, 2022), a autora considera o amor como uma categoria filosófica central que se relaciona com o compromisso para com a vida e a transformação social. A educação libertadora promove o ser humano como sujeito e agente de sua história, de suas possibilidades (p. 59). O vínculo amoroso entre as pessoas implica em um compromisso com seu tempo e vida; “uma relação social amorosa é crítica, é humilde, é comunicativa” (p. 60).

Em *A essência da Amorosidade na Educação para Freire* (DE SIQUEIRA et al, 2015), reforça-se o reconhecimento do educando enquanto sujeito, não objeto, da

construção do conhecimento; a necessidade do amor para o diálogo; e o ocasionamento de cumplicidade, facilitadora de horizontalidade entre as partes, quando existe troca afetiva no processo de ensino-aprendizagem. “A liberdade é algo essencial ao desenvolvimento intelectual do ser humano, pois a educação engessada inibe a criatividade e conseqüentemente limita o saber, assim ela pode não deixar desenvolver as habilidades natas do sujeito.” (p. 2), e a educação se coloca como um meio através do qual é possível buscar a liberdade, uma vez que permite desenvolvermos nosso intelecto e compreender melhor o mundo, a nós mesmos e aos outros, assumindo-nos enquanto sujeitos autônomos.

As autoras concluem que

educar com amorosidade é proporcionar condições de ensino-aprendizagem, por meio das quais, estudantes possam ter acesso ao conhecimento, de modo, a serem livres para descobrirem a verdadeira vocação, se tornarem serem livres para criar, para escolher, para participar efetivamente das suas vidas, conhecendo e assumindo seu papel no mundo por meio da afetividade e do respeito, desenvolvendo suas potencialidades somando aos seus saberes, por meio da palavra e da ação, é desta educação que aqui falamos, mantemos a esperança da transformação dessa realidade digna e feliz. (DE SIQUEIRA et al, *ibid.*, p. 4).

3.5 Carta 6

15 de fevereiro de 2025

Saulo,

Sinto a necessidade de confessar algo, que você já deve até saber, dada sua familiaridade com a trajetória da minha pesquisa, mas de todo modo: Senti uma resistência enorme a mergulhar na porção da monografia sobre Paulo Freire e a que endereça a Mediação, procedimentos que havíamos previsto desde o princípio. Apesar da evidente relevância desses temas para meu objeto de estudo, e de me me interessarem muitíssimo, fugi como o diabo da cruz. Por quê?

Nesse exato momento, logo antes de ir dormir, percebi que se trata de insegurança, não a pessoal que menciono na Carta 1, mas sim quanto aos meus alicerces teóricos e práticos, quanto à minha concepção de educação museal em si mesma. É certo que encontrei na mediação um grande amor, mas e se não fosse o suficiente? Se faltasse estofo, mais firmeza na base? E se o estudo que venho realizando desde 2021, até desde antes de certo modo, não fosse suficiente?

As pesquisas que desenvolvemos quanto à metodologia me possibilitaram vislumbrar que os parâmetros e limites de avaliação e realização de uma pesquisa não são tão rígidos como eu os imaginava até então, existem diversos modos de pesquisar e aspectos a serem acordados mutuamente para a revisão dos resultados; os critérios não são tão arbitrários, ao menos não na pesquisa em artes, me parece. Isso foi um primeiro sopro de ar fresco, que me deu fôlego.

O segundo veio ao escrever, reler e reescrever a Cartas⁷. Revisitar as dores e as alegrias do meu tempo no museu, participando da bolsa, me levou a perceber que, por mais que tenha construído nesse contexto o entendimento e projeto do que hoje acredito em relação à educação museal e mediação, simultaneamente fiquei balanceada e um pouco desgastada com os conflitos que envolveram essa construção. Será que minhas ideias quanto ao que cabe a um Setor Educativo estão tão certas assim, fazem tanto sentido quanto acreditei ser o caso? O medo de que tudo não passasse de um equívoco gerou o bloqueio, parece.

Penso que talvez esse processo que descrevi acima possa ser um exemplo do pensar certo ao que Paulo Freire (1996) nos convoca, à reflexão crítica da prática, implicada na postura necessária a um educador de questionar inclusive suas certezas. É engraçado isso, conforme leio os escritos de Paulo Freire, experiências que vivenciei, pensamentos e sentimentos que tive, vão ao encontro do que ele diz. Uma dimensão intuitiva do conhecimento, que o próprio menciona em certo ponto¹³. Não quero ser piegas, nem cair no erro de romantizar excessivamente a experiência educativa, arriscando de, ao fazê-lo, distanciá-la do estudo e do rigor que Paulo Freire coloca como tão necessários – incorrendo no risco de aproximar-se à figura do professor excessivamente licencioso (FREIRE, 1996) –. Mas esse encontro dá gosto para minha vida, para o meu sonho de um mundo melhor e meu desejo de contribuir com este à minha maneira. Acho isso bonito.

Inclusive, quanto aos riscos da romantização, o desejo de estabelecer um senso de amorosidade na mediação, propósito inicial da pesquisa, começou sendo compreendida por mim como uma inovação na teoria da prática educativa. Num primeiro momento, esse sentimento parece arrogante, mais um delírio de grandeza típico da juventude. Mas em segunda análise, talvez seja um gesto de amor em si mesmo, no fim das contas. Lembro do trecho de um filme (RETRATO, 2019), em que dizem em um certo ponto: “Todos os amantes sentem que estão inventando alguma coisa?”. Aproveito para reafirmar, então, meu amor pelo que pesquiso, pelo que faço. É nele que encontro razão e incentivo para o meu comprometimento. “A cognição em arte emerge do envolvimento existencial e total do aluno. Não se pode impor um corpo de informações emotivamente neutral” (BARBOSA, 2001, p. 38).

Com carinho,
Hannah

¹³ “Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica” (FREIRE, *ibid.*, p. 51).

4 AMOROSIDADE NA MEDIAÇÃO

4.1 Carta 7

10 de fevereiro de 2025

Saulo,

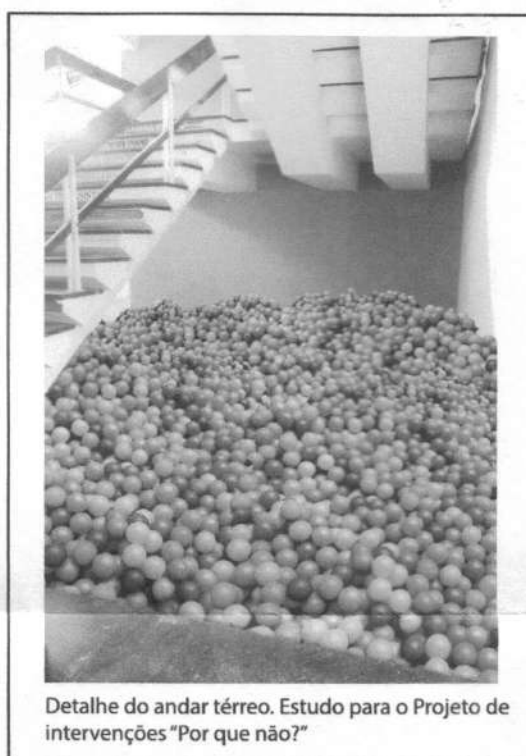
Boa noite!

Estou lendo nesse momento um artigo sobre práticas decoloniais e me pego com o coração meio apertado, entre os sentimentos bons e os ruins, pensando na parte que entra o MAMM nessa história. No levantamento da historiografia dos museus de maneira geral, pude definir um caráter mais abstrato, creio eu, ao menos nos trechos da escrita formal. Mas conforme adentra mais diretamente o campo da educação, parece ficar mais sentimental. Talvez meu envolvimento emotivo já possa ser indicativo da amorosidade em discussão. Traz à tona questões sobre o convívio, o respeito e a horizontalidade dentro do próprio museu. Como eu vou falar do Museu de maneira *formal*? Minha visão da prática e da instituição é irremediavelmente contaminada pelo meu carinho, pelas minhas críticas; pela ingenuidade do começo, pela prática conforme essa se desenvolve, pelas mudanças em minha visão conforme vivo a experiência, endurecendo em certa medida.

Leio que uma perspectiva decolonial na Museologia implica em um “caráter experimental e situado” (DE SIQUEIRA, 2020) e sinto orgulho e alegria ao pensar em como é possível enxergar esse caráter na prática educativa que desenvolvemos no museu entre 2021 e 2023. Mas o sentimento oscila ao lembrar de como, durante a Oficina de Férias que realizamos no último ano, nós da divisão Educativa percebíamos desagrado por parte da instituição museal quanto à correria das crianças no saguão – espaço que não possuía obras –, ou quanto à possibilidade das crianças passarem por debaixo da escada, andando em cima de uma área de pequeno desnível que ficava preenchido por bolinhas de argila expandida. Eu mesma andei por ali debaixo e ao fazê-lo entendi completamente o desejo dos menores, posto que havia um fascínio tremendo em passar por um lugar diferente, estar no museu e enxergá-lo de um ângulo distinto. Isso foi antes de chegar aos nossos ouvidos que não deveríamos autorizar esse comportamento. Mas qual era exatamente o problema das crianças

passarem debaixo da escada? O único risco para a segurança delas era que escorregassem, perigo presente para quaisquer pés que andam e correm de maneira geral; e a ameaça ao patrimônio do museu se endereçava no máximo às bolinhas de argila, que poderiam estourar (até onde vi, foi o caso de duas ou três entre centenas de bolinhas), tampouco sendo um item monetário particularmente custoso. Um museu público não deveria ser das pessoas? Das crianças? Qual era o problema em haver espaço, também, para brincadeira? Se as bolinhas preocupavam, porque não considerar desocupar o espaço para liberar a passagem; colocar pufes para sentar, ou até mesmo bolinhas de plástico, por que não?

