

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO/
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES

NATHÁLIA TEODÓSIO VIEIRA

**CAMINHAR ENTRE PONTES – MUSEUS E ARTE/EDUCAÇÃO:
TRANSPASSAR EM EXPERIÊNCIAS**

Recife
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO/
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES

NATHÁLIA TEODÓSIO VIEIRA

**CAMINHAR ENTRE PONTES – MUSEUS E ARTE/EDUCAÇÃO:
TRANSPASSAR EM EXPERIÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco como um dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Recife
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V658c

Vieira, Nathália Teodósio
CAMINHAR ENTRE PONTES – MUSEUS E ARTE/EDUCAÇÃO:: TRANSPASSAR EM EXPERIÊNCIAS /
Nathália Teodósio Vieira. - 2022.
112 f. : il.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Ana Paula Abrahamian de .
Coorientador: Prof. Dr. Mauricio Antunes .
Inclui referências.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Culturas e Identidades, Recife, 2022.

1. Museus. 2. Arte/Educação. 3. Educação. 4. Experiências. 5. Narrativas. I. , Prof. Dr. Ana Paula Abrahamian de,
orient. II. , Prof. Dr. Mauricio Antunes, coorient. III. Título

CDD 370

Nathália Teodósio Vieira

**CAMINHAR ENTRE PONTES – MUSEUS E ARTE/EDUCAÇÃO:
TRANSPASSAR EM EXPERIÊNCIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco como um dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Aprovada em 19/08/2022

Prof.^a Dr.^a Ana Paula Abrahamian de Souza (Orientadora)
UFRPE-FUNDAJ

Prof. Dr. Maurício Antunes Tavares (Co-orientador)
UFRPE – FUNDAJ

Fabiana Souto Lima Vidal (Examinador (a) Titular Externo)
CAp - UFPE

(Examinador (a) Suplente Interno)

Dedico a realização dessa pesquisa à minha avó Maria
Natividade Teodósio, vovó Nati.

AGRADECIMENTOS

Essa pesquisa não seria possível sem a presença de muitas pessoas que estão comigo em meu caminhar de vida. Trago aqui meu carinho e minha gratidão a todas elas.

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Ana Paula Abrahamian de Souza por estar comigo nesta construção, por seu olhar gentil e compreensível ao meu ritmo e minha escrita, também por sua generosidade ao me indicar caminhos nesta pesquisa que engrandeceram esse estudo e minha trajetória acadêmica.

Agradeço ao meu co-orientador, Prof. Dr. Maurício Antunes Tavares, por sua escuta sensível em todos os momentos em que me perdi de mim e deste estudo. Por não me deixar desistir e trazer outras possibilidades de percurso.

Estendo minha gratidão aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco, e também todo o Grupo de Pesquisa em Estudos Culturais e Arte/Educação.

Agradeço imensamente à minha família, sem esta base estrutural e emocional, eu não teria chegado aqui. Em especial a: minha mãe, por sempre me lembrar a importância de lutar pelo estudo e conquistar meu espaço através dele, para minha mãe desistir disso não é uma opção. Ao meu pai por me proporcionar uma trajetória com estudo e lembrar-me da importância disso. A minha irmã por sua doçura e palavras de incentivo, e também, por me apresentar, no primeiro ano dessa pesquisa, com um lindo sobrinho, que me fez refletir sobre os equilíbrios nesta jornada, um viva à Lucas por sua alegria e existência em nossas vidas. Ao meu primo-irmão Victor por ser um ombro amigo e por estar presente quando eu não pude. A todas as mulheres de minha família, minhas tias, irmãs de minha mãe, que abriram caminhos para que eu chegasse neste – o do ensino superior e da conquista de uma trajetória profissional atrelada a ele.

Um mais do que especial a minha vó Nati, que sempre me lembrou com orgulho de se sentir realizada em ver suas netas chegarem ao ensino superior, sonho que ela não pôde proporcionar aos seus filhos. Infelizmente minha vó não pôde vibrar ao ver sua primeira neta chegar a pós-graduação e partiu antes que essa pesquisa chegasse ao fim. Este estudo é uma homenagem à sua memória e sua trajetória de muita luta. Vovó me acompanha e me guia de um outro lugar.

Agradeço ao meu companheiro, Léo Arem, por ser atencioso e solidário ao meu cansaço, por me estimular me presenteando com livros que precisei, por ser meu parceiro em muitos processos de criação, alguns presentes aqui neste estudo, e por me incentivar a permanecer, pelo amor, pelas palavras de carinho e estar presente.

Agradeço a toda equipe Mamam pela confiança, pelo acolhimento, pelo incentivo – Mabel Medeiros, Rebeka Monita, Maria do Carmo Guerra, Mariza Monteiro, Eugênia Simões, Gustavo Neves, Inailza Alves, Maria Barbosa, Cleiton Fonseca, Carlos Kleber, Luciano Ramos, Arnaldo Nogueira, Abimael de Lima, Edmilosn Araújo, Carlos Barros, Ricardo Cândido, Fabiana Flávia. Um agradecimento especial a Maria do Carmo, minha super parceira de Mamam, que me acompanha no setor educativo há tantos anos, por ser uma mulher de escuta sensível, que oferece suporte emocional e estrutural para vida, para o trabalho, e também para esse mestrado.

Agradeço a todas as pessoas que passaram pelo Setor Educativo no processo do estágio, por estarem disponíveis a um aprendizado mútuo e a repensar juntos um museu. Em especial a Mariama, Diana, Ziel e Leandro, que foram participantes nessa pesquisa, obrigada pela confiança, pela disponibilidade e pela partilha.

Gratidão a Keise Barbosa, Pedro Ribeiro, Jamila Marques, Mallon Aragão e Bárbara Holanda, minhas *Perigosas* do coração, meus tesouros nesse caminhar que foi o mestrado. Como foi importante nos termos ao lado, podermos dividir cafés, cachaças, angústias, sorrisos, tristezas e alegrias... vocês viram essa pesquisa nascer e foram essenciais para que ela terminasse.

Aos amigos companheiros de vida, Mayara Andrade, Mohana Uchôa, Elissa Lima, Aline Lopes, Edson de Sá. São tantos anos com vocês ao meu lado, uma infância e adolescência divididas, uma vida adulta com amor e aconchego. Obrigada por estarem comigo há tanto tempo, fazendo parte do que sou hoje.

RESUMO

A presente pesquisa tomou como objetivo geral compreender como a Arte/Educação em um espaço museal, atravessada por experiências e memórias, constrói saberes. Nos aprofundamos na contribuição de Paulo Freire (2020) entendendo que o educador deve reconhecer as leituras de mundo dos educandos, firmando uma ponte com a Arte/Educação (BARBOSA, 2012), ao compreender como construções sociais, históricas e culturais podem se materializar nas práticas educativas, e, com Jorge Larrosa (2017), que nos mostra como a noção de experiência se relaciona com nossa vida em sua totalidade. A pesquisa contou com quatro ex-estagiários do setor educativo do Museu de Arte Moderna Aloisio Magalhães – Mamam. Como instrumentos da pesquisa, foram realizadas entrevistas narrativas, buscando observar como e se os processos (auto)reflexivos dos/as participantes dialogam com o museu e sua construção, e as dinâmicas internas da instituição. Concluímos que as práticas em Arte/Educação em um museu, que se relacionem com memórias, histórias, identidades, saberes, é uma busca que não cessa, que se fazem presentes, necessitando de uma política cultural na/para a construção desses espaços.

Palavras-chave: Museus; arte/educação; educação; experiências; narrativas.

ABSTRACT

This research took as the main goal to comprehend how Art/Education in a museum space, crossed by experiences and memories, builds knowledge. We go deeper into the contribution of Paulo Freire (2020), with the understanding that an educator must acknowledge their learners' reading of the world, building bridges with Art/Education (BARBOSA, 2012), through grasping how social, historical and cultural constructs may come about in educational practices, and with Jorge Larrosa (2017), who shows us how the notion of experience relates to our life in its whole. The research counted on four former interns from the education sector at the Museum of modern art Aloisio Magalhães- MAMAM. As research instruments, narrative interviews were used, aiming to observe how and if the (self)reflective processes of the participants were in dialogue with the museum and its construction, as well as its internal dynamics. We concluded that the practices in Art/Education in a museum, which are related to memories, history, identities, knowledge, are a non-stopping search, evidencing the need for a cultural policy on/for the building of these spaces.

Keywords: Museums; art/education; education; experiences; narratives.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Painel da Brigada Portinari

Imagem 2 – Colagem digital com imagens do Cinema São Luiz / Fonte: Produção de Nathália Vieira e Arem, 2022

Imagem 3 – Rodrigo Braga, Fantasia de Compensação

Imagem 4 – Colagem digital com imagem da Torre Malakoff e uma antiga foto de uma das pontes do Centro do Recife / Fonte: Produção de Nathália Vieira e Arem, 2022

Imagem 5 – Rosa (Acervo pessoal Nathália Vieira)

Imagem 6 – Captura de tela da exposição *Cães Sem Plumás*. Disponível em:

<https://www.flickr.com/photos/adriellywanessa/14550770758/>

Imagem 7 – *Empilhamento I*, Marcelo Silveira. Disponível em:

<https://blogmamam.files.wordpress.com/2014/03/cadernoeduc-c3baltimaverse3a3o.pdf>

Imagem 8 – Colagem digital com imagem do MAMAM e de uma ponte do Centro do Recife / Fonte: Produção de Nathália Vieira e Arem, 2022

Imagem 9 – Feita ao acaso, por meu companheiro, no Chá Mate Brasília (acervo pessoal Nathália Vieira)

Imagem 10 – Carta ao Professor Mário Chagas

Imagem 11 – Carta à Professora Ana Mae Barbosa

Imagem 12 – Michael Aboya - Fotografia do artista. Disponível em:

<https://aboya8.com/albums/golden-hour/>

Imagem 13 – Relation in Time (1977), Marina Abramovic e Ulay - Disponível em:

https://www.researchgate.net/figure/Figura-19-Stills-do-video-Relation-in-Time-1977-Marina-Abramovic-e-Ulay-Abramovic_fig6_327623999

Imagem 14 - Rosana Paulino, Parede da Memória - Informações técnicas: Tecido, microfibras, xerox, linha de algodão e aquarela. 8,0 x 8,0 x 3,0 cm cada elemento - 1994/2015. Disponível em: rosanapaulino.com.br

Imagem 15 – Colagem digital com antiga imagem do Recife / Fonte: Produção de Nathália Vieira e Arem, 2022

Imagem 16 – Lygia Clark, *Óculos* Disponível em:

<https://www.moma.org/audio/playlist/181/2428>

Imagem 17 – Brígida Baltar, *A Coleta da Maresia*. Disponível em:

<https://blogmamam.wordpress.com/2010/08/30/programa-professor-parceiro/900-brigida-baltar/>

Imagem 18 - Colagem digital com parte dos arabescos da Ponte Velha / Fonte: Produção de Nathália Vieira e Arem, 2022

Imagem 19 – Acervo pessoal, Nathália Vieira. Hall do museu com vista para o Rio Capibaribe.

Imagem 20 – Feita nas escadarias do museu, durante a exposição Cães Sem Plumas, por Sol Pulquério/PCR, 2014.

Imagem 21 – Primeira entrevista (acervo pessoal Nathália Vieira)

Imagem 22 – Mamam Fora do Centro, 2018

Imagem 23 – Exposição História da Poesia Visual Brasileira

Imagem 24 – Registro de atividade educativa

Imagem 25 – Montagem da exposição de Marcio Almeida

Imagem 26 – Performance de Leandro

Imagem 27 – Registro da oficina de frevo com Leandro

Imagem 28 – Costura de imagens de Leandro

Imagem 29 - O artista Daniel Santiago em sua exposição Daniel Santiago em 2 Tempos, no Mamam, em 2017.

Imagem 30 – Sarau das Lobas, 2018

Imagem 31 – Registro de ação educativa na Rua da Aurora

Imagem 32 – Registro de ação educativa na Rua da Aurora

Imagem 33 – Registro de mediação

Imagem 34 – Costura de imagens de Diana

Imagem 35 – Registro de mediação com funcionários

Imagem 36 – Registro de mediação com funcionários

Imagem 37 - Registro da performance Entre o fogo e a Penumbra, na Rua da Aurora. Fotografia feita por Victor Hugo, 2017.

Imagem 38 - Registro da performance Entre o fogo e a Penumbra, por Victor Hugo, 2017

Imagem 39 - Registro da performance Entre o fogo e a Penumbra, por Victor Hugo, 2017

Imagem 40 – Registro de oficina

Imagem 41 – Registro de oficina

Imagem 42 – Costura de imagens de Ziel

Imagem 43 – Costura de imagens de Ziel

Imagem 44 - Símbolo Adinkra disponível em:

<http://www.adinkra.org/htmls/adinkra/neo.htm>

Imagem 45 – Registro do Mamam na Estrada, 2019

Imagem 46 - Resultado de uma oficina com um grupo escolar, após mediação na exposição da artista Adriana Varejão – Por uma retórica canibal, 2019

Imagem 47 - Roda de Capoeira realizada no Mamam, dentro da programação da Semana de Museus de 2019.

Imagem 48 – Costura de imagens de Mariama

Imagem 49 – Obra de Luis Camnitzer. Disponível em: <https://mamsaopaulo.byinti.com/#/event/o-museu-como-espaco-de-encontros-dialogos-e-memorias-com-mam-educativo>

Imagem 50 – O que faz uma bandeira? / Fonte: Produção de Nathália Vieira, com colaboração dos/as participantes da pesquisa 2022

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca de Teses e Dissertações
CNM – Cadastro Nacional de Museus
COFEM – Conselho Federal de Museologia
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EREM – Escola de Referência em Ensino Médio
FAEB – Federação de arte/educadores do Brasil
FNPM - Fundação Nacional Pró-Memória
FUNASE – Fundação de Atendimento Socioeducativo
FUNDARPE – Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco
IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus
ICOM – Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus
IFPE – Instituto Federal de Pernambuco
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
MAC – USP – Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo
NEIMFA – Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis
MAMAM – Museu de Arte Moderna Aloisio Magalhães
MAM – RJ – Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro
MAM – SP – Museu de Arte Moderna de São Paulo
PCR – Prefeitura da Cidade do Recife
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNEM – Política Nacional de Educação Museal
PNM – Política Nacional de Museus
REM – Rede de educadores de museus
SESC – Serviço Social do Comércio
SPHAN - Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRPE – Universidade Federal de Pernambuco
ÚNICO – Salão Universitário de Arte Contemporânea do Sesc
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UPE – Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1. PONTES INTRODUTÓRIAS	15
2. ATRAVESSANDO UMA PONTE.....	28
3. PREÂMBULO AO PENSAR MUSEUS E ARTE/EDUCAÇÃO – OU: DEAMBULAÇÕES NO CENTRO DA CIDADE PARA OLHAR ALGUMAS PONTES	34
4. MUSEUS E ARTE/EDUCAÇÃO	41
4.1 Primeira travessia - Olhar ao surgimento dos museus	41
4.2 Segunda travessia – Costurando pontes: o ensino de arte no Brasil ...	50
4.3 Terceira travessia – Onde fica a ponte das experiências?	56
5. TODA PONTE NOS LEVA PARA ALGUM LOCAL: SOBRE AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS	62
6. DAS ANÁLISES	69
6.1 Travessia com o <i>corpo-território</i> de Leandro	69
6.2 Travessia com o <i>corpo-território</i> de Diana.....	78
6.3 Travessia com o <i>corpo-território</i> de Ziel	87
6.4 Travessia com o <i>corpo-território</i> de Mariama.....	99
7. ENTRE TRAVESSIAS E PONTES – AONDE CHEGAMOS?	106
REFERÊNCIAS	110

1. PONTES INTRODUTÓRIAS

Essa pesquisa parte da compreensão que os museus são instituições hoje percebidas como espaços de permanente diálogo para significação e ressignificação do patrimônio cultural de diferentes grupos sociais. Os museus do século XXI, através de suas práticas, buscam sempre estar dispostos a concentrar experiências de aprendizagem e produção de saberes, podendo ser capaz de provocar, difundir, questionar e refletir. Em meio às influências das lutas e movimentos sociais que ocorreram em várias partes do mundo no segundo pós-guerra e as ideias revolucionárias nos anos 1960, uma nova postura do fazer museológico surgia, cuja principal preocupação são os sujeitos e os problemas sociais por que passam as comunidades a que o museu atende, com vistas à busca de seu desenvolvimento sociocultural (TOLENTINO, 2016).

Concordamos com Elizabeth Ellsworth (2005, apud ANDRADE; COSTA, 2017) que os variados espaços de cultura, como museus, produzem conhecimento se tornando lugares de aprendizagem. A autora nos convida a pensar pedagogia como algo que está em construção, que dialoga com a “autoaprendizagem” de cada sujeito, junto as provocações no corpo, através de movimentos e sensações nesses espaços de cultura, trazendo aprendizagens em relação a si mesmos, aos outros e ao mundo. Ellsworth nos fala que o ato de visitar uma exposição, por exemplo, carrega uma “força pedagógica”, onde corpo e mente entram em sintonia com o que está sendo visualizado, sentido, escutado, e a força dessa conjunção resulta em aprendizagens. A noção de lugares de aprendizagens entrelaçados a cultura é muito cara a este estudo e ao seu campo.