Figura 3 - Prancha que Ana Luísa Affonso propõe no material adjacente à sua dissertação



Fonte: Elaborado pela autora (Captura de tela, 2025)

É evidente que o museu enfrenta desafios que vão além do desejo de seus dirigentes, considerando que é um museu universitário, que responde a outras instâncias e está sujeito a limitações orçamentárias e capacidade de contratação de

funcionários; a equipe de vigilância, por exemplo, geralmente consegue posicionar no máximo um segurança do lado de fora da galeria do andar de cima, que conta com diversos pontos cegos, conseqüentemente representando uma dificuldade para a proteção de obras que estão por vezes avaliadas na casa dos milhares, senão milhões. Mas é revoltante a percepção nítida de que existe também um desinteresse em incentivar o questionamento em relação a como o espaço museal é ocupado, quais atividades e maneiras de estar são bem-vindas, e a própria amorosidade e liberdade de quem trabalha no museu também, uns com os outros, assim como em relação ao espaço da instituição.

Parecem estar confortáveis em habitar dentro das linhas rígidas de uma compreensão do propósito institucional e da educação museal que não parece alcançar o público, posto que, dentro do que tem sido feito, o museu se encontra cotidianamente vazio, ou ao menos não tão cheio de vida como poderia estar. É delicado falar sobre uma visão pessoal de um conflito que por vezes se apresenta velado, mas até onde eu compreendo, era um entendimento mútuo entre nós, que estávamos compondo o Educativo, que havia resistência às nossas propostas: Notávamos em pequenos olhares, comentários, sinais de um certo desdém, na pior das hipóteses, ou quem sabe ceticismo, quanto à *seriedade* do nosso trabalho; como se o que é lúdico não pudesse ser provido de rigor. Como se, para *brincar* (atividade, para nós, era brincadeira também, simultaneamente) de tinta com as crianças no pátio externo, como fizemos na Oficina de Férias, não houvesse estudo, preparação das atividades, todas voltadas para o enriquecimento da relação das crianças com a arte e com o museu.

Apesar da resistência descrita, tínhamos espaço o suficiente ainda, a princípio, para que pudéssemos realizar os projetos educativos e as atividades de mediação em visitas, que visivelmente produzia satisfação entre as pessoas que participavam, que pareciam genuinamente aprender e se divertir nelas, se conectando com o museu. As crianças lamentavam ir embora quando as Oficinas acabavam, os visitantes saíam da visita felizes, se divertiam uns com os outros e conosco durante as atividades, ao mesmo tempo que aprendiam sobre arte.

Pouco tempo depois, em meio a outras circunstâncias, nossa coordenadora, a única do setor Educativo efetivamente empregada no Museu entre nós, considerados

os bolsistas, foi demitida. No meio tempo entre a sua demissão e minha saída da posição enquanto estudante bolsista, lembro que fomos orientados pelo superintendente do museu, conservador de restauro em papel, que numa de suas primeiras atividades conosco nesse contexto imprimiu um bloco com aproximadamente trinta páginas de informações sobre Murilo Mendes, patrono do Museu, e leu o documento para nós em reunião, direcionando nossa atuação no educativo para um estudo biográfico. Em seguida, a coordenação da divisão educativa foi assumida por uma das funcionárias da produção cultural, que tinha experiência com educação através de projetos de informática e tecnologia relacionados à arte.

O estudo histórico e biográfico das figuras do acervo museológico e o amparo das tecnologias certamente são recursos interessantes para práticas educativas, que já dialogavam inclusive com o que vínhamos realizando no museu: Por exemplo, através do uso de celulares em algumas das atividades de mediação, como quando utilizávamos as cartas do material educativo da 33ª Bienal de São Paulo, que era de uso frequente em nossas atividades e inspiração para tantas outras.

Figura 4 - Texto de uma das cartas do material da 33ª Bienal, da seção “dedicar atenção”

dedicar atenção	
5 min	Investigar a obra generosamente.
5 min	Registrar a obra com o celular no modo avião. Modificar o registro com algum tipo de recurso (filtros, zoom e giro, entre outros).
5 min	Retomar a atenção à obra, comparando-a com o registro que realizou.

Fonte: Fundação Bienal de São Paulo

Ou da criação dos personagens que ilustramos de Murilo Mendes, Maria da Saudade Cortesão (sua esposa, poetisa e co-responsável pela formação da coleção de artes) e de outros elementos do museu, como os peixes que havia no lago e as flores do Flamboyant no jardim, que foram utilizados em atividades educativas.

Figura 5 e 6 – Registro dos personagens sendo utilizados em atividade em 2023 e imagem do personagem de Murilo Mendes



Fonte: Fotografia por Maria Eduarda Magalhães (2023) e ilustração elaborada pela autora.

Não foi possível, contudo, vislumbrar a continuidade dos princípios de liberdade e experimentação que nos guiavam previamente nesses novos rumos que eu vi tomarem o museu e o setor educativo. Sinto raiva, para ser sincera, ao lembrar dessa interrupção frustrante das nossas atividades. Em um primeiro momento, temo que o sentimento talvez não tenha lugar numa escrita acadêmica, por mais que esteja me propondo a esticar os limites do que essa pode vir a significar; em uma escrita sobre amorosidade, ainda por cima. Mas ganho confiança ao me deparar com o seguinte trecho, lendo *Pedagogia da Autonomia* para o capítulo anterior: “Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação de minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação da minha

briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade e não de determinação” (FREIRE, 1996, p. 84).

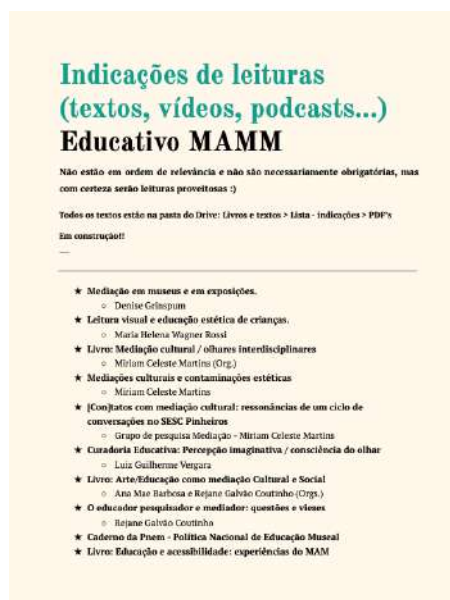
Abraços,
Hannah

4.2 Entre o autobiográfico e a escrita formal: Relato de experiência no MAMM

Fiz parte do projeto de Arte-Educação na difusão Educativa (parte do setor de Difusão Cultural) do Museu de Arte Murilo Mendes (MAMM) de 21 de junho de 2021, ingressando ainda durante o isolamento social decorrente da pandemia e passando a frequentar presencialmente o museu a partir de dezembro daquele mesmo ano; permaneci até 28 de abril de 2023. Os bolsistas geralmente participam durante um tempo limitado, devido às regras da Universidade que permitem de maneira geral a atuação em projeto de bolsa por um ano, no máximo dois a partir da recondução do termo para um ano adicional.

Nosso treinamento buscava aliar a prática à teoria, contando com a leitura de textos indicados e a presença nas visitas: Inicialmente, apenas acompanhávamos enquanto a visita era realizada pela coordenadora, até o ponto em que nos sentimos confortáveis e prontos, a partir também do aval de Ana, para então começarmos a fazer as visitas também, inclusive podendo atuar sozinhos quando fosse necessário e possível (não em visitas grandes, por exemplo).

Figura 7 - “Indicações de leituras” (elaborado pela coordenadora Ana Luísa Affonso)



Fonte: Elaborado pela autora (Captura de tela, 2024).

Nosso trabalho se dava no âmbito do atendimento às visitas. Elas se dividiam entre as espontâneas, essas geralmente tratando de grupos pequenos, de 1 a 5 pessoas, geralmente no máximo 8 e as agendadas, voltadas a grupos grandes, em sua maioria escolares, de 30 a 50 alunos, que eram divididos em pelo menos 2 grupos a serem acompanhados por cada bolsista, acompanhados dos professores e responsáveis, para circular dentro do museu. Além disso, também auxiliávamos na organização de projetos educativos específicos, como a Oficina de Férias.

A equipe, no tempo que estive lá, teve composições variantes, centralizadas em torno da coordenadora Ana Luísa Affonso. Os primeiros bolsistas foram eu e Willian Lourenço Simões, nos primeiros meses, logo seguidos por Vitória Rohling Viana, que ingressou no início de 2022; e, pouco depois, Maria Eduarda Magalhães e Marcus Grimaldi, que permaneceram conosco por alguns meses na equipe. Além dos horários que cumpríamos semanalmente para atender a demanda de visitas espontâneas, fazíamos reuniões para discutir conceitos das leituras compartilhadas e planejar atividades de mediação, tanto para as visitas, quanto para os projetos educativos.

O contato da população com o acervo de um museu diz respeito à experiência estética e leitura de imagens, evidentemente. Sendo o propósito do Educativo a mediação dessa relação, esse fato nos convida a refletir sobre a teoria por trás desses aspectos; uma grande aliada nesses estudos foi Maria Helena Wagner Rossi, através do contato com textos seus como *Leitura visual e educação estética de crianças* (2015) e *A compreensão do Desenvolvimento Estético* (ROSSI, 2009)¹⁴. Neste, a autora apresenta a classificação dos estágios da compreensão estética conforme proposto por Abigail Housen, que determinou a existência de cinco tipos de leitores visuais e cinco estágios de desenvolvimento estético, homônimos: *Descritivo*, que seria uma espécie de “primeiras impressões” do contato, relacionando a obra com experiências pessoais passadas; *Construtivo*, se interessa em compreender como a obra foi feita; *Classificativo*, envolve tanto informações presentes na composição da própria obra, como de dados da história da arte, dos artistas autores das obras e seus respectivos contextos; *Interpretativo*, em que o

¹⁴ Eu tive contato com o segundo texto em uma disciplina na faculdade, na realidade, mas de todo modo dialogou com minha atuação no museu, informando-a substancialmente, inclusive. A relação entre a sala de aula e a experiência fora dela foi muito enriquecedora para minha formação universitária.

leitor une as informações presentes na própria imagem à sua intuição e memórias particulares; e *Re-creativo*, que se aproxima da obra como um amigo, que a leva a sério, alternando entre as perguntas dos estágios anteriores.

Posso afirmar que esse sistema para o desenvolvimento estético foi um excelente auxílio na minha atuação em particular, para organizar os pontos que poderiam ser abordados em uma leitura de imagem e melhor me preparar para o contato com cada visitante, levando em consideração o estágio no qual ele parecia se encontrar¹⁵; e, principalmente, valorizar o primeiro estágio, o *Descritivo*, considerando-o parte importante da leitura de imagem, uma vez que não apenas é um estágio elencado no sistema, como se considera que essas primeiras impressões informam a leitura em suas etapas finais, aliadas aos dados acrescidos no desenvolvimento.

Além disso, atuando no museu, percebi que quando eu questionava os visitantes sobre estas e me colocava à disposição para escutar suas primeiras impressões, a maioria esmagadora passava a se interessar e se sentir confortável em dialogar comigo a partir dali; os que antes estavam quietos se abriam, enquanto os que já tinham interesse em falar sobre as obras, passavam a falar ainda mais animada e detalhadamente; eu conseguia trazer informações sobre a obra e o museu com naturalidade, costurando com as próprias perguntas que o visitante fazia e respostas que ele dava às minhas, contribuindo para que “avançasse” de estágio justamente ao valorizar seus conhecimentos prévios. Essa perspectiva encontra eco significativo no que diz Paulo Freire (1996).

O material educativo da 33ª Bienal (BIENAL, 2018) também foi importante, pois nos inspirava em nossos trajetos e propostas educativas. Andávamos pelas galerias pensando “no museu tem espaço para...”, inspirados nas provocações das cartas da Bienal, e até elaboramos materiais inspirados nisso, como foi o caso da ação *Museu que pergunta - Diálogos sobre o pensar artes no espaço museológico*, que mencionarei em mais detalhe no próximo subcapítulo.

Outros textos foram relevantes para pensar essa relação, como de Adriana Ganzer (2005), a partir do qual tecemos uma reflexão¹⁶ que nos possibilitou abraçar

¹⁵Não que as fases do Desenvolvimento Estético fossem a principal questão da visita, ou uma ordem de classificação ao qual eu me apegasse rigidamente, mas sim um recurso de apoio.

¹⁶ “Para tanto, um trabalho educativo (...) é essencial, pois (cria) a possibilidade de transformação da expectativa, do assombro e do encantamento em situações de aprendizagem (...) Um trabalho educativo que constrói fruidores sensíveis e propõe um novo olhar para as coisas corriqueiras — que

mais livremente em nossa prática a realidade que já vivenciávamos quanto às diferentes maneiras que uma visita pode ser impactante: Ana nos incentivava a considerarmos que, por exemplo, talvez uma criança indo ao MAMM pela primeira vez se impressionasse muito mais com o elevador antigo do que as obras; ao invés de buscarmos forçar sua atenção a um outro aspecto que nos parecesse mais importante, poderíamos respeitar seus interesses genuínos, trabalhando a ação educativa em torno desses, na medida do possível. Respeitando a vontade e o tempo de cada um, principalmente, considerávamos que o visitante se sentiria mais confortável no MAMM, e possivelmente até a visitas em outros museus, se pudesse estabelecer alguma espécie de vínculo emocional através do respeito ao seu direito de explorar seu desejo no espaço, desde que não violasse a liberdade dos outros ou danificasse de forma grave ou permanente o patrimônio do museu; levando a uma aproximação com o espaço museológico e suas obras que leve em conta a individualidade do visitante, que respeite seu ritmo pessoal de aprendizado.

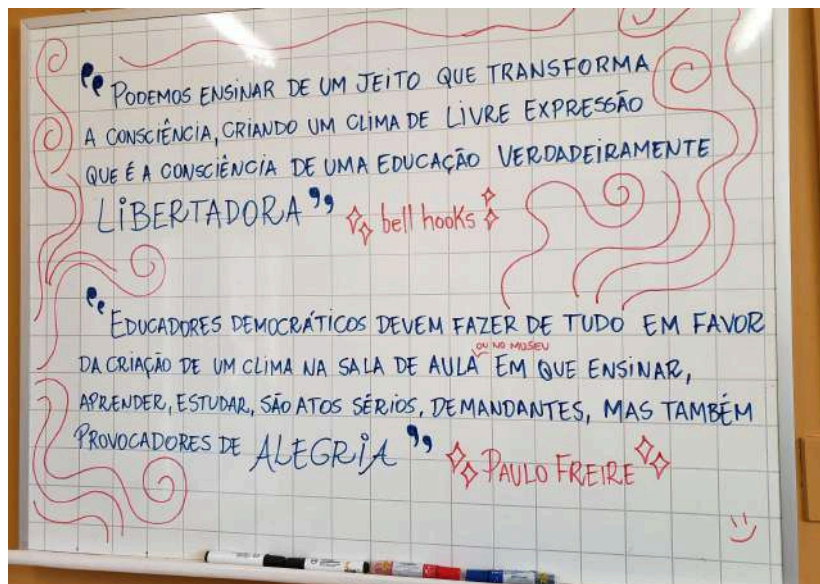
Trouxe alguns breves relatos de experiências que tivemos para contextualizar a noção de prática educativa que construímos. Não faço isso em busca de posicionar esta como o pináculo da perfeição, nem mesmo como um exemplo a ser seguido necessariamente; desejo destacar um aspecto fortemente presente em nossa atuação que considero importante para a discussão da arte-educação em museu/educação museal: Nosso comprometimento com a liberdade, a partir da qual se cria condições para a aprendizagem aliada ao prazer e à alegria, que se baseia especialmente na escuta e no respeito pelos sujeitos envolvidos no contexto museal; em particular, os visitantes.

4.3 Um exercício de liberdade: princípios do processo educativo que construímos

Nosso princípio de respeito pela liberdade, tanto nossa como das pessoas que visitam o museu, nos guiou ativamente. Acreditamos ser esse um componente primordial do compromisso com a democracia no acesso ao museu, percepção que deveu muito aos ensinamentos de Paulo Freire e bell hooks.

podem ir além dos nossos referenciais — privilegia o diálogo entre o visual e o verbal na tentativa de compreender os processos e as relações oferecidas" (GANZER, 2005, p. 86- 87).

Figura 8 - Foto do quadro que ficava na nossa sala
(registro de 18 de janeiro de 2022)



Fonte: Elaborado pela autora (2022)

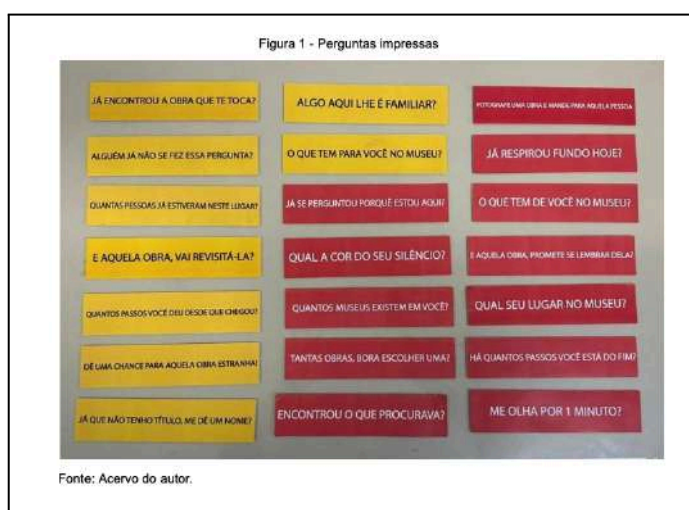
A constatação desse comprometimento pode ser feita através da análise da fala dos meus colegas da equipe. Willian, ou Will (como prefere ser chamado, e como o conheço) escreveu sobre sua experiência em um artigo que realizou como parte de sua formação na Licenciatura em Artes Visuais (COSTA, 2023)¹⁷. No artigo, Will discute como são estabelecidas as relações no diálogo entre mediador e público a partir de uma ação que realizamos no MAMM em 2022, para a 16ª Primavera de Museus, intitulada “Museu que pergunta - Diálogos sobre o pensar artes no espaço museológico”. Em certo momento, diz que “Sendo assim, é necessário que o mediador consiga levar o público a transpor a barreira do entendimento que toda obra de arte deveria ser apreciada da mesma forma. É preciso indagar sobre o que o artista explicita através da sua obra.” (s.p.). “É importante deixar que os visitantes tenham momentos de autonomia no contato com as obras, soltá-los para que construam suas indagações” (BARBOSA, 1999, p. 8 *apud* COSTA, 2023).