Na década de 60 temos um cenário mais forte de reflexão dos museus como espaços de experimentações e de criação. Mário Pedrosa (1996) compreendia que esses espaços podiam ser lugares como casas e laboratórios, entendendo a potência que esse espaço possuía como ativador de afetos, de subjetividade, de experiências criadoras.

Por não responder ao sistema educacional convencional, a educação em museus e instituições culturais possuem liberdade para propor metodologias e experiências diversificadas. Segundo Chagas (2002), entre as tantas coisas que pode ser um museu, interessa pensá-lo como espaço de encontro, de convivência, de cantoria, de cidadania, de resistência, de lazer e de luta.

Inquieta com a contribuição de Chagas (2002), iniciei uma busca afetiva do que me moveu até o desejo de realizar essa pesquisa e rememorei alguns momentos que me

conectaram com o campo da Arte. E, em muitas dessas memórias, a narrativa visual estava sempre presente.

Aos dez anos de idade já circulava muito pelas ruas do centro da cidade do Recife, meu local de estudo e, hoje, de trabalho. E lá na Av. Dantas Barreto, no alto de um prédio comercial, morava uma pintura mural. Me lembro de sempre realizar caminhos em que ela pudesse ficar à vista, pois apesar de ser em grande escala, dependendo da localização, ela podia ficar encoberta por outro edifício. Mais tarde, já no curso de Artes Visuais, descobri que aquela pintura fez parte de um dos trabalhos da Brigada Portinari - As brigadas muralistas que surgiram em Pernambuco tinham atividades político-ideológicas, não adentrando na complexidade do assunto, apenas é importante constatar que os artistas também viram nessa organização oportunidades de criar relações com o povo a partir das pinturas.



Imagem 1 – Painel da Brigada Portinari - disponível em: <https://marcozero.org/nasce-a-brigada-da-hora-arte-engajada-vai-tomar-muros-de-olinda-e-recife-em-defesa-da-democracia/>

Atravessando a Ponte de Ferro (ou Ponte da Boa Vista), que liga a Av. Guararapes a Rua da Aurora, temos o Cinema São Luiz, que na época já era o último cinema de bairro a funcionar naquela área e assim o é até hoje, era e ainda é uma alternativa mais barata aos cinemas de shopping. Aquele espaço majestoso era um prédio que me nutria muita afetividade, lá eu pude assistir vários filmes que marcaram minha infância e ainda tinha o bônus de que o filme passava o turno inteiro rodando, fazendo com que a gente comprasse o ingresso e pudesse assistir três vezes de uma vez.

Metaforicamente estaremos, ao longo deste estudo, atravessando algumas pontes. Essa proposta é uma provocação para nos fazer pensar, de maneira simbólica e imaginativa, o que podem ligar pontes, além do que podemos de fato encontrar ao atravessá-las. Assim como é possível encontrar alguns dos espaços aqui citados ao atravessar as pontes da Cidade do Recife, como o Cinema São Luiz, inaugurado em 1952 e tombado em 2008 pela Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco (FUNDARPE), possui uma estética singular, se formos comparar aos outros cinemas.

Seu prédio possui dois pavimentos. No hall de entrada somos recebidas(os) pelo painel do artista pernambucano Lula Cardoso Ayres, em seu andar superior, que dá acesso ao balcão do cinema, é possível visualizar uma imensidão do Rio Capibaribe, através de uma grande janela de vidro. Ao entrar na vasta sala do cinema, com mais de 800 lugares, é possível encantar-se por toda sua decoração, principalmente pelos vitrais presentes nas laterais da tela, produções da artista plástica e, também professora, Aurora de Lima.



Imagem 2 - Colagem digital com imagens do Cinema São Luiz / Fonte: Produção de Nathália Vieira e Arem, 2022

Um dos filmes que assisti com meus pais e que me marcou por muito tempo foi *Central do Brasil*¹. Por um longo período eu me lembrava do filme com muito carinho sem saber o nome, as cenas passeavam pela minha memória e na adolescência descobri seu nome. Engraçado relatar, mas uma das coisas que eu mais gostava era a paleta de cores² do filme, que obviamente só vim entender com essa nomenclatura -paleta de cores- na vida adulta.

Mas essa não foi a primeira vez que uma paleta de cores me chamou tanta atenção e que me marcou visualmente. Em um determinado momento, e acredito ser pelos quatorze ou quinze anos, cruzei com uma imagem de Van Gogh em um livro, *Auto-retrato*, de setembro de 1889, o livro falava justamente como a composição inteira da imagem foi realizada com uma mesma paleta, e uau, achei impressionante. Achava admirável uma mesma imagem ser composta por um número reduzido de cores e tudo ficar tão nítido e delimitado. Van Gogh foi meu primeiro contato mais “formal” com as Artes Visuais -por encontrar em um livro- passei a buscar mais de seus trabalhos, e veio a se tornar um dos meus artistas favoritos.

Em um outro momento, que desconfio ser próximo a esse, cruzei com o primeiro trabalho de arte contemporânea, e que obviamente eu nem sabia que era arte, tampouco o que seria arte contemporânea – durante o ensino escolar eu não tive nenhuma disciplina para o estudo das artes. A obra era *Fantasia de Compensação*, de Rodrigo Braga, 2004, que inicialmente me causou asco e repúdio. Não me lembro ao certo o conteúdo do site em que estava a obra no ano que acessei, desconfio ter sido ainda em 2004, quando a obra foi apresentada. Em seu lançamento gerou-se controvérsias, pelo fato do público não ter certeza sobre a manipulação das imagens, hoje claramente notável quando a visualizamos.

¹ *Central do Brasil* é um filme de 1998, dirigido por Walter Salles. No filme, a personagem da atriz Fernanda Montenegro (Dora), trabalha na estação Central do Brasil, no centro da cidade do Rio de Janeiro, escrevendo cartas para analfabetos. Uma mãe (Ana) e seu filho (Josué) buscam Dora para tentar encontrar, através de uma carta, o pai do menino (Jesus), no interior do Nordeste. A história do filme começa a se desenrolar quando ela decide ajudar o menino, após sua mãe ser atropelada por um ônibus, saindo da estação.

² O filme se inicia com um monocromatismo de tons ocre, beges, cinzas ou marrons, buscando pontualmente alguns contrastes, com o preto e o vermelho. No desenrolar da narrativa e a transição de lugares, outras cores se tornam presentes, como o azul, ainda em composição com os tons ocre e marrons.



Imagem 3 — Rodrigo Braga, Fantasia de Compensação - disponível em: <https://www.rodrigobraga.com.br/Fantasia-de-compensacao>

Durante minha formação na graduação de Artes Visuais, discutimos muitas imagens nas disciplinas, o que é comum ao formato do curso. Foi nesse período que pude rever o trabalho de Rodrigo Braga e acessar toda discussão gerada pelo artista, entre o confronto de elementos da natureza e suas relações com o humano, nesta obra em específico, o artista propõe um lugar fantástico da equivalência entre o animal e o humano. O curso trouxe algumas oportunidades de experimentação às possibilidades do mercado de trabalho, mas foi através de uma disciplina, chamada *Tópicos Especiais II*, que tinha como foco o estudo sobre Arte/educação em Museus, que iniciei meu primeiro trabalho como mediadora em exposições.

No período em que essa disciplina estava se desdobrando, surgiu uma oportunidade de trabalho voluntário em uma exposição de um Coletivo de Recife (*Coletivo Imarginal* – que já não está mais ativo). Foi entre esses dois processos que fui aprendendo o que era mediar uma exposição para o público. A partir desse período eu passei a visitar mais os espaços expositivos, principalmente por reconhecer como campo de atuação e por desejar ter mais experiências dentro desse formato.

Após essa primeira experiência, surgiram outras exposições com recortes temáticos diferentes. O contato com diferentes expressões artísticas me fez abrir um leque de aproximação com processos de criação e artistas, para além do que víamos dentro do curso, pois naquele período as referências aprendidas eram muito voltadas a produção europeia, a exemplo disso, o livro mais utilizado para o estudo da história das artes era *A História da Arte*, de Ernst Gombrich. No terceiro período do curso estagiei na Torre

Malakoff, equipamento que se encontra no bairro do Recife, uma pequena “ilha” que pode ser acessada por algumas pontes, na exposição *Ocupação Nelson Rodrigues*, organizada por uma instituição privada, criada em 1987, para promover ações e pesquisas na área de produções artísticas de diversos segmentos culturais.



Imagem 4 -- Colagem digital com imagem da Torre Malakoff e uma antiga foto de uma das pontes do Centro do Recife / Fonte: Produção de Nathália Vieira e Arem, 2022.

Nos trabalhos anteriores estive vinculada no formato voluntário, e esse era o primeiro vínculo firmado por contratação, o que fez com que a carga horária de trabalho aumentasse, me proporcionando mais tempo dentro da exposição e com o público dela, podendo criar uma outra relação com o espaço e com a própria mostra que estava em cartaz.

Nesse período, minha observação às relações criadas entre obra e público foram crescendo, e pude notar como as pessoas se conectavam com as obras e produziam diferentes representações a partir delas. Foi a partir dessas primeiras experiências que surgiu o desejo de trabalhar em uma instituição que tivesse seu próprio Acervo.

Depois de algumas tentativas, em 2013, consegui iniciar um estágio no Museu de Arte Moderna Aloisio Magalhães – MAMAM³, localizado na Rua da Aurora, pertinho do Cinema São Luiz. O Setor Educativo possui uma rotatividade muito grande, visto que a maioria de seu quadro é composto por estagiários/as em formação, o que faz com que o perfil da equipe mude com bastante frequência. Meu período de estágio como educadora nessa instituição durou um ano e oito meses. Nesse tempo trabalhei com diferentes linguagens das Artes Visuais, produzidas em diferentes regiões, nacionais e internacionais.

Essa vivência foi fortificante em minha formação, realizávamos encontros semanais em que fazíamos pesquisas e formações, criávamos materiais pedagógicos, avaliávamos nossa semana de trabalho e os atendimentos ao público, pensávamos projetos para serem executados por nós - levando em consideração o perfil da instituição e nosso cenário artístico local. Durante meu período de trabalho pude perceber como discutíamos e refletíamos sobre a importância da arte e de um museu dentro da cidade, a partir de nossas práticas. Para mim, esse foi um grande diferencial dentro desse estágio e um movimento que me impulsionou a me manter ativa no campo – academicamente e profissionalmente.

Algumas atividades desse período marcaram minha atuação profissional, gostaria de dar destaque a quatro dessas ações, sendo três delas episódios específicos de mediações. Uma delas foi para um grupo de professores e professoras, ação que integrava o CONFAEB – 2013, essa foi a primeira ação que fiz o planejamento e a execução com mais uma colega, sob supervisão da coordenação, na época, Juliana Teles. Uma das

³ Julgo importante ressaltar que atualmente sou funcionária nesse espaço, exercendo a coordenação do setor de Arte/educação. Anteriormente fui supervisora da equipe, um ano após minha formação fui convidada a retornar nessa função.

primeiras vezes que recebi um grupo, talvez a primeira sendo apenas com professores e professoras. A discussão foi realizada a partir da exposição que estava em cartaz, um recorte de obras do próprio acervo do Mamam. Lembro de como nossa condução à atividade foi bastante elogiada e de ter ficado feliz com o encontro, houve muita troca e partilha de questões afetivas íntimas na costura do diálogo com as obras. Para mim foi notável como todas e todos participaram e trouxeram suas questões para a conversa com a arte. Nesse dia eu estava no começo do estágio, talvez o primeiro semestre do estágio, e foi uma potência para meu próprio desejo de mover arte/educação.

Meu segundo destaque vai para uma mediação que fiz para um visitante na exposição do artista Nuno Ramos, intitulada *Só Lâminas*, em 2013. Uma das inspirações do artista era a poesia *Uma faca só lâmina*, de João Cabral de Melo Neto. Na ocasião, ele disse que nunca havia visto uma exposição de arte e tampouco entrado em um museu. Esse tipo de visita era comum no Mamam, talvez por se localizar no centro da cidade, e na verdade até hoje temos visitas com essa característica. Eu fiquei bem entusiasmada pois esse era meu público mais instigante. Trocamos percepções ao longo da exposição, ele ia me dizendo suas impressões e eu ia trazendo algumas questões pertencentes ao trabalho, ao que chegamos no último andar da exposição e ele me disse num tom suave que eu nunca esqueci, que as palavras, que tinham pouca presença no trabalho do artista, muitas vezes nos rasgam muito mais que as lâminas. Fiquei completamente atravessada por sua fala e por suas impressões. Em um outro momento ele retornou no museu e deixou uma rosa no balcão da recepção para me agradecer a partilha do outro dia, sem nem imaginar que eu tinha ficado tão grata quanto ele, e esse registro eu guardei com muito carinho.



Imagem 5 - Rosa (Acervo pessoal Nathália Vieira)

O terceiro destaque também carrega a referência poética de João Cabral de Melo Neto, foi a exposição *Cães sem Plumas*, de curadoria de Moacir dos Anjos, ocorrida em 2014. Todos os trabalhos que compunham a mostra travavam discussões sobre a perda do território, da humanidade e da identidade. A ideia de um cão sem plumas estava identificada num conjunto de uma produção artística que aborda grupos de pessoas cujas vidas são marcadas pelas ausências.

Os debates que surgiam nas práticas educativas dessa exposição estavam muito atravessados por nossos próprios processos culturais, nossas memórias e da produção das identidades. Ela possuía um teor político-cultural muito forte. E foi numa mediação para uma escola com mais de 40 estudantes que a emoção me tomou todo o corpo, submergindo num choro que era de angústia, de protesto, de tristeza. Por muito tempo essa experiência morou num grande constrangimento, de me expor, de se desnudar por completo na frente de tantas pessoas. Lembro das minhas colegas de trabalho me olharem atônitas, não só elas como todos/as aqueles estudantes, e os professores que estavam com o grupo. E encerro esse destaque com uma frase de Geroges Didi-Huberman, leitura que fez parte construção desse estudo, “[...] quando se arrisca a “perder a pose”, esse ser exposto à emoção se compromete também com um ato de honestidade: ele se nega a mentir sobre o que sente, se nega a fazer de conta. Em certas circunstâncias, há mesmo muita coragem nesse ato de mostrar sua emoção” (2016, p. 19).



*Imagem 6 - Captura de tela da exposição Cães Sem Plumas. Disponível em:
<https://www.flickr.com/photos/adriellywanessa/14550770758/>*

Meu quarto e último destaque vai para uma experiência que julgo ser inédita no meu período do estágio, que se conecta inteiramente com a perspectiva de repensar os museus e suas práticas que são abordadas nesse estudo. Em duas, de todas as exposições que já trabalhei durante meu tempo no Mamam, tivemos a oportunidade de criar junto com os artistas, obras para as mostras. Foram as exposições, *O guardião das coisas*

inúteis, de Marcelo Silveira, em 2014; e *Salas de jogar e outros campos minados*, de Marcio Almeida, em 2017. A imagem abaixo integra o *Caderno de Anotações II – Educativo Mamam*, da exposição de Marcelo Silveira. É possível visualizar a obra *Empilhamento I*, que o artista criou junto com a equipe do Museu. Já a imagem da obra do artista Marcio Almeida, criada junto com a equipe de arte/educação, será vista mais à frente, em uma das travessias desse estudo.



Imagem 7 - Empilhamento I, Marcelo Silveira. Disponível em: <https://blogmamam.files.wordpress.com/2014/03/cadernoeduc-c3baltimaversc3a3o.pdf>

Essa experiência de integrar a equipe educativa numa criação que ficará naquele espaço pelo tempo que a mostra esteja em cartaz é um caminho de contrafluxo, pois dialoga com diferentes corpos e memórias, e desloca a arte desse local de sacralização.

Através desse breve exercício de imersão em experiências vividas, propomos como objetivo geral, compreender como a arte/educação em um espaço museal, atravessada por experiências e memórias, constrói saberes. A pesquisa contou com quatro ex estagiários/as do setor educativo do Museu de Arte Moderna Aloisio Magalhães - MAMAM, sendo duas mulheres e dois homens, buscando através da contribuição dos/as participantes, observar como se define a instituição e como ocorrem as dinâmicas internas de construção de saberes; entender como ocorrem os processos (auto)reflexivos e de conhecimentos no museu, a partir das experiências dos/as sujeitos/as; refletir como o setor educativo, em seu planejamento, dialoga com as experiências dos/as sujeitos/as.