Will descreve a proposta-jogo “Museu que Pergunta”, cuja intenção era promover o diálogo dos visitantes com as obras de arte nas galerias de maneira

¹⁷ Artigo escrito para a etapa final da formação em Licenciatura em Artes Visuais. Não está publicado ou disponível em portais virtuais.

autônoma. A atividade era composta de perguntas e comandos que questionavam o espaço museal e a relação do mesmo com o público, alguns exemplos sendo: “1. Qual seu lugar no museu?”, “9. Encontre o que te transborda!” e “23. Algo aqui lhe é familiar?”. Durante a realização dessa ação entre os dias 19 a 25 de setembro de 2022, o museu recebeu um público de 358 pessoas, e acredita-se que por conta da distribuição física das perguntas espalhadas ao redor do museu, todos tenham passado por ao menos uma delas. Will relata o encontro com uma diretora de museu no Rio de Janeiro que visitava o MAMM e, diante da pergunta “Quantas pessoas já estiveram nesse lugar?”, buscou ele enquanto mediador para conversar sobre a importância do museu suscitar reflexões sobre arte de maneira acessível.

Figura 9 e 10 - Registros das perguntas que constam no artigo, feitos pelo próprio Will



Fonte: Elaboração da autora (Captura de tela, 2025)

Já Ana, em sua dissertação (AFFONSO, 2025), começa se apresentando diretamente, afirmando que o trabalho fala sobre sua vivência no Museu de Arte Murilo Mendes, que, somado entre seu tempo enquanto bolsista, prestadora de serviços e por fim funcionária terceirizada, totalizam 8 anos, propondo em sua pesquisa e prática exercícios de imaginação em busca do museu “que acredito e que está ali mesmo, dentro do próprio Mamm” (AFFONSO, 2025, p. 2).

Traz a preocupação com a liberdade pensada a partir da evidenciação do corpo:

Decolonizar é também libertar corpos e mentes. Enquanto estive à frente do Educativo Mamm, sempre conversei com as(os) bolsistas a respeito dessa consciência corporal. O corpo da(do) mediadora(or) / educadora(or) está presente ali na galeria, vendo as obras junto com o público. O corpo sente, o corpo fala, o corpo absorve, o corpo se movimenta. Pensando nisso, sempre nos preocupamos em iniciar a visita com algum alongamento ou quebra-gelo sempre que possível. Isso ajudava também na aproximação entre Educativo Mamm e público e vice-versa.” (p. 7)

Ana relembra a exposição que ocorreu no MAMM do artista Jorge dos Anjos, *A Ferro e Fogo* (2018- 2019), falando que “as esculturas gigantes, de ferro, no jardim foram a diversão das crianças! Elas amavam escalá-las, mas os vigilantes eram só preocupação. E eu, mediando esse embate” (p. 11- 12). Fala também sobre atividades educativas desenvolvidas no jardim do museu:

Até que recebo o recado da direção que trabalhar no jardim não estava pegando bem. Nessa hora, pensei em bell hooks. A pedagogia do entusiasmo (2017, p.17) estava incomodando. Pensei também em Mário Chagas, diretor do Museu da República - RJ, que em uma roda de conversa virtual, que assisti durante a pandemia, através do canal do Centro de Conservação da Memória (CECOM - UFJF), no YouTube, disse que “um museu que não serve para a vida, não serve para nada. (...) (p. 17)

A Oficina de Férias, mencionada na Carta 7 desta monografia, vem à discussão novamente. Ana relata a realização da mesma em 2022, contextualizando a ocorrência de edições anteriores da Oficina que foram influentes, dos diálogos com diferentes autores e pesquisadores de referência, para proposição de atividades que pudessem aproximar o MAMM do seu universo do público infantil, mas que também pudessem transformar a Oficina de Férias em um grande ateliê aberto de criação e diversão. “Era urgente dar mais autonomia para as crianças e

criarmos uma comunidade mesmo que só durante aquela semana, ouvindo o que ela(s) tinha(m) a nos dizer.” (p. 19)

Uma atividade em particular da Oficina se destaca: Uma proposta de pintura coletiva em uma área externa, livre para sujar, que vira uma “guerra de tinta” (a qual referenciei muito brevemente na Carta 7). Nas palavras de Ana:

também um nado livre e imaginário de duas crianças que passaram aquela semana bem quietinhas e tímidas, mas que agora, banhadas de tinta e batendo braços e pernas no papel craft quilométrico e todo embolado, diziam que aquele era o melhor dia da vida delas, meu olhar é rapidamente desviado para a bolsista ligando a mangueira que fica no estacionamento, para a euforia das crianças coloridas da cabeça aos pés, todas se encontrando debaixo da “chuvinha”, se refrescando e se limpando pois iriam embora com suas(eus) cuidadoras(es), dentro de 10 minutos, mas que ao mesmo tempo não tinham levado roupa para trocar, afinal, nada disso estava previsto, e é aí que os 10 minutos passam em 5 segundos, minha respiração ainda presa, e quando vejo tudo vira uma festa, crianças extasiadas, famílias igualmente encantadas e felizes ao verem suas crianças sendo crianças em um ambiente mais propício impossível, indo embora com a promessa de que voltariam pra visitar o museu e o Educativo Mamm, é também quando nos damos conta de como estamos cansadas(os) e felizes e eu, finalmente solto um suspiro de alívio: Ufa! Era só o museu que eu imaginava, acontecendo na minha frente! (p. 26)

O sentimento dos educadores, contagiados pela alegria das crianças, pode ser descrito de que outra forma, senão como amor? Talvez seja uma espécie de querer bem (FREIRE, 1996, p. 159), que de todo modo se aproxima à amorosidade, e é colocada na perspectiva freireana como componente necessário da educação. A amorosidade transborda também para a relação entre nós da equipe, visível na descrição de Ana. Nos vejo em seus relatos, o que me emociona: Lembro como foi Vitória a bolsista a ligar a mangueira para molhar as crianças no episódio descrito acima, iniciativa típica de sua disposição acertadamente pragmática e simultaneamente iniciadora de novas e boas ideias. Enxergo a mim mesma quando, mais à frente, no apêndice *O Museu, a Cidade, o Filme e a Gravura*, Ana descreve uma atividade que realizamos entre nós no Educativo, que implicava em fotografar pelo celular algo que estivéssemos vendo pela primeira vez no museu e enviarmos uns para os outros, mencionando:

Em 2022, com uma equipe de 5 bolsistas que não nasceram em Juiz de Fora, sendo que somente uma bolsista morava na cidade desde adolescente e que me perguntava quase todos os dias quais eram os

nomes das ruas paralelas à Benjamin Constant (rua do Mamm) em direção ao Parque Halfeld. (AFFONSO, *ibid.*, s.p.)

Era eu a bolsista perdida (tinha um senso de localização terrível, que melhorou um pouco desde então). Me divirto imensamente com essa memória, que eu nem sabia que para ela tinha sido tão marcante; toca no meu carinho pelas lembranças do tempo no MAMM, toca na minha relação com a cidade, com minha própria identidade e senso de pertencimento.

Ler os escritos dos meus colegas e parceiros do Educativo me leva a concluir que a construção do nosso conhecimento, do nosso projeto de Educativo, se deu fundamentalmente ligada à nossa amorosidade; tanto em nossas ações educativas, para com os visitantes, quanto entre nós¹⁸. Para além da intimidade de nossas relações e conexões entre escritos sobre as experiências que compartilhamos, existe também nesse universo a publicação de um artigo sobre a Oficina de Férias nos *Anais do I Encontro Nacional de Educação Museal* (AFFONSO et al, 2023). Embora se trate de uma contribuição modesta, de duas páginas, representa um reconhecimento muito gratificante. Sintetiza os princípios do projeto da Oficina de Férias e suas referências e alcances possíveis, indo ao encontro do que Ana já descreveu em sua dissertação.

4.4 Um último voo (que não encerra a jornada): Amorosidade na mediação

A partir então da relação entre as diversas variáveis que se distribuem ao longo das páginas anteriores – a escrita pessoal das cartas, a caracterização histórica do desenvolvimento dos museus, da arte educação e da educação museal; a experiência relatada do MAMM; a concepção teórica de alguns conceitos-chave e os campos de disputa nos quais todos esses elementos se inserem – busco encerrar

¹⁸ Exemplo disso, interessante inclusive, é que, embora eu tenha assistido a defesa da dissertação de Ana, apenas agora, lendo o trabalho para trazê-lo em diálogo com o meu, atentei-me ao seguinte detalhe. Ana descreve no início de seu texto, na seção Sugestões de Uso (p. 5), que um dos textos do trabalho se trata de um caderno de anotações que fez ao longo da duração do mestrado, a respeito do processo, e que em algumas notas conversou com seu orientador; acho curioso como dialoga com a minha proposta das cartas, sem que eu soubesse previamente. Ainda que as propostas tenham estruturas formais distintas, é uma coincidência feliz, que vejo não tanto como um acaso, mas muito mais como testemunho das confluências entre nós; assim como reflexo da influência enorme que Ana, meus parceiros educadores de modo geral, e minha experiência no Setor Educativo do MAMM tiveram em minha formação, fato do qual me orgulho e alegro.

a pesquisa com uma perspectiva de compreensão da mediação enquanto um ato amoroso. Cabe esclarecer que várias concepções da mediação são correntes, distintas e possíveis, e não cabe ao escopo desta pesquisa fazer um balanço de todas, de modo que seleciono textos que se relacionam com a prática no MAMM, que é, afinal, o interesse desta pesquisa; seja por relação direta (ao se tratarem de textos que estiveram presentes na nossa formação teórica) ou por afinidade.

Os arte/educadores do campo são mediadores culturais, no sentido do estar entre: estar entre o artista e observador, no olhar e na escuta, para gerar questões que apenas têm sentido se provocam a reflexão, a conversação, a troca entre os parceiros. Um estar entre que precisa ser mais apurado” (CAMARGO, *ibid.*)

A mediação é caracterizada como uma prática educativa em museu, inserida portanto no contexto da educação não-formal. O termo mediação é usado muito em função da figura consequente do “mediador”, que se diferencia do “guia” ou “monitor”. Geralmente são educadores formados em Universidades, nos cursos de História, de Arte, de Educação e até mesmo de Comunicação (BARBOSA, 2008, s.p.). A crítica ao termo monitor¹⁹ se dá devido à sua ligação com a figura do monitor auxiliar do professor em sala de aula, que sugere falta de autonomia. Ana Mae considera o termo “visita guiada” preconceituoso, pois pressupõe a cegueira e ignorância do público, em detrimento de uma prática voltada ao diálogo, participativa; o educador cumpre o papel de ser alguém que está disponível ao encontro, caso (isto é, não se trata de uma obrigação) o visitante deseje essa companhia para ver e comentar a exposição, trocar ideias e sensações sobre as obras e informações relacionadas (BARBOSA, *ibid.*).

Ainda em relação ao texto de Ana Mae, ela convoca os educadores de museus a assumirem o aspecto educativo de suas ações, questionando a resistência que enxerga neles, conectando-a ao dos artistas professores em se relacionarem com essa dimensão, dizendo: “Sejamos radicais: nada se ensina e tudo se aprende, depende do diálogo, da interlocução, da intermediação, da necessidade e do interesse”; “Devemos tratar em museus de EDUCAÇÃO” (*ibid.*).

No artigo *Processos Educativos em Espaços Expositivos – A mediação como forma de arte-educação* (PINTO, 2009), a autora diz que os núcleos de

¹⁹ É possível considerar que o termo “monitor” ainda reside no imaginário popular devido ao seu uso de 1980 a 1990 (SÃO PAULO, 2015).

arte-educação surgem como os responsáveis pelo recebimento do espectador nas instituições, contrapondo aos empecilhos que eram colocados ao acesso democrático nos espaços voltados a arte, em resposta à impossibilidade de interferência no ambiente expositivo. “Assim, o espaço onde tudo parece impedido, interdito, dá lugar a um ambiente de diálogo, trocas, reflexão e experimentação (PINTO, *ibid.*, p. 178)”. Traz então o termo “mediação”, em diálogo com O’Doherty (2002), para falar da necessidade da *mediação* para esclarecimento da vivência, e Cocchiarale (2006), quanto à necessidade da mediação da palavra para a produção de sentido nas práticas do mundo institucional das artes envolvendo o grande público.

Assim, enfatiza-se a importância de estar presente alguém qualificado para promover a reflexão pensada para a mostra. O mediador, sobretudo em exposições contemporâneas, toma postura de peça fundamental para que o público acesse as obras de arte. Rejane Coutinho – citada por Martins (2005, p. 52) – ainda reitera a importância do mediador, colocando que seu papel ‘é imprescindível para introduzir o observador nas questões abordadas pela obra, indicando brechas de acesso no universo tratado pelo artista’ (PINTO, *ibid.*, p. 178).

A autora dialoga diretamente com o texto de Ana Mae sobre a figura do mediador (BARBOSA, 2008), mencionando-o e dizendo que o cargo e sua nomenclatura vem à tona em um contexto de ressignificação da arte, sendo o mediador “aquele quem relaciona, dialoga, atrai do espectador sua própria contextualização da arte” (PINTO, *ibid.*, p. 179), muito mais um propositor do que um depósito de informações e dados a ser despejado. A autora levanta o conceito de mediação em Vygotsky, que, através da psicologia sócio-histórica, encara a aprendizagem como uma ação social, de transformação dos seres humanos, compreensão que considera profundamente relacionada à atividade do mediador em espaço museal, que igualmente se ocupa de conceitos, levanta hipóteses sobre leituras e faz interferências do repertório pessoal.

A mediação, no caso específico dos espaços expositivos, entre público e objeto de arte, é realizada não apenas pelas ferramentas, bem como pela relação com outros indivíduos que constituem um contexto repleto de outras significações e influenciando o processo de construção do próprio pensamento e da tomada de consciência. (PINTO, *ibid.*, p. 182).

Em relação à arte-educação nos museus de arte, diz que “A mediação pode ser compreendida como um encontro, mas não como qualquer encontro. Um

encontro sensível, atento ao outro” (MARTINS, 2005, p. 44 *apud* PINTO, *ibid.*) e que “a figura do educador já está estabelecida como essencial para a coerência da fundamentação do trabalho realizado para a execução de uma exposição de arte” (PINTO, *ibid.*).

O texto *Sistema Estadual de Museus de São Paulo. Conceitos-chave da educação em museus: Documento aberto para discussão* (SÃO PAULO, 2015), do Sistema Estadual de Museus de São Paulo (SISEMSP), se relaciona muito bem com os anteriores, concordando e complementando; quanto ao “guia”, é mais taxativo, dizendo que implica na figura de um profissional que não tem interesse ou capacidade para desenvolver um discurso autônomo e dialógico, isto é, construído a partir das demandas do público; o “mediador” seria então “dos mecanismos mais interessantes e atualmente mais utilizados pelos educadores” (SÃO PAULO, *ibid.*), responsável pela ampliação da relação entre visitante e museu, mediando o público e o objeto museal:

Ao servir como ligação, agente de promoção cultural e experimentador, o educador está situado na encruzilhada das trocas (sociais, culturais e afetivas) realizadas entre a instituição e a sociedade. Embora o museu em si, e todos que trabalham nele, conjuguem a função de salvaguarda e comunicação, o educador, por construir conhecimento junto ao público por meio do diálogo, talvez seja quem melhor o conheça. (...) Entendemos que o termo educador pode ser utilizado como sinônimo de mediador, porém reconhecemos que a mediação é uma das maneiras de agir e que o educador, quando necessário, pode utilizar-se de outros sistemas no processo de educação museal. Também reconhecemos que outras nomenclaturas são usadas como sinônimo de educador, mas em nossa visão deveriam receber outra designação, a fim de evitar distorções. Citamos algumas tais como: monitor, estagiário, guia, orientador de público, entre outros (SÃO PAULO, *ibid.*, p. 7).

Já em *Conceitos-chave de museologia* (DESVALLÉES et al, 2013), a Mediação é caracterizada através de uma série de relações no verbete correspondente. Da mediação jurídica, resgatam o sentido do estar entre duas partes, em um espaço que busca aproximar e reapropriar; no campo cultural, a mediação se relaciona com a apresentação ao público (DESVALLÉES et al, *ibid.*, p. 52). Dizem que, na museologia, o termo já veio a ser utilizado com frequência na França nas últimas décadas, para designar uma gama vasta de intervenções realizadas no contexto museal, a fim de estabelecer pontos de contato; compartilhamentos de experiências entre os visitantes na sociabilidade da visita, de

modo geral: “Trata-se, então, de uma estratégia de comunicação com caráter educativo” (DESVALLÉES et al, *ibid.*, p. 53);

No contexto anglo-saxônico, denotam se relacionar particularmente com a ideia da interpretação; e mencionam que, no Brasil e em Portugal, o uso do termo “mediação” se dá associado principalmente por uma ênfase à figura do mediador, que desenvolve atividades educativas e transmite propostas pedagógicas. Concluem ligando a mediação à filosofia hermenêutica e reflexiva (DESVALLÉES et al, *ibid.*, p. 54) para apontar que aquela atua na compreensão de si em cada visitante, processo facilitado pelo museu:

Com efeito, pela mediação dá-se o encontro com as obras produzidas por outros humanos, o que permite que se atinja uma subjetividade tal que promova autoconhecimento e a compreensão da própria aventura humana que cada um vive. (DESVALLÉES et al, *ibid.*)

Para Mirian Celeste Martins, professora do curso de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura e do curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie, responsável pelo verbete correspondente à mediação no *Caderno da PNEM*:

Embora não haja uma única definição possível, compreender a mediação como ação implica voltar-se ao conceito que o coloca “entre” outros na busca de uma maior aproximação com os objetos e as manifestações artísticas. Não basta o acesso tendo em vista a socialização da arte. Não bastam apenas informações gerais. Levar em conta as diferentes necessidades do público com o oferecimento de diversos meios – como catálogos, materiais educativos, audioguias, jogos para a família, dispositivos específicos para grupos de surdos ou cegos, formação para aos educadores etc. – é importante e tem por objetivo facilitar o acesso e democratizar as culturas (IBRAM, 2018, p. 85).