Importante esclarecermos a grafia do termo arte/educação, através da contribuição da professora Ana Mae Barbosa, grande referência teórica para este campo. Ao longo da leitura encontraremos o termo sempre com essa característica de escrita:

Nos anos 1950, quando começou a ser utilizado pelo pessoal das Escolinhas de Artes, se escreviam as duas palavras separadamente. Em torno dos anos 1970, comecei a escrever Arte-Educação com hífen, porque achei que assim explicitava a relação dialética entre as duas áreas e o sentido de pertencimento de uma área a outra constituindo uma terceira. Em meados dos anos 1990, um linguista de Minas Gerais, falando com Lucia Pimentel, então minha aluna, criticou o uso do hífen para significar relação dialética ou pertencimento e explicou que a barra produz mais adequadamente o sentido que eu procurava. Acreditei nele, daí hoje eu escrever arte/educação com a barra popularizada pela linguagem do computador (BARBOSA, 2015).

Como veremos em Braga (2017), o museu é um cenário de deslocamentos, a partir da interação com esse espaço e suas narrativas, os sujeitos propõem suas próprias, criando interlocuções com sua bagagem individual. E a partir disso iremos costurar com a contribuição de Paulo Freire (2020) que nos conta que o educador deve reconhecer as leituras de mundo dos educandos, firmando uma ponte com a contemporaneidade da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2002), e o caráter teórico da arte/educação, que compreende as construções sociais, históricas e culturais, e com Jorge Larrosa (2017) que nos mostra que a experiência se relaciona com nossa vida em sua totalidade.

Na contemporaneidade, o museu como espaço que promove educação é uma grande potência, é um espaço de produção de experiências, um organismo vivo e dinâmico que precisa ser acessado por todas e todos. Observando o museu como campo da educação, temos, em mais de 3.000 espaços museais no Brasil, apenas 48,1% com Setores Educativos/Ações Educativas. Os dados foram retirados da última publicação Museus em Números – vol II, de 2011, realizada a partir das informações do CNM – Cadastro Nacional de Museus, publicado pelo Ministério da Cultura e Instituto Brasileiro de Museus. As discussões e políticas desenvolvidas para esses setores, de certa maneira, são recentes. O que implica no fortalecimento da educação nesse campo.

Atualmente temos um cenário político de muita fragilidade nesses espaços, há um enfraquecimento das políticas públicas que fomentam esses locais, recursos cada vez mais limitados. A título de exemplo, o lançamento da medida provisória nº 850, proposta pelo presidente Michel Temer, em 2018, para criação de uma agência privada, no modelo de serviço social autônomo em substituição ao Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM, que se configura como autarquia federal, até o dado momento não foi posta em ação.

A presente pesquisa se coloca em processo de relevância social quando busca localizar a importância política de um museu como espaço de produção de saberes, procurando compreender se é possível realizar uma produção que priorize as memórias presentes nas experiências, desabotoando as inter-relações, os significantes, as possibilidades de relações dos signos. As práticas de educação em museus, como apresentado em Chagas (2002), expressam no desenvolvimento dos sujeitos aspectos sociais, culturais e políticos, processos que devem ser aglutinadores dentro de um museu.

2. ATRAVESSANDO UMA PONTE

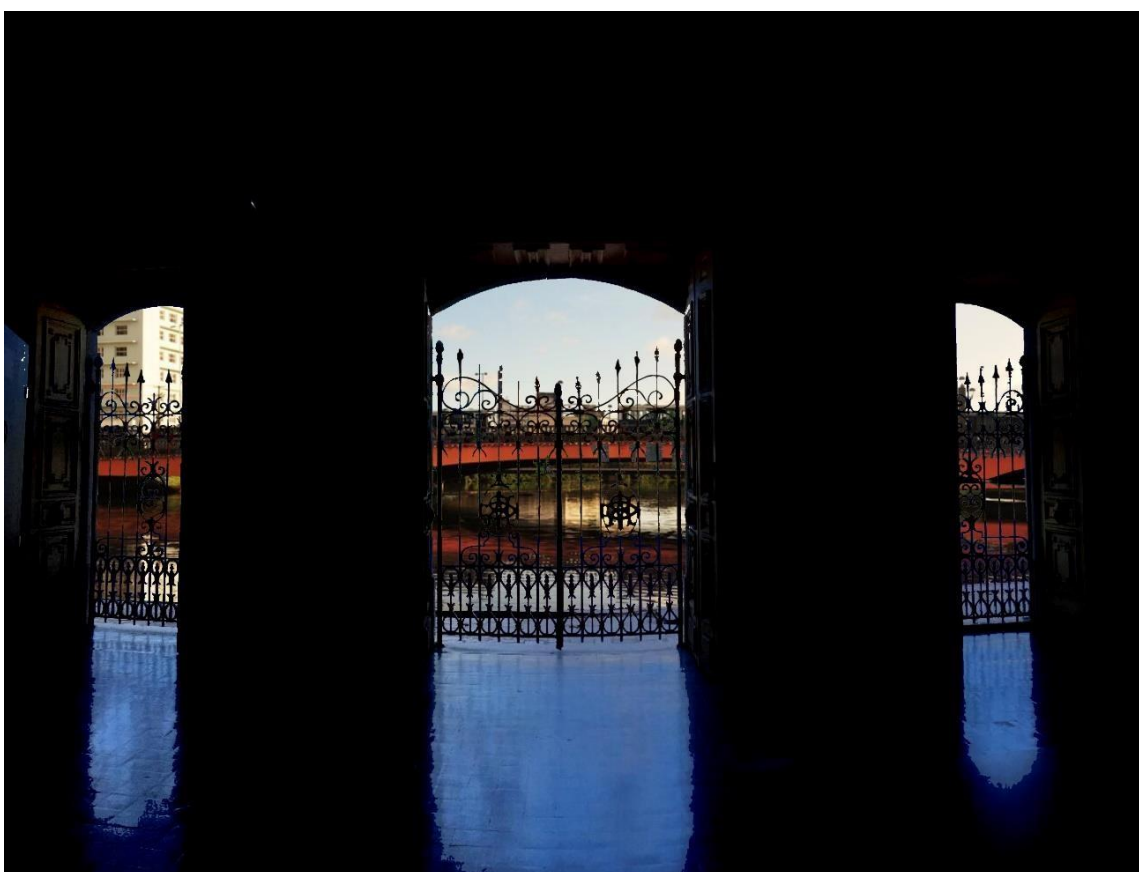


Imagem 8 - Colagem digital com imagem do MAMAM e de uma ponte do Centro do Recife / Fonte: Produção de Nathália Vieira e Arem, 2022

Para a realização da pesquisa, compreendemos a importância de realizar um levantamento bibliográfico, a fim de mapear as produções existentes que dialoguem com

a temática do estudo, também vem sendo coletado dados em outras instituições. Para esse levantamento bibliográfico, realizamos inicialmente, buscas na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Definimos algumas palavras chaves que compreendem a temática principal dessa investigação e separamos por descritores de buscas. A primeira busca utilizou os descritores: educação museal; experiência. Foram encontrados vinte e um trabalhos, produções realizadas nos últimos treze anos, três desses estudos são teses e dois dos vinte não constavam no repositório. Doze deles fazem parte da Região Sudeste, sua maioria de Minas Gerais, quatro da Região Sul e cinco da Região Nordeste, sendo um do Programa Associado UFPE/UFPB e o outro produzido em Campina Grande/PB. Abaixo listamos as proximidades de alguns desses trabalhos com nossa pesquisa.

A dissertação *Educação Museal – Entre dimensões e funções educativas: a trajetória da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional*, de Marcelle Regina, 2010, busca percorrer o universo histórico das práticas educativas em museus, realizando um estudo de caso com o Museu Nacional.

A dissertação *Patrimônio Cultural e história local: A educação patrimonial como estratégia de reconhecimento e fortalecimento do sentimento de pertença à cidade de Contagem*, de Anderson Cunha Santos, 2017, elenca a educação patrimonial como política cultural articuladora dos conceitos de memória, patrimônio e identidade para compreender a cidade. Alguns materiais pedagógicos foram produzidos e cursos de formação continuada foram ofertados e vários projetos de educação patrimonial foram desenvolvidos por educadores nas escolas. O local escolhido para realizar a pesquisa foi o Museu Histórico de Contagem, por meio do Programa de Educação Patrimonial “Por Dentro da História”, a análise da pesquisa se deu a partir dos relatos e observações dos participantes. O estudo propõe algumas reflexões sobre a educação patrimonial que se cruzam com nosso aporte teórico para educação museal.

Outros três trabalhos que possuem respaldo teórico em autores que se debruçam sobre a educação em museus, são *Museu e educação: uma experiência no museu afro-brasileiro da Universidade Federal da Bahia*, de Daniela Moreira de Jesus, 2016; *Professores no Museu de Arte Murilo Mendes: leituras e significados no espaço museal*, de Danielle Berzoini Mauler, 2015; *A Experiência Museal dos Idosos no Museu da Vida: acessibilidade, interação e diálogo*, de Denyse Oliveira, 2019. Neste último os conceitos que permeiam a Experiência Museal no estudo são baseados em Falk e Dierking (2013), nos contextos pessoal, sociocultural e físico. O aporte teórico utilizado pela autora sobre experiência se difere daquele que traçamos. Ainda na perspectiva da educação museal, a

dissertação de Valdemar de Assis Lima, *A educação museal no pensamento museológico contemporâneo: musealidade da educação e delineamentos para uma proposta política educacional a partir do uso social da memória*, de 2017, aponta a importância de os museus desenvolverem uma política de educação que lidem com questões afetivas e identitárias de indivíduos, e suas memórias. O aporte teórico deste trabalho se aproxima bastante do que estamos desenvolvendo, a exemplo de Mário Chagas e Walter Benjamin.

Encontramos uma dissertação desenvolvida no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPE e UFPB, que propõe investigar as ações educativas promovidas em contexto museal e o conceito de política a elas atrelado, na Galeria

Vicente do Rego Monteiro, equipamento cultural da Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), em Recife. A pesquisa é de 2014, de Marília Paes de Andrade França, e se intitula *Aspectos da mediação cultural como ação politizadora na galeria Vicente do Rego Monteiro*. A coleta de dados se deu a partir da observação e registro de atividades de mediação cultural. O estudo se debruça no campo específico da mediação cultural, tecendo reflexões para auxiliar a compreensão das características metodológicas contemporâneas desta prática.

A segunda busca utilizou os descritores: arte/educação; museus e experiência. Encontramos dezenove trabalhos, e dois deles já havia aparecido na busca anterior, *Museu e escola: espaços de sentidos*, de 2015, e *A formação cultural e educacional nos museus de arte*, de 2007, e este segundo não foi encontrado no repositório. As produções são dos últimos quatorze anos, três desses estudos são teses e três dos dezenove não constavam no repositório. Na Região Sudeste se concentram onze dessas produções, dez delas especificamente de São Paulo, temos um da Região Centro-Oeste, dois da Região Sul e mais dois do Nordeste, um da Universidade Federal de Pernambuco, em Recife, e outro do Programa Associado UFPE/UFPB. Nesta busca observamos que algumas pesquisas estavam interligadas ao contexto da arte/educação e sua participação em instituições culturais, estudos com base na mediação cultural, análises documentais e pesquisas que não se aproximavam tanto de nossa discussão. Os estudos que possuem aspectos de avizinhamo foram identificados abaixo.

O trabalho intitulado *Um pé em cada canoa: professores de artes entre museus e escolas*, Diana Tubenclak Peres, de 2017. O objeto de estudo desse trabalho são professores e parte do enredamento de suas vidas com os museus de arte. Observando como as formações promovidas pelos museus são consideradas pelos participantes da pesquisa. A metodologia utilizada, foram entrevistas semiestruturadas com ênfase nas

histórias de vida dos participantes, dando voz as narrativas dos participantes, que contam como o que viveram, aprenderam e criaram nos museus reverberou em sala de aula. O aporte teórico da pesquisa está muito próximo ao de nosso objeto de estudo, principalmente no uso do conceito experiência com Jorge Larrosa. Na metodologia utilizada neste trabalho, em uma de suas etapas, a pesquisadora convidou os participantes a produzir poeticamente, a partir de um caderninho de anotações e um envelope lacrado com papéis que propunham alguns questionamentos.

Mediação cultural no museu: ressonâncias da experiência estética no corpo (em performance) de professores de arte, Leomar Peruzzo, 2018. Nesta pesquisa o objetivo geral da investigação propõe discutir as ressonâncias da experiência estética no corpo de docentes de arte no processo de mediação cultural em um espaço museal. Os dados foram gerados em grupo focal e em uma ação de mediação cultural, cujo aporte teórico partiu, de: Formação de professores; Mediação Cultural; Experiência; Educação Estética; O corpo; e Performance. A pesquisa elenca a mediação cultural para as reflexões e experiências que tangenciam o corpo.

Assim como o estudo acima, a pesquisa de Júlia Rocha Pinto, de 2012, *Processos avaliativos em mediação cultural: a postura reflexiva das ações educativas*, se direciona para mediação cultural. Esta pesquisa tem como foco as práticas avaliativas realizadas por setores educativos de museus de arte e instituições culturais. As instituições participantes são da cidade de São Paulo: Paço das Artes, Museu de Arte de São Paulo, Museu Lasar Segall, Pinacoteca do Estado de São Paulo e Pavilhão das Culturas Brasileiras. Os dados foram analisados através de questionários e relatos.

Na pesquisa, *A mediação cultural na Bienal de Curitiba de 2015 Luz do Mundo*, de Shana Lima Adayme, 2019, buscou-se compreender como o Curso de Formação de Mediadores e as práticas educativas dos mediadores da Bienal de Curitiba de 2015 se relacionaram. Para metodologia foram utilizadas entrevistas com uma amostra de mediadores, registros fotográficos do evento e os depoimentos presentes no Caderno de Mediadores do Museu Oscar Niemeyer. Em mais um estudo a mediação cultural se torna o mote da pesquisa.

Algumas questões foram observadas no refinamento das duas primeiras buscas na plataforma BDTD. Observamos que o uso do descritor *educação museal*, utilizado na primeira busca, nos mostrou trabalhos que propuseram diálogos com instituições culturais e um aporte teórico aproximado no campo dos museus, apesar dos estudos terem focos e desdobramentos diferentes do nosso. Na segunda busca, com a utilização do descritor

arte/educação, podemos notar que algumas pesquisas se debruçam em estudar a mediação cultural. Listamos alguns dos trabalhos compilados nas buscas afim de considerar os campos de estudos e suas considerações, mas de fato, não encontramos objeto de pesquisa semelhante ao nosso.

Já na terceira busca na BDTD utilizamos os descritores: arte/educação; Paulo Freire; Ana Mae Barbosa. No intuito de observar textos que realizem um diálogo teórico entre os dois autores com a arte/educação. Encontramos treze trabalhos, produções realizadas nos últimos treze anos, dois desses estudos são teses e um dos treze não consta no repositório. Dois deles já havia aparecido na busca anterior, são *Arte, vida e formação de professores*, de 2010, e *A Arte e a Competência Leitora: Uma experiência interdisciplinar*, de 2016. Desses estudos, doze deles foram realizados na Região Sudeste, dez especificamente de São Paulo. E um trabalho é do programa associado UFPE/UFPB, representando a Região Nordeste.

Dos textos analisados nessa busca, a dissertação *Arte na Escola: A experiência estética como um dos caminhos para a promoção da vocação humana para o “ser mais”*, de Lisie de Lucca, de 2013, buscou a identificação de subsídios para a liderança de um curso da disciplina de arte, para turmas do ensino fundamental e médio, dialogando com Paulo Freire, Ana Mae Barbosa e John Dewey.

Para ampliar o leque de pesquisas realizamos buscas em alguns repositórios e até mesmo na plataforma Google Acadêmico. Encontramos textos que adensam nosso repertório teórico e que julgamos importante selecionar para leitura. Os textos que identificamos no periódico GEARTE nos nutrem para contribuições teóricas em arte/educação e ensino de artes.

No artigo *Encontros da arte e do museu com a educação: momentos de encantamento e reflexão*, de Adriana Aparecida Ganzer e Maria Isabel Leite, 2014, encontramos reflexões que identificam o museu como espaço de produção de conhecimento atravessado por narrativas, memórias e descobertas. Seu aporte teórico se concentra em Walter Benjamin e Mário Chagas. Dentre as ponderações destaca o olhar que se sensibiliza no encontro entre espectador e arte; e repensa as recomendações em mediações, nos espaços expositivos. Este artigo nos ofereceu mais um olhar sobre o conceito de narrativa e experiência de Walter Benjamin (1987).

E o texto *Mediações Culturais e Contaminações Estéticas*, de 2014, de Mirian Celeste Martins, que elucida um modo de pensar a mediação cultural como ação e não como função. Ainda que nossa pesquisa não se debruce na mediação cultural, notamos

uma gama de trabalhos que se dedicam a esta prática, que está pincelada em nosso estudo, por fazer parte da arte/educação e ser muito utilizada em espaços museais.