À compreensão da Mediação como uma atividade educativa, composta pelas múltiplas definições e visões levantadas, somamos a dimensão amorosa, levantada no subcapítulo anterior. Retomando Marcondes (*ibid.*), a autora afirma que não há amorosidade em um diálogo vertical, hierarquizado, dominante e opressor (MARCONDES, *ibid.*, p. 63) e traz a seguinte fala de Paulo Freire:

Amor

É um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (...) Se não amo o mundo, se

não amo a vida, se não amo os homens, não é possível o diálogo (FREIRE, 2015, p. 111 *apud* MARCONDES, *ibid.*)

A amorosidade se liga ao respeito, para possibilitar uma construção libertadora do conhecimento:

Em termos práticos, uma educação amorosa é crítica e criativa, permite que o outro se expresse, que seja sujeito efetivo de sua construção histórica. É possível afirmar que somente uma educação amorosa promove a troca de ideias, o pensamento autêntico (em oposição ao pensamento ingênuo ou mágico), a incorporação do conhecimento pela busca e não pela imposição, a reinvenção do conhecimento; não trabalha sobre o estudante, mas com ele; discute temas e gera criticidade; estimula a busca, a recriação, a reinvenção, a pesquisa; coloca ênfase na experiência democrática da vida em sociedade com vistas à defesa do “ser mais”, da humanização do ser humano. (MARCONDES, *ibid.*, p. 62- 63)

Sendo assim, podemos apontar que uma educação amorosa exige fundamentalmente o *respeito*, por uma série de princípios: Pela liberdade e autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educacional; pela horizontalidade no mesmo; pelo espaço necessário para a escuta, o silêncio, o desejo e a curiosidade. Fica evidente que, para a ativação desse caráter na prática educativa, é necessária principalmente uma autorreflexão crítica e informada do educador, posto que muitos dos elementos descritos como componentes do respeito são subjetivos e possuem nuance; não é um processo de natureza objetiva, mas sim uma discussão em aberto, a ser estabelecida; no qual se faz imperativo o *compromisso* com os princípios descritos acima, esses sim, categóricos.

5 CONCLUSÕES

5.1 Considerações Finais

No decorrer dessa pesquisa, pude constatar que existem diálogos e desencontros passíveis de ocorrerem entre as áreas pelas quais circulei: Arte-Educação, Museologia, Artes Visuais e em alguma medida também, a Arqueologia, a Arquitetura, a História, as Ciências Sociais e a Filosofia.

A presente discussão da prática da arte-educação em um contexto não-formal se dá a partir do entrecruzamento entre diferentes contextos: A formação em Bacharelado em Artes Visuais, em conversa com a licenciatura, e também com os estudos e as práticas museológicas. Em alguns momentos, me vi surpresa com os abismos: Há uma abundância de estudos distintos e diversos, dentro de cada área, assim como umas em relação às outras. Mas, ao mesmo tempo, conforme entrava em contato com minhas referências bibliográficas, pude discernir encontros nos propósitos, nos interesses, ou até mesmo nas ferramentas utilizadas, da arte-educação à educação museal, da Sociomuseologia às teorias pedagógicas freirianas; ainda que as práticas e nomenclaturas sejam distintas, em todas existe uma preocupação com o público, com a missão educativa e o reconhecimento da necessidade de um fortalecimento da educação e da arte-educação dentro dos setores em nossa sociedade, nas instituições, da escola ao museu.

Podemos puxar linhas de fuga dessas proposições, traçar conexões em busca de soluções possíveis para os problemas enfrentados, em particular quanto à atuação dos educativos nos museus:

Estamos engatinhando ainda nas questões de participação na gestão dos museus, mas garantimos o lugar desse espaço pedagógico no Plano Museológico, quando este é definido nas instituições e na relevância do setor por participação em Editais Educativos.

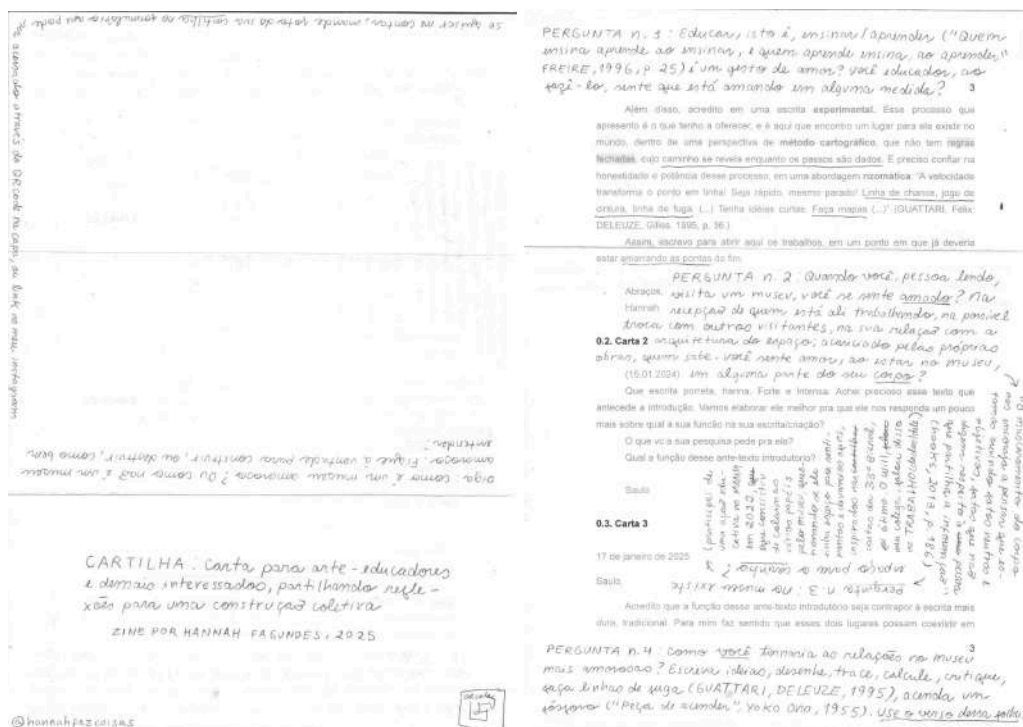
Carecemos de recursos financeiros e estrutura para garantir o acesso e receber escolas públicas. Nos municípios existem limitações que englobam desde o interesse dos educadores em inserir nos seus projetos as visitas em exposições individuais, projetos educacionais, Bienais e acervos documentais em museus, que auxiliem na elucidação de suas propostas pedagógicas. Existem dificuldades de toda a ordem (...) (DE VARGAS e BECKER, *ibid.*, p. 193).

Embora já exista uma boa bibliografia de textos que falem sobre a história dos museus e da educação museal, essa monografia pode ser uma contribuição positiva à discussão ao fazer um balanço não só dos textos já consagrados como referências, mas de fontes mais recentes, assim como relatos e perspectivas de outras áreas acadêmicas e profissionais que se relacionem com o tema, usando de uma perspectiva decolonial e de um método rizomático e cartográfico. Busquei realizar uma pesquisa comprometida tanto com o rigor acadêmico, quanto com o compromisso ético que assumo enquanto ser humano, inacabado, no mundo.

A opção pelas cartas, com as quais se estabelece uma certa transparência quanto ao desenvolvimento do trabalho enquanto o mesmo acontece, numa tentativa de expor o processo de pesquisa ao invés de apresentá-la como algo conclusivo e fechado, permitindo que o trabalho possa colaborar com as reflexões relacionadas à metodologia da pesquisa em artes. Na minha experiência, a escrita de parte do TCC através das cartas me auxiliou a tomar posse das minhas ideias, dialogá-las melhor com as minhas leituras e alcançar com maior êxito conclusões a partir da relação entre esses elementos. Pude perceber também que, ao longo da escrita, a “escrita formal”, como optei por denominar as porções em que escrevi de modo mais próximo aos moldes tradicionais de uma escrita acadêmica, e a escrita mais pessoal e alinhada às minhas “intensidades”, foram se contaminando, vazando de uma parte para a outra, o que não acho um mal; muito pelo contrário, são sintomas de uma pesquisa viva, humana, em vias de processo.

A produção e distribuição da zine elaborada a partir dessa pesquisa também é um resultado da mesma, relevante na medida em que permite a circulação desse conhecimento para além da esfera acadêmica, na intenção de alcançar não só os profissionais da área de museus, mas todo o potencial público visitante. Pensar um museu amoroso, com sorte, poderá atrair mais pessoas para perto dos museus, para que possam usufruir do que não só é seu por direito – considerado que na Constituição (BRASIL, 1988) o Art. 215 da Constituição assegura o acesso à cultura, aos bens culturais, e o Art. 208 menciona a efetivação da educação mediante a garantia de acesso inclusive ao ensino, pesquisa e criação artística, que podem ser viabilizados através do museu – mas pode ser também uma fonte de prazer e alegria.

Figuras 11 e 12 - Protótipo da zine, frente e verso



Fonte: Elaboração da autora

Cabe frisar que o tema merece um aprofundamento, que requer por sua vez o engajamento e colaboração de outros autores; assim como um olhar mais detalhado, especialmente quanto às ideias de Paulo Freire acerca da amorosidade na sociedade, nas artes e na educação, possivelmente articuladas à concepção de outros autores. Questões que caberiam mais adequadamente para um estudo ao grau de uma dissertação de Mestrado. Por fim, longe de uma conclusão, espero que essa monografia possa ser um ponto de partida para a discussão nas áreas correlatas, em especial na mediação e na educação nos museus de arte. Que o compromisso com a liberdade, a amorosidade e o respeito possam fazer sempre parte de nossa prática educativa.

5.2 Carta 8

7 de fevereiro de 2025

Saulo,

Boa tarde!

Saí há pouco de uma reunião nossa. Li o pedido que fez para que eu escrevesse sobre as brechas.