Por fim, gostaríamos de identificar mais um trabalho que encontramos em buscas menos precisa na plataforma Google Acadêmico. É relevante elucidar que as buscas realizadas não abarcam de fato, toda a produção sobre a temática que nosso estudo se debruça. Desse modo, compreendemos que podem existir pesquisas que tenham sido produzidas com a temática central desse estudo e que não conseguimos acessar pelo filtro escolhido para nossas buscas.

Encontramos uma dissertação realizada no mesmo lócus de pesquisa de nosso estudo, do programa associado UFPE/UFPB, da autora Ana Carolina Campos. Em seu texto, *Visitas mediadas no Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães*, de 2014, as ações pedagógicas desenvolvidas nas mediações culturais por parte do setor educativo se tornaram objeto do estudo. Em mais um estudo a mediação cultural foi compreendida como importante provocadora de discussões/aprendizagens na arte, e para essa pesquisa a metodologia escolhida, foram entrevistas à equipe e observações às visitas. Apesar de não estarmos dialogando com o texto de Ana Carolina Campos, achei importante localizar uma pesquisa que utilizou o Mamam como local de investigação.

A partir da análise dos trabalhos compilados no estado da arte, pudemos perceber que não encontramos um estudo que evidenciasse como participantes os/as componentes de uma equipe educativa de alguma instituição, sem que não estivesse atrelado à investigação da mediação cultural ou formação. Observamos uma concentração de trabalhos na região Sudeste e poucos na região Nordeste, dentro do recorte temporal de até quinze anos. Dessa forma, acreditamos que nossa pesquisa será importante por caminhar na perspectiva de vários desses estudos aqui delimitados, no sentido de que os museus e as instituições culturais precisam repensar suas histórias, se manterem democráticos, atuando com diversas bases epistémicas, mas elencando as experiências de quatro pessoas que integraram um setor educativo, sem estar diretamente interligado a investigação da mediação cultural, ou da formação e atuação de professores, como vimos em muitos trabalhos.

Dos trabalhos citados em nosso estado da arte, na pesquisa da BDTD, trazemos para discussão os textos, *Educação Museal – Entre dimensões e funções educativas: a trajetória da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional*, de Marcelle Regina Nogueira Pereira, 2010, dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio, no Rio de Janeiro, e vale destacar, sob orientação

de Mário de Souza Chagas. A pesquisa foi encontrada na primeira busca, e dialogou com nosso estudo no delineamento do surgimento dos museus e suas primeiras tipologias, bem como o entendimento da chegada educativa nesses espaços a partir de alguns marcos, e seu diálogo com Paulo Freire.

E Arte na Escola: A experiência estética como um dos caminhos para a promoção da vocação humana para o “ser mais”, de Lisie de Lucca, 2013, dissertação apresentada no Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, em São Paulo. A pesquisa foi encontrada na terceira busca, e dialogou com nosso estudo para elaboração do panorama histórico do ensino de arte no Brasil, e a influência de John Dewey nos processos arte/educativos.

3. PREÂMBULO AO PENSAR MUSEUS E ARTE/EDUCAÇÃO – OU: DEAMBULAÇÕES NO CENTRO DA CIDADE PARA OLHAR ALGUMAS PONTES

Estou no Chá Mate Brasília. Melhor Chá Mate da Cidade do Recife, funcionando desde 1984. Fica pertinho da Agência Central dos Correios, Av. Guararapes, que por muito tempo foi local de trabalho de meu pai. Atualmente ele está lotado em outra Agência. Frequento o Chá Mate desde criança com meus pais, do tempo de muito menina, ao tempo que já estudava no centro, e agora ao tempo que trabalho – Mamam, meu local de trabalho. Você leitor/a conhece? O Museu de Arte Moderna Aloisio Magalhães, que fica na Rua da Aurora, número 265, é o berço de muitas inquietações que me fizeram chegar até a construção desse texto/pesquisa.



Imagem 9 - Feita ao acaso, por meu companheiro, no Chá Mate Brasília (acervo pessoal Nathália Vieira)

Levei Paulo Freire comigo. Pedi um mate limão. O livro é *Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa*, 2020. E na página trinta e nove ele dizia “Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico (FREIRE, 2020).

O pequeno trecho me leva a refletir na proposição no pensar como comunicação, e em como as contribuições do autor se fundem aos campos da arte/educação e dos museus. Imbuída nessas amarrações, escolho dialogar com Paulo Freire, com Ana Mae Barbosa e Mário Chagas. Ao adentrar nos próximos capítulos, você leitor/a mergulhará em contribuições históricas dos dois campos, trazidas por Ana Mae e Mário Chagas. Primeiramente escolho caminhar por algumas pontes. Antes de retornar ao Mamam, saindo do Chá Mate, parei nos Correios. Escrevi duas cartas.

PROF MÁRIO,

ESTOU PERTINHO DA PONTE DUARTE COELHO, OU A PONTE DO GALO, COMO GOSTO DE CHAMAR. AQUI, ERGUE-SE O GRANDE GALO DA MADRUGADA, BLOCO DE CARNAVAL GRANDIOSO E MAJESTOSO DO MEU RECIFE.

O MAMAM (MUSEU DE ARTE MODERNA ALOISIO MAGALHÃES), LOCAL QUE EU TRABALHO, TAMBÉM FICA AQUI PERTINHO. DÁ PARA VER O MUSEU AOS PÉS DO GALO.

UMA VEZ AO ANO, EM TODO CARNAVAL, O MUSEU SENTE A VIBRAÇÃO DO BLOCO, DEIXA-SE DE LADO A VIBRAÇÃO OCASIONADA PELO CAOS DO TRÂNSITO, PARA SENTIR A VIBRAÇÃO DA EUFORIA E ALEGRIA DESSE MAR DE GENTE QUE VEM VER O GALO NO MEIO DO CENTRO DA CIDADE.

EU GOSTO DE PENSAR NISSO, QUE A GENTE SE ENTRELAÇA COM ESSA ENERGIA DO CARNAVAL. ENERGIA DE ENCONTROS, DE SORRISOS, DE EMOÇÕES, DE AMORES.

CERTA VEZ LI UMA FRASE SUA "DEVORAR E RESSIGNIFICAR OS MUSEUS, É UM DESAFIO PARA AS NOVAS GERAÇÕES".

POR HOJE QUERO PENSAR NUMA PRÁTICA MUSEAL QUE CONVERSE COM A VIDA, MIRADA POR UM CARNAVAL.

NATHALIA
VIEIRA

QUERIDA PROFA ANA MAE,

COMO SOU GRATA POR LER SEUS TEXTOS E PODER TE ESCUTAR.

ESCUTAR — PRECISAMOS DA ESCUTA. A FALA NÃO PODE SEGUIR SEM A ESCUTA. COMO NOS DIZ PAULO FREIRE "ESCUTAR É OBTIAMENTE ALGO QUE VAI MAIS ALÉM DA POSSIBILIDADE AUDITIVA DE CADA UM".

ESCREVI VOCÊ FALAR SOBRE PAULO FREIRE (NUMA LIVE OFERECIDA PELA UFPE, NO YOUTUBE, EM JUNHO/2021), VOCÊ NOS DISSSE — E ISSO NÃO ENCONTREI ESCRITO EM LUGAR NENHUM — QUE A ABORTAGEM TRIANGULAR É UMA ABORTAGEM FREIREANA. PAULO FREIRE, INCLUSIVE, FOI O PRIMEIRO A LER SEU ESTUDO SOBRE ELA. DE SUA FALA, DESTACO:

A CONTEXTUALIZAÇÃO É UM CAMINHO DA ABORTAGEM QUE ESTÁ EMBENIDA POR SEU FORMADOR — PAULO FREIRE

E QUE O CONTEXTO NÃO DEVE SER UM CAMINHO COLONIZADOR, E DEVE SER TAMBÉM UM CAMINHO DO SENTIDO

SUAS PALAVRAS ME ECOARAM POR ALGUNS DIAS... PENSO NO QUANTO DICEMOS SOBRE REDEMOCRATIZAR UM MUSEU, SEU ESPAÇO, SEUS ACESSOS, SUA EDUCAÇÃO...

SUA ABORTAGEM, QUANDO UTILIZADA EM UM MUSEU, NOS FAZ PENSAR SOBRE AS FERRAMENTAS DA COLONIALIDADE DENTRO DESSE ESPAÇO, E EM COMO A MEMÓRIA PODE SER, ALÉM DE UM PROLONGAMENTO PARA O FUTURO, UMA POSSIBILIDADE DE RECRIAÇÃO.

SEGUIREI RECRIANDO, EM UM INFINITO MOVIMENTO COM O OLHAR/VIVER E OS DIFERENTES CONTEXTOS.

NATHÁLIA VIEIRA

Imagem 11 - Carta à Professora Ana Mae Barbosa. Produzida pela autora

O que quero dizer ao pensar prática museal que dialogue com a vida, mirada por um carnaval e o infinito movimento da recriação, são inquietações/desejos ao pensar como os museus, principalmente no século XXI, se constituem como espaços educativos por buscar possibilitar que o público se relacione com os objetos artísticos, ultrapassando os limites impostos pela própria obra em si, revelando seus signos e estabelecendo sentidos através do diálogo que o espectador cria com seu próprio corpo, no sentido subjetivo, sendo o corpo a materialidade de sua individualidade e de seus processos culturais e identitários.

Ao arte-educador compete ajudar o público a encontrar seu caminho interpretativo e não impor a intenção do curador, da mesma maneira que a atitude de adivinhar a intencionalidade do artista foi derogada pela priorização de leitura do objeto estético por ele produzido (BARBOSA, 1991, p. 84).

Gosto de pensar nisso como nessa imagem, do artista Michael Aboya. Estamos fincados na terra, a terra é a base de nossos processos culturais. Um mergulho no ar é buscar outras experiências com a vida, com o tempo, com outros sentidos.



Imagem 12 - Michael Aboya - Fotografia do artista. Disponível em: <https://aboaya8.com/albums/golden-hour/>

Gostaria de falar, ainda que brevemente, sobre a *mediação*. A arte/educação passa por algumas transformações, entre elas a instituição desse termo. Mediação cultural ainda é considerado recente na história das práticas educativas em museus brasileiros. Até hoje podemos observar outras nomenclaturas para caracterizar tais atividades, como, guia e monitoria. Nos museus, a mediação é o formato mais utilizado para criação de vivências entre o público e as mostras. Mirian Celeste Martins nos mostra como esse processo ‘*entre*’ proporciona um diálogo aproximador:

Quando hoje propomos novas mediações, não podemos deixar de considerar as ressonâncias de outras anteriores, que embaçam ou deixam mais cristalinas o olhar/viver para novos encontros com o conhecimento. Uma mediação sempre terá de lidar com as histórias pessoais e coletivas de aprendizes da arte, na tela sócio-histórica, cultural da humanidade (MARTINS, 2003, p. 22).

Conforme vimos em Martins (2003), entendemos que o processo de mediação precisa estar disponível às estimulações estéticas, a abertura de inquietações, e a ampliação dos sentidos, esse último como os novos sentidos que encontramos nesse processo de partilha com o objeto artístico.

Em um rápido exercício de compreensão do entendimento da educação por Paulo Freire, notamos como algumas concepções são aplicadas nos museus. Abaixo podemos observar a proposta dos círculos de cultura de Paulo Freire e sua correspondência com as práticas educativas dos museus, inclusive, a mediação.

De acordo com as teses centrais que vimos desenvolvendo, pareceu-nos fundamental fazermos algumas superações, na experiência que iniciávamos. Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação [...], contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o *círculo de cultura*. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o *coordenador de debates*. Em lugar de aula discursiva, o *diálogo*. Em lugar do aluno, com tradições passivas, o *participante de grupo* [...] (FREIRE, 2020, p.135).

Somos formados a educar a partir de histórias arraigadas de violências, o próprio espaço museu historicamente, nos remonta apenas uma camada social, como veremos mais para frente, logo, o caminho do diálogo proposto por Paulo Freire, almeja uma reflexão e uma revisão dessas capilaridades. O autor também nos diz que é preciso, enquanto educadoras e educadores, saber que o ensinamento não é uma prática de transferência de conhecimento, mas a criação de possibilidades para sua construção. Embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado

forma-se e forma ao ser formado. Não há docência sem discência. (FREIRE, 2020). O exercício da mediação compreende essa via de mão dupla.

A partir das costuras entre Paulo Freire e Ana Mae Barbosa, precisamos pensar os setores educativos e os museus assimilando a importância das experiências caminharem dentro de um discurso contra hegemônico, como veremos em Mário Chagas, no intuito de abrir a discussão para as hierarquias que estão postas dentro desses espaços historicamente desiguais, dialogando com as diferenças, dialogando com as várias vivências socioculturais do público.

Romper com as camisas de força, com as práticas de domesticação e colonização, com a anestesia e o entorpecimento produzidos pela museologia colonialista que se estrutura em bases hierárquicas e patriarcais, que acredita no poder das disciplinas, que se considera pura e ideologicamente neutra, que atribui mais valor à teoria do que à prática e que valoriza, de modo especial, a memória do poder (CHAGAS, 2017, p. 126).

Relembremos Paulo Freire no que concerne a educação numa perspectiva crítica ao sociocultural como apontado por Chagas, “[...] no fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade [...] (FREIRE, 2020)”. Em relação a educação nos museus estamos observando como ela busca e deve se propor de uma maneira crítica, que procura escutar e estar com o/a outro/a. Os museus devem propor e estar aberto ao diálogo, seja através de exposições, ou a partir de outras ações, é com esse pilar que os espaços convidam a trocas, ao aprender e fazer, construindo assim o afeto e a partilha da cultura.

Para falar de experiências nesses dois campos teóricos que nos embasam, precisamos observar os entrelaces, como nos provoca a obra *Relation in Time* (1977), de Marina Abramovic e Ulay, interessa-nos acessar outras pontes. Pensar um conhecimento crítico que pode assumir diversas dimensões e deslocamentos, para a compreensão do pensamento e das Culturas, os museus devem buscar proporcionar reflexões que contribuem para os diferentes fazeres/moveres.



Imagem 13 - *Relation in Time* (1977), Marina Abramovic e Ulay - Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-19-Stills-do-video-Relation-in-Time-1977-Marina-Abramovic-e-Ulay-Abramovic_fig6_327623999

4. MUSEUS E ARTE/EDUCAÇÃO



Imagem 14 - Rosana Paulino, Parede da Memória - Informações técnicas: Tecido, microfibra, xerox, linha de algodão e aquarela. 8,0 x 8,0 x 3,0 cm cada elemento - 1994/2015. Disponível em: rosanapaulino.com.br

Os museus e as coleções cabem nas molduras e cabem nos cabides, quando os próprios cabides e molduras são revisitados e ganham novas dimensões, novos significados, novas possibilidades de resistência e de luta (CHAGAS, 2002, p.9).

4.1 Primeira travessia - Olhar ao surgimento dos museus

Se deixe por alguns segundos observar a obra acima “*Parede da Memória*”, da artista Rosana Paulino. Observe características de quem você está vendo. Observe as cores. Observe a quantidade de retratos. Mais abaixo temos uma citação de Mário Chagas. Te convidamos a ler e refleti-la por alguns segundos. Quais seriam essas novas possibilidades que nos aponta o autor? Iremos abrir essa seção brevemente mapeando que

histórias os museus nos contam de seu surgimento para os dias de hoje, para a compreensão dessa contribuição, alguns marcos históricos foram citados a fim de situar a/o leitora/o nessas relações museu, sociedade e educação.

Iremos brevemente retomar a história dos museus e entender o porquê desse espaço possuir um caráter contemplativo. Segundo Stein (1962, p. 11; *apud* PEREIRA, 2010, p. 23), “as musas se compraziam em distribuir entre os mortais os seus dons divinos, prodigalizando-lhes os talentos e as bênçãos de suas inspirações. E o local em que elas se reuniam ou eram cultuadas pelos devotos e protegidos, a “morada das musas”, o “templo das musas” é que se chamou MUSEU.”, a partir desse fragmento é possível observar que esses espaços possuíam uma natureza de imponência e beleza. Posteriormente, o autor aborda uma biblioteca em Alexandria frequentada por filósofos a qual recebeu a denominação de museu, se configurando, então, agora espaço de discussão e saber.

Ao longo do período histórico que segue denominado Idade Média, encontramos outras formas de organização baseadas no recolhimento de tesouros e acumulação de coisas. Essas formas podem ser identificadas como antecessoras dos museus tal como os conhecemos; e, ainda hoje, em alguns casos, influenciou fortemente seu surgimento na Europa dos séculos XVII, XVIII e XIX. São os Gabinetes de curiosidade, Raridade e de Tesouros, abastecidos por colecionadores, peritos em antiquários e apreciadores de peças antigas, esses locais são uma espécie de vanguarda que viria estimular e orientar o estupendo trabalho dos colecionadores do Renascimento e o movimento museológico que se seguiu à Revolução Francesa de 1789 (STEIN, 1962, p. 15; *apud* PEREIRA, 2010, p. 24).