(...) uma brecha, uma fresta onde se poderia produzir arte e educação indistintamente, onde não seríamos artistas como professores, nem professores como artistas, nem somente artistas, nem apenas professores. Não se trata obviamente de uma fresta pela qual se olha, apesar de olhar ser fundamental, mas é uma fresta na qual se entra, se vive, se habita, e é importante dizer, nunca para sempre, porque ela se fecha e logo se percebe a necessidade de abrir outra. Como uma ferida que vai cicatrizando e aí precisaríamos abrir outro corte, porque gostamos da dor, de cortar na própria carne, por prazer. (CARVALHO, 2015, p. 497).

Trago um trecho da tese de doutorado do Fabrício de Carvalho, professor e presente diretor do Instituto de Artes e Design, texto que me marcou muito por expandir meu horizonte em relação a possibilidades de como uma pesquisa pode se estruturar e se apresentar. A imagem do corte também me lembra o que aprendi principalmente com a colega, amiga e “conterrânea” do Instituto de Artes e Design (IAD/UFJF) que admiro enormemente, Ana Berenice. Em seu Trabalho de Formação Docente em Artes Visuais²⁰, diz que “O corte é o que rompe com o que está posto e coloca contextos diferentes em diálogo, numa reconfiguração do que parecia pronto e fechado.” (MELO, 2024, p. 10). O corte é mencionado no contexto da colagem, linguagem artística que já era parte da minha vida anteriormente, mas ganhou força e potência a partir das oficinas de Ana Berenice, das quais participei em 2022 e 2024. Nas aulas com ela e na prática da colagem pude construir uma compreensão de processo artístico e de vida que foram fundamentais na minha atuação como artista e arte-educadora. São a partir de lugares como esses, dessas influências e dessas pessoas, que escrevo.

A imagem que me vem à cabeça de imediato quanto à ideia de brecha é o vislumbre de um outro mundo de possibilidades, através de um rasgo no tecido do

²⁰ Artigo escrito para a etapa final da formação em Licenciatura em Artes Visuais. Não está publicado ou disponível em portais virtuais.

cotidiano morno, acinzentado. Uma espécie de respiro, de um espaço entre. A chance de ser gente num espaço que eu achei que poderia apenas ser coisa, cargo, pesquisadora, graduanda, é uma brecha. Produzir uma pesquisa diferente do que imaginei ser possível a princípio, humana e dinâmica de uma maneira que me encanta, é outra brecha.

Me sinto em casa nessa brecha, viva e bem. A brecha na minha experiência enquanto mediadora museal é o momento no qual consigo instaurar esse espaço em conjunto com outras pessoas, de ser gente, de me sentir bem, de encontrar um espaço meu, que faça sentido para *mim*, ainda que junto aos outros, naquilo que em um primeiro momento talvez pareça distante. É possível disparar essa brecha quando o visitante me vê como gente, e eu o vejo da mesma forma. Nós nos enxergamos, um ao outro, como iguais, não no sentido de idênticos em pensamento, forma ou sentimento, mas no direito da escuta, do carinho, da empatia, do respeito, dos quais estamos tão necessitados nestes tempos difíceis, em um mundo por vezes cruel e desolador. É uma via de mão dupla, fundamentalmente horizontal.

Se a brecha se abre em alguma coisa ou ela se faz sozinha no mundo, como você perguntou, acho difícil de dizer. Tenho que pensar mais sobre também, o nome e a visão da coisa como uma brecha foi um entendimento que se fez recentemente. Mas estou com a imagem da obra *Étant donnés* (1946-1966) de Duchamp na cabeça, a qual vi recentemente, em uma pesquisa espontânea sobre Maria Martins, enquanto procrastinava na escrita desta presente monografia.

Entre muitos aspectos dignos de atenção na obra em questão, o que dialoga com a presente discussão é que, para observá-la, é preciso olhar através de uma fresta na porta. Hoje se sabe que a modelo para a obra foi Maria Martins, escultora responsável pela realização de obras marcantes, especialmente em seus títulos, ao meu ver; nessa minha breve pesquisa vi uma obra dela cujo título me marcou, *O Oitavo Véu* (1949). O *Penguin Dictionary of Symbols* (GHEERBRANT et al, 1996), traz leituras do símbolo do *veil* (véu) a partir do entendimento de diferentes culturas²¹, e me impressiono muito com um trecho no final desse verbete, em que dizem: "Em última instância, o véu pode

²¹ Não estou familiarizada com a recepção crítica a esse trabalho, um modo mais delicado de dizer que, por um lado, se trata de uma obra escrita por homens brancos e franceses do século XX dizendo o que pensam os aborígenes, orientais e afins, talvez compreendidos como *exóticos*, o que é potencialmente questionável. Mas por outro, cresci com esse livro em casa, então é uma referência querida nesse lugar.

ser considerado mais como um meio de comunicação do que um obstáculo a ele. Escondendo sem fazê-lo por inteiro, convida para conhecer ^{o todo} ~~por inteiro~~²² (p. 1063, tradução nossa). Sendo assim, penso que a brecha possa ser esse lugar meio opaco, incerto, dúbio. Uma espécie de véu.

Abraços,
Hannah

²² "Ultimately, the veil may be regarded more as a means of communication than as an obstacle to it. Half-concealing, it invites fuller knowledge" (GHEERBRANT et al, 1996, p. 1063).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFFONSO, Ana Luísa; SIMÕES, Willian; PASKIN, Hannah. **Oficina de férias do setor educativo do museu de arte Murilo Mendes - Relato de experiências.**

Anais do I Encontro Nacional de Educação Museal [recurso eletrônico] / organização Marielle Costa Gonçalves, Daniele Pereira Canedo. Cachoeira, BA: Observatório da Economia Criativa da Bahia / IBRAM, 2023. Disponível em:

<https://www.emusemuseus.org/anais-do-i-encontro-nacional-de-educacao-museal-e-muse-ja-estao-disponiveis-para-download/> . Acesso em 17 de fev. de 2025.

AFFONSO, Ana Luísa. **Rotas de Fuga [para um museu em movimento].**

Dissertação (mestrado acadêmico) - Instituto de Artes e Design, Programa de Pós-Graduação em Artes, Cultura e Linguagens, Universidade Federal de Juiz de Fora. p. 161. 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/17401> . Acesso em 17 de fev. de 2025.

ALMEIDA, Cícero Antônio Fonseca de. **O “Colecionismo Ilustrado” na Gênese dos Museus Contemporâneos.** Anais do Museu Histórico Nacional, v. 33, 2001.

Anais do Museu Histórico Nacional. Início - Sobre a Revista. S.l, s.d. Disponível em: <https://anaismhn.museus.gov.br/amhn/about> . Acesso em: 17 de fev. de 2025.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte.** São Paulo: Editora Perspectiva SA, 2010.

_____. Paulo Freire: uma saudade, uma influência, uma interferência sempre positiva na minha vida. *In: Ocupação Paulo Freire*, São Paulo, Itaú Cultural, p. 17-29, 2021.

_____. **Educação em Museus: termos que revelam preconceitos.** Diálogos entre arte e público, v. 1, p. 30-34, 2008.

BELCHIOR. **Conheço o meu lugar: 2 é Demais** [1978]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TeliPgCNwj8> . Acesso em: 21 de fev. de 2025.

BENTO, Cida. Introdução. *In: O pacto da branquitude*. São Paulo : Companhia das Letras, 2022. p. 7- 16.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. Introdução. *In: Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

BIENAL. **33ª Bienal de São Paulo: afinidades afetivas. Convite à atenção**. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2018.

BITTENCOURT, José Neves. **Gabinetes de Curiosidades e Museus: sobre tradição e rompimento**. Rio de Janeiro: MHN, Anais do Museu Histórico Nacional, Vol 28, 1996.

BRAGA, Jezulino Lucio Mendes. **Experiências de visitas ao Museu Imperial: relatos de graduandos em História**. Revista Aedos, v. 7, n. 17, p. 431-447, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 04 de jan. 2024.

BRASIL. **Ministério da Cultura**. Política Nacional de Museus: Memória e Cidadania. Brasília: MinC, 2017. Disponível em: <https://pnem.museus.gov.br/> . Acesso em: 17 de fev. de 2025.

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. **As expedições e os museus: Reciprocidades e promiscuidades**. Revista Habitus-Revista do Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia, v. 17, n. 1, p. 7-24, 2019.

_____. Museus e pedagogias museológicas: os caminhos para a administração dos indicadores da memória. In: **Introdução à Sociomuseologia**, p. 153, 2006.

_____. **Museologia: entre abandono e destino**. Revista Museologia e Interdisciplinaridade, v. 9, n. 17, p. 19-28, 2020.

Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - e-MEC. S.I, s.d. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/nova> . Acesso em: 4 de fev. de 2025.

CAMARGO, Fernanda Monteiro e MIRANDA, Marina Rodrigues. **O Sentido das Teorias Pedagógicas no Ensino da Arte em Escolas do Campo: Diálogo entre Paulo Freire e Ana Mae Barbosa**. Ideação, v. 23, n. 2, p. 202-216. 2021.

CARVALHO, Fabrício da Silva Teixeira. **EDUCAÇÃOARTEPROFESSORARTISTA**. Orientadora: Profa. Dra. Sônia Maria Clareto. 2015. 499 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/5602>. Acesso em: 4 de jan. 2025.

CASTRO, Fernanda. Prólogo. In: SILVA, Maurício André da; COSTA, Andrea Fernandes, CECA-BR. **História da educação museal no Brasil**. 2024. p. 11-14.