Com a revolução francesa, o avanço das ciências e do poder econômico, após o século XVII os museus já abriam suas portas à burguesia, aqui destaco apenas esse grupo pois a idealização de abrir ao público estava restrita a essa camada social. Esses espaços são estruturas aristocráticas que cultuavam arte e cultura como atributo a poucos.

Caminhando para o século XIX, o continente europeu mostrou-se interessado na presença educativa nesses espaços, enfatizando seu caráter nacionalista e colonial.

Catalisador de valores republicanos, espaço de recepção da produção cultural do antigo regime, transmutada em “patrimônio” da nação, cuja exposição pública contribuiria à aprendizagem e, assim, ao progresso: tal foi a representação oficial do templo das musas que adentrou o século seguinte, alicerçando o grande projeto do museu pedagógico. (Köptcke, 2002, p. 21; *apud* PEREIRA, 2010, p. 29).

No Brasil, a tendência europeia se manteve e seguiu-se uma prática preservacionista ligada à ideia de formação do Estado-nação, fazendo surgir museus e outras instituições de memória, como observou Atila Bezerra Tolentino (2016).

Após a chegada da família real portuguesa, em 1808, houve marcos museais sociais e culturais, a tendência era o surgimento de museus provinciais. Em 1818, foi criado o Museu Real, hoje Museu Nacional da Quinta da Boa Vista, e, em 1816, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. Em 1826, foi elaborado o primeiro salão da Academia Imperial de Belas Artes, que pode ser ponderado como antecedente ao Museu Nacional de Belas Artes. Após as comemorações do Centenário da Independência, foi criado o Museu Histórico Nacional, no Rio de Janeiro.

Em 1932 foi concebido o Curso de Museus e em 1934, a Inspetoria de Monumentos Nacionais, dois acontecimentos produzidos no âmbito do Museu Histórico Nacional e marcos na história museológica brasileira. Durante o governo de Getúlio Vargas, através do Decreto-Lei nº25, de 30 de novembro de 1937, foi criado, a fim de organizar, conservar, defender e propagar o patrimônio histórico e artístico nacional, o SPHAN, Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico nacional – atualmente IPHAN. Resultado do anteprojeto de Mário de Andrade, que se preocupava em identificar uma cultura nacional.

A partir da década de 30, com a modernização e a força do Estado, outros espaços foram criados, sendo públicos e privados, e passaram a interferir nas relações sociais, no campo da educação e da cultura. Havia uma nova forma de compreensão dos museus, gerando espaços com diferentes tipologias e um esforço para a profissionalização do campo.

Durante o século XIX e primeira metade do século XX, esses espaços eram configurados para funcionarem como dispositivos ideológicos do estado, e também para disciplinar as sociedades. São espaços historicamente higienizados e pensados para atender às demandas das elites. “[...] é importante registrar que os museus existentes no Brasil até a década de 1980, de uma maneira geral, reproduziam o modelo colonialista. A situação atual não é tão diferente, mas já apresenta exceções [...]” (CHAGAS, 2017, p.131).

O autor Vladimir Sibylla Pires (2019) observou três grandes arcos temporais museais. O primeiro, de 1818 a 1918, caracterizado pelo discurso da história natural. “[...] instituições típicas do século XIX, centradas em um colecionismo inserido no contexto do cientificismo português, transplantado da metrópole para a colônia [...]” (PIRES, 2019,

p.58). O segundo, de 1845 a 1945, caracterizado pelo discurso histórico-temático e biográfico, influenciado pelo fim da segunda guerra mundial.

O terceiro, de 1908 a 1958, caracterizado pelo discurso científico, temático-biográfico e artístico, contando com a presença da Arte Moderna. É no último arco que os espaços passam pela influência da Escola Nova e a renovação do ensino brasileiro, sendo forte incentivo para que os museus se conectassem com os processos de ensino.

Se durante o Brasil Império até meados do século XX, o conceito de nação e o conhecimento científico é que agenciaram o surgimento dos museus no país, a partir da segunda metade do século XX a figura da instituição museológica terá quebrada a sua posição cômoda, e seu papel e função perante a sociedade passam a ser questionados (TOLENTINO, 2016, p .26).

Em 1972, com Salvador Allende eleito democraticamente para o governo, realizou-se a reunião internacional mais conhecida como Mesa Redonda de Santiago do Chile. Os documentos produzidos nessa reunião se tornaram fontes de inspiração para ações e projetos que se encarregam das funções dos museus. As influências das lutas e movimentos sociais que ocorreram em várias partes do mundo no período pós-guerra dos anos de 1960, foram referências na Mesa Redonda. De acordo com Bittencourt (2008), conforme citado por Pereira (2010, p. 66), “[...] toda questão veiculada e discutida pelos inúmeros participantes de várias reuniões realizadas para discutir a museologia e os museus no mundo [...], concentram-se em denunciar o museu com espaço de um projeto político desconectado das reais necessidades das populações e postulam transformação que será considerada uma das principais missões dos museus.”

As premissas da Mesa Redonda de Santiago do Chile de 1972 e de outros documentos que se seguiram, como a Declaração de Quebec de 1984 e a Declaração de Minom Rio 2013, são importantes porque colocam em evidência e em ebulição uma prática museológica que questiona o próprio fazer museológico. Isso não quer dizer que os museus ditos tradicionais não possam ou não assumem seu papel social de interface com os distintos sujeitos sociais e seus processos socioculturais (TOLENTINO, 2016, p. 40).

É nesse contexto político e ideológico pós-segunda guerra mundial que a educação se pauta como meio de promoção dos direitos humanos e das liberdades. Nessas circunstâncias a Unesco realiza no Brasil o Seminário Regional, de 1958. Todas essas transformações que estavam em curso foram aglutinadoras para o debate da educação nos museus.

Por outro lado, porque o Seminário Regional da Unesco era herdeiro também do contexto político e ideológico do pós-Segunda Grande Guerra Mundial, quando o desejo de se evitar a repetição das atrocidades ali vividas fez surgir um compromisso internacional pela defesa dos direitos humanos. Assinada em 1948, a Declaração dos Direitos Universais do Homem foi aprovada por meio de uma resolução da Assembleia Geral da ONU [...] configurando-se como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, fazendo do ensino e da educação, expressamente, os meios para se promover o respeito a esses direitos e liberdades (PIRES, 2019, p. 62).

O Seminário Regional da Unesco, coordenado e organizado por Georges Henri Rivière⁴, em 1958, cujo tema era “o papel educativo dos museus”, foi um marco brasileiro para o debate em questão. Realizado de 07 a 30 de setembro, no Museu de Arte Moderna (MAM-RJ). O seminário propunha discutir o desenvolvimento dos museus e os programas e setores educativos. Vale salientar que a Unesco já havia realizado outros dois seminários, nos Estados Unidos e na Grécia. Ao Brasil, coube a dimensão “regional”, que segundo o autor Mario Chagas (2019), podemos observar um desejo político e um discurso colonial na perspectiva que se configurou seminários interacionais para Estados Unidos e Grécia, mesmo tendo ampla participação internacional no seminário brasileiro.

A partir do relatório final elaborado por Rivière (1958), pode-se observar que houve disputas e divergências profissionais durante o seminário. Podemos considerar a importância das dissonâncias com o pensamento e formato museal hegemônico europeu. A ação de 1958 consolidou de maneira efetiva o tema discutido, mas o país já contava com experiências anteriores, a exemplo do Museu Nacional – RJ que em 1926 inaugurava o primeiro serviço de educação em museus. A autora Maria Esther Alvarez Valente (2019) nos traz uma grande contribuição sobre o relatório organizado por Rivière, realizando uma leitura crítica sobre a composição dos convidados e convidadas para o seminário, notando a ausência de representantes da educação brasileira. Não deixando de constatar a importância de Fernando Tude de Souza⁵ para a proposição e realização do Seminário, mas tendo seu mérito retirado do documento final, Tude de Souza fez parte de um grupo de intelectuais marcantes como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, e tendo se aproximado de John Dewey, uma referência para a educação em museus e arte/educação.

⁴ Georges Henri Rivière: Museólogo. Diretor do Conselho Internacional de Museus (ICOM), criador e diretor do Museu Nacional de Artes e Tradições Populares de Paris, diretor do Seminário de 1958 e autor do relatório final de 1960

⁵ Fernando Tude de Souza: Médico de formação, especialista em mídias de rádio e imagem.

O seminário buscou trazer inspirações para as ações educativas em museus a partir de outras inspirações, predominantemente europeias. Nossa leitura é de que essa é uma lacuna infeliz num evento tão importante para a discussão que se propôs, pois historicamente os museus já reproduziam referências hegemônicas no seu papel social.

Ainda no ano do seminário brasileiro, o lançamento das publicações *Museu e educação*, de Florisvaldo dos Santos Trigueiros⁶; *Recursos educativos nos museus brasileiros*, de Guy de Hollanda⁷ e *O museu ideal*, de Regina Monteiro Real⁸, como também a publicação da autora, *Binômio: museu e educação*, de 1969, foram textos que procuravam destacar a aproximação das instituições com as escolas.

Na minha atuação museal identifico que nesse período o entendimento sobre a função educativa dos museus ainda estava limitado ao seu potencial complementar do ensino escolar, ainda que fosse perceptível a reflexão de que as instituições realizavam ações potentes para seu público.

Nesse momento a visita guiada já estava sendo utilizada como recurso educacional em alguns espaços, nessa ação podemos perceber um cuidado para que as instituições pudessem receber seus públicos. A partir dos estudos, observamos que essas visitas possuíam um caráter mais informativo, criando poucas reflexões e experiências com o público e as mostras. Podemos observar que a noção educativa dentro dos museus é um caminho contínuo que se modifica a partir das necessidades de atendimento ao público nesses espaços.

De acordo com Pereira (2010), especialmente no Brasil sob influência do movimento Escola Nova⁹, pressupõe-se que os museus desenvolvam iniciativas que se pautem nos currículos escolares. Segundo Lopes (1991, p. 443; *apud* BRAGA, 2017, p. 56), “[...] o movimento escolanovista levou os métodos e finalidades do ensino escolar para os museus. Para ela a tentativa dos museus de manter um público cativo faz com que organizem cada vez mais seus setores em função da escola [...]”. Essa ideia foi ao longo dos anos passando por revisões, para que a relação museu e educação pudesse se abrir a experiências e criação. Essa busca pela reinvenção desse espaço, em seu caráter histórico

⁶ Florisvaldo dos Santos Trigueiros: *Museólogo*. Conservador do Museu do Banco do Brasil, formado pelo curso de *Museus*.

⁷ *Museólogo do Museu Histórico Nacional*.

⁸ *Museóloga – RJ*. Atuou como conservadora no Museu Nacional de Belas Artes.

⁹ O movimento da Escola Nova não será aprofundado ao longo do texto, pois não está em nosso foco de discussão. No Brasil esse movimento estava relacionado a perspectiva democrática e de transformação social. John Dewey, a qual discutiremos em seguida, foi um grande influente dentro do movimento.

e político será delineada mais à frente e terá grande respaldo na criação da Política Nacional de Educação Museal.

É possível notar que dentre as várias atribuições dos museus, a possibilidade de atribuir a educação em suas concepções configura um desejo de alcançar a sociedade. Na década de 60 temos um cenário mais forte de reflexão dos museus como espaços de experimentações e de criação. Mário Pedrosa (1996) compreendia que esses espaços podiam ser lugares como casas e laboratórios, entendendo a potência que esse espaço possuía como ativador de afetos, de subjetividade, de experiências criadoras. É importante frisar que no fim da década de 50 já entrávamos numa produção artística que pensava a experiência com o público, que propunha interação, que se desconectava da proposta contemplativa individual para vivências coletivas e participativas.

A busca pelos museus como espaços críticos, reflexivos e vivos era defendida por Mário de Andrade (In: CHAGAS, 2006), que afirmava que os espaços de exposição precisavam possibilitar o entendimento de que o patrimônio cultural deveria propor um cunho educativo para ser transformador dentro da sociedade. Essa discussão que ganhava força nas décadas de 60 e 70, foram importantes para a discussão contemporânea do papel do museu na sociedade, assim como expandiu a percepção para as práticas museológicas.

É preciso observar que todas essas contribuições foram elencando o debate da educação nos museus. Abaixo observaremos o termo educação museal e experiência museal, utilizados por Mário Chagas no II Seminário sobre o Formal e o Não Formal na Dimensão Educativa dos Museus, realizado pelo Museu da Vida – Fiocruz, e Museu de Astronomia e Ciências Afins (RJ).

Nos interessa observar como ele coloca a importância de discutir o campo, atrelado as experiências do sujeito com o espaço. Escolhemos utilizar o termo arte/educação dentro do espaço de discussão dos museus, que será explicitado mais à frente. Todavia, é relevante ressaltar o uso do termo experiência pelo autor, conceito caro a esta pesquisa.

Por mais que se possa falar em educação museal, ou mesmo patrimonial, importa perceber que os adjetivos não configuram uma metodologia específica, mas sim um campo de trabalho. Dentro desse campo, poderão ser desenvolvidas diferentes orientações metodológicas, teóricas e ideológicas [...] a experiência do sujeito com o patrimônio cultural e o território museal não está dada à partida, ao contrário, constitui um campo de múltiplas possibilidades. A experiência museal inovadora não é aquela que garante a transmissão de informações mais ou menos fidedignas, e sim a que tece teia conectando subjetividades (CHAGAS, 2002, p.57).

Aqui é importante chamar a atenção para entendermos que as experiências nesses espaços passam a não seguir uma lógica conteudista, elas se conectam com as individualidades dos participantes. “[...] olhar efetivamente um museu é também se perceber olhado, olhar efetivamente um objeto de museu é saber-se olhado por ele [...]” (CHAGAS, 2009, p.55). Essa perspectiva é uma oxigenação no espaço museu, pois permite o encontro e a fruição, elementos muito caros a educação nesses espaços. O movimento da Nova Museologia, que se estabeleceu na Mesa redonda de Santiago do Chile, em 1972, concebeu em seus princípios a função social dos museus, proporcionando de maneira mais direta o caráter dialógico entre os museus e a sociedade.

O educador Paulo Freire havia sido convidado para a Mesa Redonda de 1972, e infelizmente não pôde comparecer. O movimento da Nova Museologia se inspirou no filósofo, que possuía influência nos ideais de liberdade e superação social. Entendemos que esse é um passo marcante da discussão da educação dentro dos museus, por buscar conciliar o campo com a vasta teoria de Paulo Freire.

A partir das resoluções da Mesa Redonda de Santiago do Chile, os museus se tornam parte integrante da sociedade, propondo visão e construção de consciência coletiva, conforme citado em Maíra de Oliveira Dias (2020, p. 23), “ligando o passado ao presente, comprometendo-se com mudanças estruturais em curso e provocando outras mudanças dentro de suas respectivas realidades nacionais”.

A busca de um fazer museológico mais ajustado às diversas realidades históricas, que tem como objetivo “humanizar o homem na ação consciente que esse deve fazer para transformar o mundo”, que tem sido uma constante nas ações museológicas contemporâneas, com certeza, no meu entender, tem um referencial bastante significativo na obra do Prof Paulo Freire (SANTOS, 2008, p. 23; *apud* PEREIRA, 2010, p. 70).

Um dos principais agentes de mobilização social e de seminários, debates e fóruns foi a Associação Brasileira de Museologistas, atual Associação Brasileira de Museologia, criada em 1963. Em 1976, foi realizado em Recife o Primeiro Encontro Nacional de Dirigentes de Museus. O resultado desse encontro foi o documento *Subsídios para Implantação de uma Política Museológica Brasileira*. Aloisio Magalhães, expoente protagonista da luta pelo patrimônio cultural, criou a Fundação Nacional Pró-Memória - FNPM, ainda na década de 70. A Fundação abrigou um grande número de museus que não eram acompanhados pela política cultural da Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - SPHAN. Foi a partir dessa esfera que, em 1983, foi criado o

Programa Nacional de Museus. O final do século XX foi um período de novas propostas para o panorama museal brasileiro.

Em maio de 2002, foi realizado na cidade do Rio Grande-RS o Oitavo Fórum Estadual de Museus, com a temática *Museus e globalização*, onde foi elaborada a “Carta do Rio Grande”. No mesmo ano, o Conselho Federal de Museologia - COFEM, divulgou o documento “Imaginação museal a serviço da cultura”. Esses foram os documentos que antecederam e informaram sobre a Política Nacional de Museus, documento avaliado e amparado pelo Estado. Em maio de 2003 tivemos o lançamento da Política Nacional de Museus – PNM, construída a partir de contribuições da comunidade museológica e outros representantes do campo museal. Consideramos pontuar um dos princípios adotados pela PNM: “*Item 03. Desenvolvimento de práticas e políticas educacionais orientadas para o respeito à diferença e à diversidade cultural do povo brasileiro*”. Podemos observar que existe uma intencionalidade de que os espaços se redemocratizem e pensem suas ações educativas a partir da multiplicidade de seus públicos. Esse é um fator importante para essa pesquisa e que será retomado ao longo do texto.

Em 2009, o Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM foi criado e sua atual missão é promover a valorização dos museus e do campo museal a fim de garantir o direito às memórias, o respeito à diversidade e a universalidade de acesso aos bens musealizados¹⁰. Atualmente os museus passam por reconfigurações e ressignificações, para que sejam redemocratizados, para que não aprisione ainda mais a liberdade, as histórias e as culturas.

Em 2010, a partir da criação do BLOG PNEM, profissionais e educadores de museus discutiram pautas para a elaboração da Política Nacional de Educação Museal. Publicada no mesmo ano como *Caderno da Política Nacional de Educação Museal*, se torna importante destacar o papel das Redes de Educadores de Museus (REM'S) nesses processos de construção, participando ativamente de fóruns regionais e nacionais, os interlocutores das redes estaduais estavam em comunicação direta, consolidando um movimento nacional de muita força. A construção coletiva, tanto da PNM e da PNEM, contribui para a reflexão museológica a título internacional, ao respeito à diversidade e ao relacionamento da sociedade com os espaços.

Concordamos com Magaly Cabral (2019) no que diz respeito ao papel educativo dos museus. Esses espaços precisam entender suas estruturas historicamente desiguais,

¹⁰ As informações sobre o IBRAM foram acessadas em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Mapa-Estrategico-Ibram-2018.pdf> ABNT

seus contextos sociais e culturais, para que possam realizar de maneira responsável, uma ponte com o público.

4.2 Segunda travessia – Costurando pontes: o ensino de arte no Brasil



Imagem 15 - Colagem digital com antiga imagem do Recife / Fonte: Produção de Nathália Vieira e Arem, 2022

Iniciamos esse capítulo questionando quais histórias estão inseridas nos museus, mas, se estamos falando da presença da arte/educação nesses espaços, precisamos entender alguns pontos históricos do ensino de arte no Brasil. Os anos de dominação nos deixaram algumas marcas, iremos pontuar alguns momentos que a colonização interveio na arte/educação brasileira.

No período das missões jesuíticas, século XVI, o ensino de arte utilizou-se de técnicas em oficinas de artesãos/ões, lembremos que nesse momento as missões católicas realizavam a catequização dos povos indígenas.

Em 1808 a Corte Portuguesa foi trazida ao Brasil. As primeiras escolas de educação superior foram criadas por D. João VI, foram elas: Faculdade de Medicina; Faculdade de Direito; Escola Militar; Academia de Belas-Artes. O ensino das humanidades começou no Brasil pela arte (BARBOSA, 1998). A chegada da Missão Francesa conduziu os estudos em arte a partir das influências neoclássicas. No Brasil, esses artistas encontraram uma produção Barroca diferente da produzida em Portugal, contrastando com seus ensinamentos de regras rígidas.

Ao chegarem, os artistas franceses instituíram uma Escola neoclássica de linhas retas e puras, contrastando com a abundância de movimentos do nosso barroco: instalou-se um preconceito de classe baseado na categorização estética. Barroco era coisa para o povo; as elites aliaram-se ao neoclássico, que passou a ser símbolo de distinção social (BARBOSA, 1998, p. 31).

Nossos artistas populares receberam o estigma de que suas produções eram do povo e para o povo, ainda que estivessem contribuindo para uma renovação do estilo europeu, e assim as manifestações neoclássicas ganharam espaço com a burguesia. Os artistas formados pela Academia estavam conectados com os modelos hegemônicos e as relações de poder instauradas, então observamos aqui uma separação da arte e do povo.

O grau de valoração das diferentes categorias profissionais dependia dos padrões estabelecidos pela classe dominante que, refletindo a influência da educação jesuítica, a qual moldou o espírito nacional, colocava no ápice de sua escala de valores as atividades de ordem literária, demonstrando acentuado preconceito contra as atividades manuais, com as quais as artes plásticas se identificaram pela natureza de seus instrumentos (BARBOSA, 2002, p. 21).

Após a Proclamação da República, em 1889, o regime político do país consolidou mudanças e o ensino de arte se tornou mais técnico. Através das reformas educacionais

de Rui Barbosa, a implantação do ensino de desenho no currículo escolar tinha o objetivo de preparar o povo para o trabalho. Reduzido ao desenho, buscava-se uma equivalência com o escrever. (LUCCA, 2013).

Na concepção do liberal, era preciso enriquecer economicamente o país, sendo a educação técnica e artesanal condições para esse desenvolvimento. E durante as primeiras duas décadas do século XX ele se tornou ícone de sabedoria para a burguesia e também para o povo.

[...] no que diz respeito ao ensino de desenho foi a orientação liberal que prevaleceu, não só do ponto de vista dos objetivos, mas dos métodos. A educação popular para o trabalho era a finalidade precípua, e as recomendações metodológicas se dirigiam à necessidade de desenvolver conhecimentos técnicos de desenho acessíveis a todos os indivíduos, para que estes, libertados de sua ignorância, fossem capazes de invenção própria (BARBOSA, 2012, p. 61).

No ponto de vista da política educacional pós Proclamação da República, os positivistas buscavam uma mudança nas instituições, sendo política, religiosa, educacional e militar. Divergindo dos liberalistas, propunham a aprendizagem da arte a partir da imitação. Liderados por Benjamim Constant, compreendiam que o ensino do desenho estético precisava se basear na cópia de estampas e não da natureza, concepção de herança neoclássica, dando ênfase a geometria. “O conteúdo da geometria prática se vinculava ao estudo dos conceitos de linha, figuras, e sólidos geométricos e ao traçado preciso com o uso de instrumento (BARBOSA, 2012, p. 70)”. A reforma do positivista Benjamim Constant passou a sofrer alterações após sua morte, alterando para uma diminuição do ensino da geometria e uma maior preparação da educação básica à superior, se caracterizando assim nas duas reformas educacionais que vieram a acontecer após a dele.

A partir da década de 1920 iniciou-se um diálogo da relação Psicologia e Pedagogia. O propósito era desenvolver métodos de experimentação da área da Psicologia para os métodos pedagógicos, inspiradas em propostas norte-americanas. Foi a primeira vez que no Brasil se encarou o livre grafismo infantil como índice de um processamento lógico – mental e como meio para investigá-lo (BARBOSA, 2012).

A valoração da estética e da espontaneidade no estudo infantil das artes só teve espaço com a chegada das correntes artísticas e a Semana de Arte Moderna de 1922, com o expressionismo, o futurismo e o dadaísmo. Anita Malfatti e Mário de Andrade foram

figuras importantes nesse período. A artista, que também dava aulas em seu atelier, converteu o papel do professor em espectador da obra de arte infantil.

Estava preparado o longo caminho percorrido desde as influências do liberalismo, procedentes do século XIX, até as primeiras manifestações da Arte Moderna, em 1922, para que no Brasil fosse possível, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, sob a influência da Bauhaus, o desdobramento dialético das tensões entre o Desenho como Arte e o Desenho como Técnica, entre a expressão do eu e a expressão dos materiais (BARBOSA, 2012, p. 115).

Com o movimento da Escola Nova, o pensamento de John Dewey já começava a dar seus primeiros passos no ideário pedagógico do Brasil. Mas ainda seguia-se a valorização da arte da criança no desenvolvimento da livre expressão e da liberdade criadora (LUCCA, 2013)¹¹.

Este foco da livre expressão estaria ligado a concepção da arte como lazer, desviando o entendimento da arte como conhecimento, que poderia estabelecer um programa a ser ensinado e aprendido, propiciando uma formação completa.

Essa concepção de ensino foi legitimada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 11 de agosto de 1971, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de arte nos currículos das escolas de 1^o e 2^o graus de acordo com a qual o ensino de arte no Brasil passou a ser designado através da expressão “Educação Artística” afirmando uma tradição no ensino de arte com diferentes práticas pedagógicas, que encontramos, ainda hoje, nas escolas brasileiras, como preparar apresentações artísticas e objetos para a celebração de datas comemorativas; fazer a decoração da escola para as festas cívicas e religiosas; entre outras (LUCCA, 2013, p. 47).

Concordamos com a autora que, apesar de não estarmos atualmente com essa característica no ensino de arte, ainda sofremos com esse entendimento, que ultrapassa a instituição escola e se dá em outros âmbitos. Ainda temos uma parcela de pessoas que entende a arte como algo exclusivamente à expressão das emoções, e não em sua completude. Essa concepção acabou retirando o ensino de arte nas três primeiras versões da LDBEN, por volta de 1980.

Em meados de 1970, surge no cenário internacional, autores e autoras que conduzem um novo caminho para a aprendizagem da arte. A abordagem norte-americana é identificada como o DBAE (Discipline Based Arte Education – Arte entendida como

¹¹ Deixaremos a contribuição da discussão da experiência no campo da arte, por John Dewey, para o segundo capítulo, para agora seguiremos com os pontos importantes do ensino de arte no Brasil.

disciplina). Nessa perspectiva estamos falando do entendimento da arte como área de conhecimento, como uma construção social, histórica e cultural. É neste período que a discussão da experiência estética, influenciada por Dewey, ganha mais forma e é revitalizada.

Foi através dessa discussão pós-moderna que, no ensino de arte, surgiu a *Abordagem Triangular*. Ana Mae foi responsável pelo desdobramento da epistemologia mais utilizada para o ensino da arte, a Abordagem, anteriormente nominada como Metodologia Triangular, revista para Proposta Triangular e modificada posteriormente para Abordagem, pela própria autora.

Seu trabalho no MAC-USP é divulgado em seu livro *A imagem no Ensino da Arte*, lançado em 1991, bem como a “Metodologia Triangular”. A Abordagem Triangular integra os três pilares: *Contextualização*, entendendo contextos amplos sociais, culturais, políticos, históricos, artísticos e afins, para além das salas de aula, esse eixo abrange a discussão dos processos da criação artística, podendo acontecer em diversos espaços, a *leitura de imagem*, impulsionando a interação entre a pessoa e a produção artística, em seu sentido simbólico e pessoal, e o *fazer artístico*, o último eixo permite que o (a) indivíduo se lance na própria produção artística, de maneira crítica e reflexiva, tendo em vista a discussão dos outros dois momentos.

A Abordagem obteve grande respaldo nos processos educativos do ensino das artes, em escolas e museus. Ao mesmo tempo em que pode contribuir com o diálogo entre os diferentes setores que compõem um museu e/ou instituição cultural, não ficando restrita ao entendimento exclusivo dos setores educativos. A Abordagem divulga a ideia da alfabetização visual, considerado como passo importante por Ana Mae, por entender que a criança possui uma grande alfabetização textual, contribuindo para a ausência do entendimento visual.

O avanço do entendimento do ensino de arte e a chegada da Abordagem são pontos importantes para compreensão da arte/educação nos espaços museais. O Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC-USP), em 1988, possuía o setor educativo gerido pela educadora Ana Mae Barbosa, importante teórica da arte/educação brasileira, que oportunizou nesse espaço o debate sobre as práticas educativas em museus através de ações com especialistas convidados (as).

Em meados dos anos 1980, arte/educadores (as) se organizam para colocar em pauta suas insatisfações e solicitações políticas, dando origem as Associações Estaduais de Arte/educadores, posteriormente, Federação de arte/educadores do Brasil - FAEB. A

Federação aglutina ações de professores e pesquisadores responsáveis por produzir conhecimento relativos a educação básica, o ensino superior, a pós-graduação, e também de processos educativos não-formais, das artes visuais, dança, música e teatro. Ainda na década de 80, foram criadas a AESP – Associação de Arte-Educadores de São Paulo; a ANARTE – Associação Nordestina de Arte-Educadores; a AGA – Associação Gaúcha de Arte-educação.

Muitos dos (as) arte/educadores (as) atuantes em associações, organizaram/organizam suas produções teóricas e publicam materiais específicos da área de ensino de arte. Compreendemos que muitas dessas reflexões sobre ensino, metodologias, linguagens, formação, entre outros formatos, estabelece um importante papel do educador que é pesquisador de sua própria prática, atribuindo abertura a reflexões críticas.

A partir das contribuições de Ana Mae Barbosa no campo da arte/educação, e da busca de ressignificação dos museus, como vimos anteriormente, podemos observar a possibilidade de discutir *experiências museais*, como nos trouxe Mário Chagas. Ainda que esse termo não seja a parte mais marcante desse estudo, importa-nos falar de experiências a partir dos contextos, das leituras, dos sentidos, e de tantas nuances que observamos nos dois autores - e em Paulo Freire

Conforme em Braga (2017), o museu é um cenário de deslocamentos. Os sujeitos percorrem a narrativa organizada pelos projetos curatoriais e propõem outras, muito menos universais e objetivas, que fazem parte de sua memória individual. E assim alinhavamos as perspectivas da educação de Paulo Freire com as das instituições, é preciso atuar com a diversidade das experiências culturais e sociais, para uma educação, que como vimos, realize a escuta, o diálogo, a afetividade e o sensível.

Se é na palavra que o homem se faz, então o diálogo é o caminho que se impõe para a Educação Museal/Patrimonial, pois o diálogo faz parte da natureza histórica do ser humano. A Educação Museal/Patrimonial, compreendida como uma educação dialógica, parte da compreensão de que os alunos têm suas experiências diárias [...]. É ouvir os alunos falarem sobre como compreendem seu mundo e caminhar junto com eles no sentido de uma compreensão crítica e científica dele (CABRAL, 2012, p. 42; *apud* DIAS, 2020, p. 22).

Esse exercício em arte/educação dentro dos museus propõe um conhecimento crítico que pode assumir diversas dimensões, para a compreensão do pensamento e das Culturas. Por meio de práticas educativas e de experiências, os museus podem proporcionar reflexões que contribuem para a sociedade e com a educação.

4.3 Terceira travessia – Onde fica a ponte das experiências?

Aquilo que passa
sem te transpassar
nem passado vira¹²

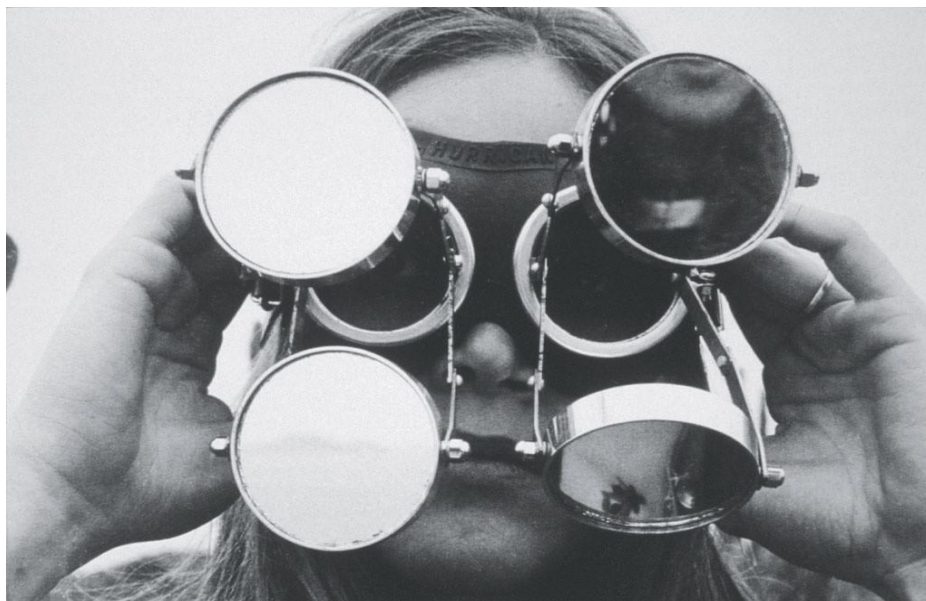


Imagem 16 - Lygia Clark, Óculos. Disponível em <https://www.moma.org/audio/playlist/181/2428>

Nós somos os propositores: nós somos o molde, cabe a você soprar dentro dele o sentido da nossa existência. Nós somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos. Estamos à sua mercê. Nós somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e chamamos você para que o pensamento viva através da sua ação. Nós somos os propositores: não lhe propomos nem o passado nem o futuro, mas o agora (CLARK, 1983).

A imagem acima é o objeto criado pela artista Lygia Clark, em 1968. O trabalho se denomina *Óculos*, e com ele a artista convida que uma pessoa possa experimentar sozinha, ou com outra, estando as duas com o objeto e uma de frente para outra.

É com a proposição de múltiplas visões trazidas por Lygia que gostaríamos de abrir essa seção. O objeto em questão nos permite adentrar a discussão da arte com a

¹² CAJU, Fred. Transpassar: poemas de atravessamento – 2ed – Recife-PE: castanha mecânica, 2020

experiência. Provocamos que a leitura permita as fissuras nos olhares, os reflexos e as diferentes visões.

É verdade que pensar a educação a partir da experiência a converte em algo mais parecido com uma arte do que com uma técnica ou uma prática. E é verdade que, a partir daí, a partir da experiência, tanto a educação como as artes podem compartilhar algumas categorias comuns (LARROSA, 2017, p. 12).