_____; SIQUEIRA, Juliana; CONSIGLIO, Thiago; PINHEIRO, Adson (Orgs.). Educação museal: conceitos, história e políticas, Vol 6. **Paulo Freire e a educação museal : dos vínculos históricos às ações para o esperar**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2022.

COSTA, Willian Lourenço Simões da. **Museu que Pergunta Diálogos sobre o Pensar Arte no Espaço Museológico**. Artigo (Licenciatura em Artes Visuais) - Instituto de Artes e Design, Universidade Federal de Juiz de Fora. p. 18. 2023. No prelo.

DAMASCENO, Wagner Miquéias F. **UMA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA DAS COLEÇÕES PRINCIPESCAS E DOS GABINETES DE CURIOSIDADES**. In: Revista Eletrônica Ventilando Acervos, Florianópolis, v. 2, n.2 , p. 35-53, nov. 2014.

DE SIQUEIRA, Cleuza Maria Camargo Dutra; EDLINGER, Aline; BARBOZA, Magda Simone. **A Essência da Amorosidade na Educação para Freire**. In: IX Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: Utopia, esperança e Humanização. Faculdades Integradas de Taquara. Anais Paulo Freire, 2015. Disponível em::
<https://www2.faccat.br/portal/?q=node/2624> . Acesso em 18 de fev. de 2025.

DE SOUZA SILVA, Joselita; DA SILVA CAVALCANTE, Giulia Gabriela; DOS SANTOS PETRY, Arlete. **O Cenário do Ensino de Artes Visuais no Brasil**. Editora Realize. 2019.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François (Ed.). **Conceitos-chave de Museologia**. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus, 2013.

DE VARGAS, Márcia Isabel Teixeira; BECKER, Andréia von Hausen Bederode. **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO MUSEAL–PNEM: MUSEUS, EDUCAÇÃO E REDES**. Revista Docência e Cibercultura, v. 3, n. 2, p. 176-198, 2019.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Diálogos com Paulo Freire: Utopia, Esperança e Humanização, IX., 2015, Taquara. **Anais eletrônicos** [...] [S.l.:s.n.]: 2015. Disponível em:
<https://www2.faccat.br/portal/?q=node/2624>. Acesso em: 4 de jan. 2024.

Difusão Cultural. **Museu de Arte Murilo Mendes**. Disponível em:
<https://www.museudeartemurilomendes.com.br/difusao-cultural-n/>. Acesso em: 04 de jul. de 2024.

ELIAS, Maria José. **Revendo o Nascimento dos Museus no Brasil**. Rev. do Museu da Arqueologia e Etnologia, S. Paulo, 2: 139-145, 1992.

FORTIN, Sylvie; GOSSELIN, Pierre. **Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico**. ARJ–Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes, v. 1, n. 1, p. 1-17, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANZER, Adriana Aparecida. **Turbilhão de sentimentos e imaginações: as crianças vão ao museu, ou ao castelo**. In: **Museu, educação e cultura: encontros de crianças e professores com a arte**. Campinas: Papirus, pp. 85-92, 2005.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **The Penguin Dictionary of Symbols**, trans. John Buchanan-Brown. Nova York: Penguin, 1996.

GUATTARI, Félix; DELEUZE, Gilles. Introdução: Rizoma. In: GUATTARI, Félix; DELEUZE, Gilles. **Mil platôs - Capitalismo e Esquizofrenia, Vol. 1**; Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. p. 10- 36.

hooks, bell. A construção de uma comunidade pedagógica. In: hooks, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. p. 173- 222.

IBRAM - Instituto Brasileiro de Museus. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: IBRAM, 2018. Disponível em: <https://pnem.museus.gov.br/textos/> . Acesso em 19 de fev. de 2025.

ICOM. Os 20 termos escolhidos pelo ICOM Brasil. Nova definição. Disponível em: http://www.icom.org.br/?page_id=2249 . Acesso em: 25 de jul. de 2022.

Juiz de Fora Prefeitura. **A cidade**. Museus e Centros Culturais. Disponível em: <https://www.pjf.mg.gov.br/institucional/cidade/museus.php>. Acesso em: 25 de jul. de 2022.

KAPLAN, Abraham. Introdução, pp. 7-47. In: DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

KIEFER, Flávio. **Arquitetura de museus**. Rio Grande do Sul: UFRGS-ArqTexto, 2000.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LIMA, Helena Pinto. **Patrimônio para quem? Por uma arqueologia sensível**. Revista Habitus-Revista do Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia, v. 17, n. 1, p. 25-38, 2019. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/habitus/article/view/7086> . Acesso em: 12 de jan. de 2025.

LOPES, Maria Margareth. **A Formação de museus nacionais na América Latina Independente**. Anais do Museu Histórico Nacional, v. 30, n. 1, p. 121-33, 1998.

MANNING, Erin. **The minor gesture**. s.l.: Duke University Press, 2016.

MARCONDES, Ofélia Maria. **Paulo Freire: por uma educação amorosa!**. Revista Cactácea–Educação, Filosofia, v. 2, n. 4, 2022.

MARTINS, Mirian Celeste. **Mediações culturais e contaminações estéticas**. Revista Gearte, v. 1, n. 3, 2014.

MELO, Ana Berenice Resende. **Ensaando as alquimias poéticas dos encontros: As colagens enquanto caminho**. Monografia (Formação Docente em Artes Visuais) – Instituto de Artes e Design, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, p. 82. 2024. No prelo.

MONTENEGRO, Aline e MARTINS, Carina. As coisas não têm paz. **Exporvisões**. S.l, s.d. Disponível em: <https://exporvisoes.com.br/category/as-coisas-nao-tem-paz/>. Acesso em: 11 de fev. de 2025.

MURTINHO, Vítor. **Louvre: um museu com história (Parte 1)**. Metálica, n. 50, p. 18-24, 2018.

OAB Nacional. Brasil tem 1 advogado a cada 164 habitantes; CFOAB se preocupa com qualidade dos cursos jurídicos. 2022. Disponível em: <https://www.oab.org.br/noticia/59992/brasil-tem-1-advogado-a-cada-164-habitantes-cfoab-se-preocupa-com-qualidade-dos-cursos-juridicos#> . Acesso em: 4 de fev de 2022.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de criação**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1993.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. Pista 1: A Cartografia como Método de Pesquisa-Intervenção. In: **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** / orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PAULA, Dalva De; ALVES, Daniele de Sá; CASTRO, Fernanda; FRECHEIRAS, Kátia; MARTINS, Luciana Conrado; FONSECA, Mônica; GUEIROS, Rafaela; SOARES, Ozias de Jesus. **A experiência de construção da Política Nacional de Educação Museal**. In: Musas - Revista Brasileira de Museus e Museologia, Brasília, n. 8, p. 201 - 209. 2018.

PINTO, Júlia Rocha. **Processos Educativos em Espaços Expositivos – A mediação como forma de arte-educação**. In: Anais do V Colóquio sobre o Ensino da Arte - I Encontro regional da FAEB Regional - SUL, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/39764320/Processos_Educativos_em_Espa%C3%A7os

[Expositivos_A_media%C3%A7%C3%A3o_como_forma_de_arte_educa%C3%A7%C3%A3o](#) . Acesso em 18 de fev. de 2025.

POMIAN, Krzysztof. **Coleção**. Enciclopédia Einaudi, v. 1, p. 51-86; Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1984.

POULOT, Dominique. **Museu e museologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. E-book.

RAFFAINI, Patricia Tavares. **Museu Contemporâneo e os Gabinetes de Curiosidades**. Rev. do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (USP). S. Paulo, 3: 159-164, 1993.

RETRATO de Uma Jovem em Chamas. Direção de Céline Sciamma. França: Neon, 2019. Serviço de Streaming.

Revista GEARTE. Início - Sobre a Revista. S.l, s.d. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/about> . Acesso em: 17 de fev. de 2025.

RICHTER, Indira Zuhaira; OLIVEIRA, Andréia Machado. **Cartografia como metodologia: Uma experiência de pesquisa em artes visuais**. Paralelo 31, v. 1, n. 8, 2017.

ROSSI, Wagner Maria Helena. A compreensão do Desenvolvimento Estético. In PILLAR, Analice Dutra. **A Educação do Olhar**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Leitura visual e educação estética de crianças**. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 213-229, ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.58085> . Acesso em 23 de jan. de 2025.

SÃO PAULO. Sistema Estadual de Museus de São Paulo. **Conceitos-chave da educação em museus: Documento aberto para discussão**. 2015.

SCHWARCZ, Lilia Katri Moritz. **O nascimento dos museus brasileiros: 1870-1910: Polvo é Po Vo: Molusco também é Gente**. Águas de São Pedro; s.n; out. 1988. 59 p. illus. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/bps-1242>. Acesso em 12 de jan. de 2025.

SCHWANTZ, Josimara Wikboldt; RODRIGUES, Carla Gonçalves. **Cartografia de uma Prática Pedagógica em Variação**. RELA Cult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, v. 5, 2019.

SOTO, Moana. **Dos gabinetes de curiosidade aos museus comunitários: a construção de uma concepção museal à serviço da transformação social**. Cadernos de Sociomuseologia da Universidade Lusófona, v. 48, n. 4, 18 Abr. 2015.

SOUZA, Helena Vieira Leitão de. **Colecionismo na modernidade**. Simpósio Nacional de História, v. 25, 2009, Fortaleza.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

Universidade de São Paulo. **Programa de Pós-Graduação Interunidades em Museologia / Universidade de São Paulo**. S.l, s.d. Disponível em: <https://sites.usp.br/ppgmus/> . Acesso em: 17 de fev. de 2025.