Larrosa nos motiva a pensar qual é o *canto* da experiência e como ela pode submergir. Como dito pelo autor, “[...] não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida [...]” (LARROSA, 2017, p.10). A fala do autor não vem de um local que relacione a experiência as artes, porém ela carrega uma forte subjetividade e liberdade que são comuns ao território da arte, e dessa forma seu conceito de experiência ressoa nesse outro lugar.

É preciso se desvencilhar do pensamento lógico e racional que nos direciona a respostas objetivas do que seriam a experiência no campo da arte. Nesse texto, iremos apontar com os estudiosos e estudiosas uma construção a partir de uma categoria livre de amarras. Estamos partindo de campos que trazem tensionamentos, que revelam o desejo de dialogar com a vida, com as singularidades, com as inquietudes, com as emoções. Os elementos para pensar experiência através da arte caminham de locais múltiplos. “[...] Arte não pensa: o olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo [...]” (BARROS, 1996). Tomando emprestado o impulso de Manoel de Barros, esse estudo parte de uma ótica que pretende transver.

Para localizar a experiência em um estudo contemporâneo e pós-estruturalista é preciso pontuar as quatro precauções indicadas por Larrosa. A primeira seria desprender experiência de experimento, limpar a palavra de seus sentidos empíricos. A segunda em tirar da experiência toda doutrinação. A terceira separar experiência da ideia de ação, pensá-la a partir da paixão. A quarta constituir da experiência um conceito.

As experiências no campo da arte atravessam a existência. É próprio da arte contemporânea o diálogo com diferentes esferas, com camadas de possibilidades de costuras com a vida. Pensar o que somos, produzir sentido ao que somos. Entender os modos de vida, como configuramos o eu com o outro, o eu com o mundo, o eu consigo observando as nossas subjetividades e a afetividades. Diante disso, vamos percorrer sobre o que nos diz Larrosa sobre o par experiência/sentido. O autor nos traz a concepção da palavra em sua correlação com o homem, aqui o homem no sentido ser humano. As palavras são como condutores, pensamos e agimos com elas. Nomeamos a partir delas.

Elas estão intrinsecamente ligadas as nossas subjetividades e ao nosso modo de viver, é sobre como damos sentido. “[...] A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece [...]” (LARROSA, 2017, p. 18).

A palavra experiência e seu sentido em si estariam conectados ao que nos acontece, A experiência requer cuidado, requer tempo, requer detalhe. “[...] ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. [...]” (LARROSA, 2017, p. 22).

Acho norteador trazer aqui uma pequena contribuição de Georges Didi-Huberman, para entendermos as relações das emoções com a experiência. A fala de Larrosa nos provoca a pensar essa conexão.

Em Didi-Huberman (2016, p. 26), encontramos, a partir das noções do filósofo Henri Bergson, de que as emoções se tornam ativas em nós, que ela seria uma “e-moção, quer dizer, uma moção, um movimento que consiste em nos pôr para fora [...] algo como um gesto ao mesmo tempo exterior e interior, pois, quando a emoção nos atravessa, nossa alma se move, treme, se agita [...].”

Através do surgimento da psicanálise com Freud, Didi-Huberman demonstra que o entendimento à emoção passa a nortear que esse acontecimento, que age sob nós, está além de nós, fora de nós. “[...] há aqui uma disjunção entre o afeto e a representação. E é por isso que às vezes somos atingidos por certas emoções sem que saibamos reconhecê-la [...] ainda que estejamos profundamente tomados por elas” (2016, p. 28).

A emoção não diz “eu”: primeiro porque, em mim, o inconsciente é bem maior, bem mais profundo e mais transversal do que o meu pobre e pequeno “eu”. Depois porque, ao meu redor, a sociedade, a comunidade dos homens, também é muito maior, mais profunda e mais transversal do que cada pequeno “eu” individual. Eu disse anteriormente que quem se emociona também se expõe. Expõe-se, portanto, aos outros, e todos os outros recolhem, por assim dizer – bem ou mal, conforme o caso – a emoção de cada um. Aqui, os sociólogos e os etnólogos podem nos ensinar muitas coisas sobre as emoções como fenômenos que atingem todo mundo, toda a sociedade (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 30,31).

Observamos a união no conceito de experiência de Larrosa, com as contribuições de Didi-Huberman, mas gostaríamos de pincelar outros autores para discussão, como Walter Benjamin, que foi referência teórica para Larrosa.

Benjamin considera e nos provoca a pensar que a experiência é matriz da narração, que dialoga com a vida e o contexto. Em *O Narrador* (1987), Walter Benjamin afirmava que a experiência é cada vez mais rara. Com o desaparecimento do narrador, a arte de narrar estaria se apagando, e com sua ausência estaríamos perdendo a possibilidade de intercambiar experiências. Para o autor, a história oral contada a partir das experiências da figura do narrador, ou que fora relatada por outras, se incorporam as experiências dos ouvintes.

É possível observar que a informação é uma potente destruidora da experiência para ambos autores, mas com algumas divergências. “[...] se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio [...] quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação[...].” (BENJAMIN, 1987, p. 203). Para Benjamin ocorre que a relação com o período da guerra impossibilita que tenhamos uma vida inteiramente nossa, o que provocaria o impedimento as experiências.

O que Larrosa nos aponta é pensar a experiência de outro modo, de uma realidade que não seja tão radical e de vivências tão alheias como para Benjamin. Aqui a questão da informação é um impedimento pois direciona ao bombardeio de informação e na conseqüente necessidade de obter opinião, fazendo com que nada nos aconteça. “[...] o que eu quero apontar aqui é que uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível. [...]” (LARROSA, 2017, p. 20).

Se a experiência é algo que nos acontece ela é, portanto, transformadora. Não se pode ter uma experiência sem deixar que se atinja por ela, sem deixar que ela se relacione com a própria vida, em sua totalidade. Os acontecimentos são partilhados, mas seu toque é singular, não se reproduz, não se transmite. A maneira como elaboramos sentidos a partir de uma experiência está intimamente ligada a construção de um indivíduo.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2017, p. 25).

Atrelada a essa concepção de experiência pensada na arte/educação no espaço museal, a qual esse estudo se propõe, conferimos também as contribuições de Stuart Hall

para nos ajudar a entender a relação da linguagem com os sentidos e as Culturas. Os signos são produzidos para representar conceitos, ideias e sentimentos. [...] A cultura diz respeito à produção e ao intercâmbio de sentidos – o “compartilhamento de significados” entre os membros de um grupo ou sociedade [...] (HALL, 2016, p.20).

As experiências e os sentidos nos permitem cultivar nossa própria identidade, se relacionando com nossas culturas, com nossas representações sociais, e nossas afetividades. A linguagem é um sistema de representação na construção dos sentidos. As culturas se relacionam com as produções de emoções, sentimentos, ideias, e etc. [...] pensar e sentir são em si mesmos “sistemas de representação”, nos quais nossos conceitos, imagens e emoções “dão sentido a” ou representam – em nossa vida mental – objetos que estão, ou podem estar, “lá fora” no mundo [...]” (HALL, 2016, p.23).

Hall nos traz grande contribuição para pensar as experiências atreladas ao campo da arte. É possível observar nos autores citados uma confluência nos aspectos da construção dos sentidos e culturas. [...] exposições em museus ou galerias podem igualmente ser vistas “como uma linguagem”, já que fazem uso da disposição de objetos para elaborar certos sentidos sobre o tema da mostra [...] (HALL, 2016, p.24). A afirmação compreende que o espaço museu dialoga, desloca e produz. Na perspectiva desse estudo nos é muito caro observar as camadas da experiência, aqui evidenciadas em Hall, mas pontuadas ao longo da pesquisa.

Vale ressaltar, como expôs Hall (2006), que o sujeito na sociedade contemporânea não possui uma identidade fixa, permanente, estável e unificada. A mudança constante, característica presente no indivíduo pós-moderno e no local que está inserido, influencia na construção da identidade cultural. Dessa maneira, deve-se levar em consideração os contextos sociais que estão presentes nas figuras que passam a condensar o espaço de um museu.

Também se faz importante incluir nessa pesquisa o conceito de experiência de John Dewey, o filósofo norte-americano foi um dos mais relevantes no início do século XX. Ainda que esse estudo se debruce nas contribuições de Larrosa, é preciso apontar questões da obra *Arte como experiência*, 2010.

Dewey ampara as reflexões sobre processos educacionais levando em consideração os contextos que se inserem. Seu conceito de experiência compreende que é preciso recusar verdades absolutas e dicotomias. A arte estaria situada em contextos humanos, está próximo às coisas da natureza, como o ar, o solo, a luz, as flores. Seriam desses lugares que brotariam as coisas esteticamente admiráveis (DEWEY, 2010).

[t]oda arte envolve órgãos físicos, como o olho e a mão, o ouvido e a voz e, no entanto, ela ultrapassa as meras competências técnicas que estes órgãos exigem. Ela envolve uma ideia, um pensamento, uma interpretação espiritual das coisas e, no entanto, apesar disto é mais do que qualquer uma destas ideias por si só. Consiste numa união entre o pensamento e o instrumento de expressão (DEWEY, 2002, p.76).

A união entre o pensamento e o instrumento de expressão seria o que o autor chama da experiência estética. Um processo da vida que se relaciona com o sujeito e o mundo, e todas as nuances que circundam essa relação emerge nas experiências. Fundamentada nessas contribuições, o conceito de experiência do autor travou grande ressonância para a arte/educação. Para o autor (2010), o estético é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem à toda experiência normalmente completa.

A experiência estética se constitui de fluxos constantes, e seu resultado é atingido por um movimento estruturado. A conclusão é uma consumação, e não uma cessação. Esta experiência carrega um caráter individualizador e autossuficiente (DEWEY, 2010).

Instigadas pela obra abaixo, *A Coleta da maresia*, 2001, da artista Brígida Baltar, iremos propor o diálogo do que é visível e do não visível, do que se toca e não se toca. Iremos falar de experiências que atravessem o que nos apresenta Dewey e se envolva completamente pelo que toca e toma nosso corpo, como em Larrosa. Ao longo do texto discutimos como a arte/educação no espaço museal podem se costurar à nossas memórias e nossas afetividades. Iremos agora investigar como esse diálogo de fato acontece, pois entendemos que muito mais do que falar da importância dos museus se revisitarem e propor reflexões críticas, precisamos de fato observar como isso acontece na prática.



Imagem 17 - - Brígida Baltar, *A Coleta da Maresia*. Disponível em: <https://blogmamam.wordpress.com/2010/08/30/programa-professor-parceiro/900-brigida-baltar/>

5. TODA PONTE NOS LEVA PARA ALGUM LOCAL: SOBRE AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

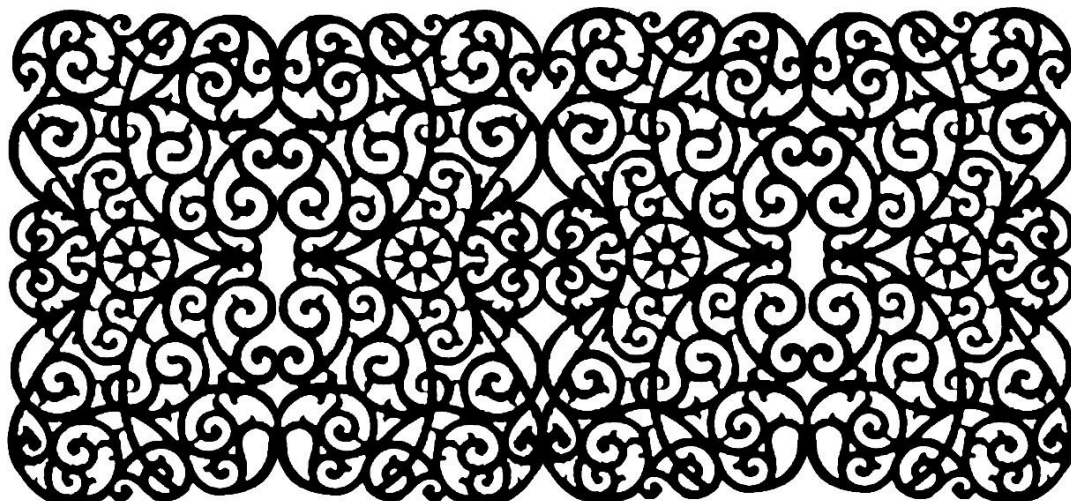


Imagem 18 - Colagem digital com parte dos arabescos da Ponte Velha / Fonte: Produção de Nathália Vieira e Arem, 2022

Para responder aos objetivos desta pesquisa, optamos por realizar um estudo qualitativo. Como podemos ver em Maria Cecília de Souza Minayo, a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...]” (MINAYO, 2009, p.21). Caracterizada de natureza básica e exploratória, realizamos um estudo de caso para poder investigar um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real. A coleta de dados foi realizada a partir de entrevistas narrativas e uma produção estética. O procedimento técnico utilizado

foi análise das narrativas. A fim de responder o primeiro objetivo específico deste estudo, abaixo iremos entender como se configura a instituição escolhida e as dinâmicas internas do setor Educativo.

O Museu de Arte Moderna Aloisio Magalhães – MAMAM, meu atual campo de trabalho, foi o local escolhido por ser uma instituição que possuo uma relação mais sólida e por ser o espaço que me abriu um leque de percepções que circulam essa investigação, além de ser um espaço de grande produção cultural na cidade do Recife (PE). O estudo dialogou com quatro ex-estagiários/as da equipe do educativo do museu, sendo duas mulheres Diana Paraíso e Mariama Lopes, e dois homens Leandro Roberto e Ziel Karapotó, que autorizaram suas identificações no estudo.

O Museu funciona em um edifício construído em meados do século XIX. No levantamento histórico realizado pela FUNDARPE, no processo de tombamento N° 3.522/83 do Conjunto Urbano da Rua da Aurora, encontram-se poucas informações sobre o casarão. Nesse sentido, através de pesquisas realizadas nos jornais e fotografias da época, constata-se que o prédio foi construído na segunda metade do século XIX, período em que teve início o processo de ocupação da Rua da Aurora. O casarão foi entre 1914 e 1930, sede do tradicional Clube Internacional do Recife. Tendo sido também utilizado, por várias décadas do século seguinte - a partir da década de 30 até a década de 60 -, como sede da Prefeitura do Recife. Sua transformação em espaço de arte ocorreu apenas em 1981, quando foi criada a Galeria Metropolitana de Arte do Recife, no ano seguinte renomeada para Galeria Metropolitana de Arte Aloisio Magalhães, em homenagem ao artista plástico, designer e gestor cultural pernambucano, falecido no ano de 1982. Em 1997 o casarão foi reformado e, por um ato do Prefeito da Cidade – lei 16.314/97 – em 24 de julho de 1997 foi transformado em Museu.

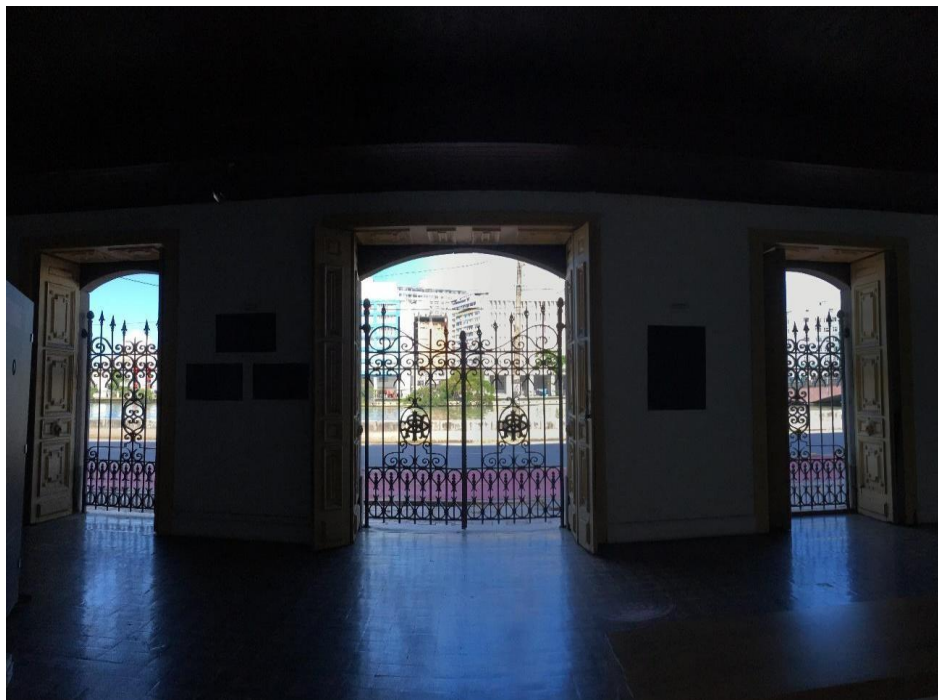


Imagem 19 - Acervo pessoal, Nathália Vieira. Hall do museu com vista para o Rio Capibaribe.



Imagem 20 - Feita nas escadarias do museu, durante a exposição Cães Sem Plumas, por Sol Pulquério/PCR, 2014.

Consultando o *Plano Diretor* do Museu, elenco aqui alguns dos itens que correspondem a Missão, os Valores e a Visão do museu. Tendo como objetivo se tornar um centro de referência da produção moderna e contemporânea das artes visuais, o Mamam, por meio da divulgação, registro e reflexão sobre a arte do presente e suas referências históricas, tem contribuído para a formação cultural do público e para o

adensamento do meio institucional e artístico do Recife. O museu busca assegurar a preservação, divulgação e reflexão da produção moderna e contemporânea das artes visuais; Fomentar o registro e reflexão sobre a arte do presente e suas referências históricas; Contribuir com a formação cultural do público; Garantia de equidade de gênero e étnico-raciais, na ocupação das pautas do museu; Respeito e garantia de acesso aos diversos públicos; Ser uma referência local de pesquisa, divulgação e preservação da produção artística visual; Ser referência no campo da arte/educação e formação nas artes visuais.

O Educativo do Mamam atua em diversas perspectivas, sendo um setor de formação e estágio para educadores e educadoras que realizam os projetos a partir da Arte e das mostras do museu. Os projetos e ações são direcionados para públicos distintos. O setor possui uma equipe com 11 pessoas, sendo nove estagiários/as educadores/as que recebem o público e elaboram oficinas, em sua maioria são estudantes do curso de Artes Visuais, podendo também contemplar outras áreas afins, como História. Uma Coordenadora, atualmente eu me encontro nesta função, e uma assistente de Coordenação, função ocupada por Maria do Carmo Guerra, educadora que também conheceremos nas narrativas que estão presentes neste texto.

Consultando o *Plano de Funcionamento do Setor Educativo*, documento utilizado para formação e apresentação do setor aos/as novos/as integrantes, encontramos informações que julgo necessário apresentar. A realização deste documento antecede a minha chegada a Coordenação deste setor, cabe a minha função a atualização e revisão dele. Consta nesse material que o Educativo do museu tem como principal objetivo criar ações que relacionem o público ao espaço do museu e suas práticas. Para que isso aconteça, o setor busca realizar atividades que dialoguem com a nossa diversidade cultural, com a própria cidade, com os públicos e suas memórias. A metodologia de trabalho delimitada é a Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa. Considerando o desafio da realização das práticas dentro do museu, alguns projetos foram criados ao longo do tempo, que são realizados dentro ou fora desse espaço, não restringindo o trabalho à recepção do público em suas mostras.

As atividades desenvolvidas pelo setor são: mediações para públicos agendados e espontâneos, sendo estas construídas a partir da exposição e do prédio, ou apenas do histórico do prédio. Consideramos importante citar o nome de alguns desses projetos que foram concebidos pela equipe de estagiários junto à coordenação, pois mais à frente

conheceremos um pouco mais deles, são: *Mamam fora do Centro*; *Professor parceiro*; *AntenaParaurora*; *Colônia de férias*; *Sarau das lobas*¹³.

A formação dentro do setor se dá no formato continuado – também pode se estender para o grupo de funcionários do museu – além de parcerias, como – realização junto ao IBRAM da Semana de Museus e Primavera dos Museus. A proposta é uma discussão e pesquisa ininterrupta das práticas do grupo, que também realiza visitas a outros espaços expositivos, encontros com artistas pernambucanos e pesquisas que dão embasamento teórico para as ações, sendo elas: Arte/educação; Acervo Mamam e histórico do prédio; Aloisio Magalhães; pesquisas relacionadas aos projetos expositivos.

A primeira etapa proposta para a pesquisa se chamou *Reconhecer a si*. Um encontro presencial no formato de entrevista narrativa, que emprega uma comunicação mais cotidiana, compreendendo a experiência e a vivência, que é fundamental neste estudo. Segundo Jovchelovitch & Bauer (2002) ela é considerada uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas. Nossa busca se deu na relação íntima de alguns marcos na história de vida de nosso/a participante que se conectam com sua prática e experiências em arte/educação.

Aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo (LARROSA, 2008, p.43).

Narrar a si, como em Larrosa, nos dá alicerce para pensar as experiências. Para essa costura utilizamos não só a palavra dita/narrada, mas a escrita e a imagem. Em um

¹³ ¹⁴ *Mamam fora do Centro*: A ação visa estreitar diálogos com as comunidades vizinhas ao Mamam, executando oficinas nessas comunidades, para que os participantes conheçam o museu tendo um primeiro contato com a visita da equipe educativa, para que se sintam convidados a ocupar o espaço do Mamam. Em alguns casos, a ponte desta articulação é o/a próprio/a educador do museu, que reside em comunidades próximas. *Professor Parceiro*: Projeto de formação de professores, que recebe atualmente no Mamam, de maneira presencial ou online, professores de Artes da Rede Pública de ensino, para participar de mediação/palestra/atividade sobre as exposições. Idealmente esse projeto acontece a cada nova exposição, com a pandemia ele passou a acontecer de maneira mais pontual e online, é realizado pela equipe educativa e convidados/as. *Colônia de Férias*: Realizado duas vezes ao ano, nos meses de janeiro e julho, tem como principal objetivo oferecer atividades de arte/educação para o público infantil. Toda programação é montada e executada pelo setor educativo. *Sarau das Lobas*: Projeto protagonizado pelas mulheres do setor, e que busca fortalecer e conectar mulheres artistas/produtoras de cultura/fazedoras de cultura do Recife, para comemorar o mês de março e discutir sobre o dia Internacional da Mulher, suas lutas e trajetórias. *Antena ParAurora*: Este é um dos projetos mais antigos do setor, no período em que eu fui estagiária na instituição ele já estava acontecendo. A proposta é unir lazer à exibição de produção de Artes Visuais, Gastronomia, Moda e Música, sempre com a curadoria da equipe do educativo e normalmente dialogando com o cenário jovem artístico da cidade.

pequeno baú, dispomos de registros do período em que nosso/a participante esteve atuante no museu, fotografias impressas, e que estavam relacionadas com alguma ação desenvolvida no período do estágio. Na mesma caixa, cartões de papel para escrita de algumas palavras.



Imagem 21 - – Primeira entrevista (acervo pessoal Nathália Vieira)

A imagem acima é um registro da primeira entrevista desse primeiro momento, realizada com Leandro. O formato proposto seguiu-se nas outras três entrevistas. Nos encontramos no Mamam, dentro do salão expositivo do primeiro andar, que nesse momento estava em desmontagem de exposição. Um local saudoso para nossos/as participantes, como foi pensado para ser, pois nossos/as participantes estariam relembando seu período de rotina de trabalho dentro do próprio espaço, ainda que estivesse na transição das exposições, a proposta que nós buscávamos é a de que estar ali pudesse trazer uma sensação boa de saudade, então pensamos em uma estrutura mais intimista, dois puffs - um para acomodar nosso/a participante e outro para mim.

Para embasar as narrativas trazidas por nossas/os participantes, dialogando com as contribuições teóricas que nosso estudo traz, apresentamos aqui a noção de **CORPO-TERRITÓRIO**, que estará presente em todas as travessias com nossas/os participantes. Segundo Eduardo Oliveira Miranda, “[...] *corpo-território* é um texto vivo, um texto-corpo, que narra as histórias e as experiências que o atravessa [...]” (MIRANDA, 2020, p.25). O conceito trazido por Miranda (2020) está ligado a uma perspectiva de educação decolonial, entrelaçada as cosmovisões dos povos Yorubás e as mitologias africanas e

afro-brasileiras, em um comprometimento que busca mudar os moldes coloniais em que estamos inseridos.

Diante disso, se faz relevante acionar outros sentidos sensoriais do *corpo-território*. O nosso olhar está condicionado nas vivências produzidas pela visão ocular e que acaba por desperdiçar as potencialidades do olfato, do paladar, da audição, e do tato. Exercitar esses sentidos é permitir ao *corpo-território* viver/existir a partir de sua própria experiência e não se reduzir a viver pela linguagem e experimento do outro. Ou seja, olhar o mundo, exclusivamente, pelas narrativas do outro pode se tornar problemático, já que o nosso *corpo-território* recai na leitura embaçada e colonial sobre os elementos que compõem as suas espacialidades, em que muito se perde, detalhes são minimizados, particularidades são homogeneizadas (MIRANDA, 2020, p.26-27).

Os encontros desse estudo se debruçaram nos atravessamentos que carregam o *corpo-território*, imbricado pelos sentidos, como vimos acima em Miranda (2020), e nas experiências próprias de cada pessoa, entendendo que as experiências de vida pulsam identidades que não são fixas, como vimos em Hall (2016), e estão relacionadas com o que permitimos experimentar com delicadeza e paixão, como vimos em Larrosa (2017).

Também buscamos despertar o olfato, como provocado por Miranda (2020), dentro do baú estavam dois óleos essenciais, um de Lavanda francesa, que ajuda a equilibrar o físico, o mental e o emocional. E o outro, que inclusive foi presente da minha orientadora para me auxiliar nessa trajetória de pesquisa, é uma sinergia para atenção e foco, com óleos essenciais de Alecrim, Limão siciliano, Hortelã-pimenta, Noz moscada, Vetiver e Laranja doce. Ao iniciar cada encontro, ofereci um dos dois óleos a cada participante. Cada escolha estava conectada com o ritmo de vida e a energia daquele momento.

As entrevistas buscavam as memórias que carregam esse corpo, as experiências que o-atravessaram e deixaram *marcas* -no sentido de memórias-. Iniciamos perguntando aos/as nossos/as participantes que marcos em suas histórias de vida eles entendiam estar entrelaçados com as práticas em arte/educação. Buscamos conhecer pontos das histórias de vida, pois como vimos em Miranda (2020, p.27) “[...] O *corpo-território* precisa experimentar o mundo com leituras próprias, para sentir a energia vital presente no encontro com o outro [...]”, e aqui entendemos nesse *encontro com o outro* as práticas em arte/educação.

A partir disso, deslocamos a memória junto às visualidades que foram levadas para esses encontros. As imagens criariam *pontes* entre o que compõe o *corpo-território* e aquele momento. Esse estudo está estruturado na metáfora das *pontes*. As pontes que

rodeiam o MAMAM e o Centro da Cidade do Recife, as pontes que levam nossos/as participantes até o museu, pois Recife é cortada por muitos rios, as pontes que eu, enquanto pesquisadora, atravesso e atravessei até chegar aqui, e também nossos/as participantes, e as pontes que costuram todo esse enredo à contribuição teórica que vimos.

Nossos/as participantes foram convidados/as a costurar algumas dessas imagens, que foram apresentadas, a palavras e/ou frases – a escrita que vem do desejo do que quer ser dito por esse *corpo-território* e tudo que lhe atravessou. Pretendíamos construir visualidades que eram individuais e ao mesmo tempo coletiva, e que vamos conhecer nas travessias que estão mais à frente.

6. DAS ANÁLISES

6.1 Travessia com o *corpo-território* de Leandro

Meu corpo é a textura comum de todos os objetos e é, pelo menos em relação ao mundo percebido, o instrumento geral da minha compreensão (MERLEAU-PONTY, 1999, p.315).

Nos encontramos no Mamam em uma manhã de sexta-feira, dia pouco chuvoso no Recife, 17 de dezembro de 2021. Ofereci a Leandro um dos dois cheiros, contando a ele que esse tem sido um recurso presente para mim. Baú ainda fechado, pedi que Leandro me contasse um pouco de alguns momentos de sua vida que ele entendia se conectar com sua prática e experiências em arte/educação, quais seriam os processos de relação mais intrínseca nesse campo.

Nosso participante nos conta de seu início no Projeto *Arte e Vida*, que atendia as Comunidades do Pilar, Santo Amaro e Coque, sendo esse último o local de onde ele vem. Sua entrada foi aos 11 anos, e lá permaneceu até os 14 anos. O projeto dialogava com as linguagens das artes e com esportes. Sua chegada foi a partir de sua mãe, que lhe inscreveu na expectativa de ocupar o tempo dele, enquanto pré-adolescente. E por desejar essa experiência na vida dele, pois quando jovem também participou de um projeto social que lhe proporcionou várias vivências, mas infelizmente precisou deixar por causa da gravidez de Leandro e das demandas que isso lhe trouxe.

[...] hoje em dia eu percebo como o *Arte e Vida* ele contribuiu muito para as minhas escolhas, hoje em dia. De tá em frente, mais na parte pedagógica, de ensino, me envolver mais com a arte/educação de uma forma... de contribuir com os espaços, sabe?! De externalizar pensamentos que antigamente eram só um vazio. O *Arte e Vida* conseguiu preencher isso de muitas formas (Narrativa de Leandro em entrevista).

Retomo a fala de Merleau-Ponty que abre essa travessia. A partir dessa provocação, trago aqui o *corpo-território*, entendendo o corpo como lugar do eu e do reconhecimento dos espaços que ele transita. Nesse transitar, não saímos *ilesos*, saímos nutridos de experiências. Nosso participante nos conta que o *Arte e Vida* lhe nutriu com trabalhos têxteis que atualmente são um de seus instrumentos nos processos artísticos e arte/educativos, principalmente o bordado e o crochê.

Após a saída do *Arte e Vida*, ele nos diz que entrou para a Orquestra Criança Cidadã¹⁴. A chegada no Mamam, como estagiário, se deu junto à participação na Orquestra. Ao longo da nossa conversa, me recordei que a participação em um projeto com música foi um ponto de diferencial na sua entrevista para entrada no setor educativo.

Atualmente ele é Educador com aptidão em música, na CAIXA Cultural do Recife, integrando a equipe Gente Arteira¹⁵. Segundo ele, essa função contribui para que ele pense a música como algo que se integre na mediação e nas práticas arte/educativas.

Talvez [...] não sejamos outra coisa que não um modo particular de contarmos o que somos. E, para isso, para contarmos o que somos talvez não tenhamos outra possibilidade senão percorrermos de novo as ruínas de nossa biblioteca, para aí tentar recolher as palavras que falem por nós. [...] Que podemos cada um de nós fazer sem transformar nossa inquietude numa história? (LARROSA, 1999, p.7).

Como temos visto em Larrosa, as experiências que fazem parte de Leandro são processos desaguando em sua trajetória profissional e artística, nesse transitar pelo *corpo-*

¹⁴ O projeto *Orquestra Criança Cidadã* é um projeto social gerido pela Associação Beneficente Criança Cidadã (ABCC). Idealizado pelo juiz de Direito João José Rocha Targino, o programa, em funcionamento desde 2006, visa ao resgate social de crianças carentes através da música. A primeira comunidade escolhida foi o Coque. Atualmente, a Orquestra atende gratuitamente a 400 jovens (250 no Coque, 120 no Ipojuca e 30 em Igarassu), entre 06 e 21 anos. Os alunos recebem aulas de instrumentos de cordas, sopros, percussão, teoria e percepção musical, flauta doce e canto coral. O programa conta ainda com apoio pedagógico, atendimento psicológico, médico e odontológico, aulas de inclusão digital, fornecimento de três refeições por dia e fardamento. Fonte: <https://www.orquestracriancacidada.org.br/quemsomos>

¹⁵ A CAIXA Cultural possui o Programa Educativo Gente Arteira em suas unidades, buscando fomentar a discussão e a produção cultural, e incentivar a reflexão e criatividade, por meio de atividades lúdicas e educativas relacionadas com as visitas mediadas às exposições em cartaz na programação da CAIXA Cultural. Possui atuação junto à rede de ensino público, e estende o atendimento ao público de todas as idades e segmentos. Fonte: <https://www.caixacultural.com.br/Paginas/Sobre.aspx>

território, chegamos à relação de nosso participante com sua comunidade e suas práticas. Juntos, nos recordamos que Maria do Carmo, assistente de arte/educação do museu, sempre lhe instigava a pensar no diálogo do seu lugar com o museu. Há muito tempo a equipe do educativo já realizava alguns projetos com ações fora do espaço do museu, eu mesma cheguei a realizar alguns enquanto estagiária. Mas, nesse caso específico, existia uma provocação de Maria para que Leandro passasse a observar mais a sua comunidade junto ao seu trabalho.

A partir dessas inquietações, Leandro e Maria do Carmo articularam a realização de uma oficina do setor educativo, no NEIMFA, no Coque. Dessas inquietações surgiu o projeto *Mamam Fora do Centro*, que busca estreitar diálogos com as comunidades vizinhas ao museu, executando oficinas gratuitas nas comunidades para que os participantes conheçam esse espaço a partir do deslocamento do museu, e se sintam convidados a visitar/conhecer/ocupar o espaço do Mamam. Iniciou-se com Leandro e a comunidade que ele reside, e nas edições seguintes manteve-se o formato, da articulação entre educador/a e sua própria comunidade. Essa experiência fez com que nosso participante olhasse para seu território com outro reconhecimento.

Em como eu via a comunidade antes e perceber os processos de alteração e acaba que a mente não só... a mente ela não é suficiente pra eu guardar esses registros, aí eu começo a fotografar isso dentro da comunidade. Visualizar também as tramas nos postes, com os fios de energia, e reverberar isso também no entorno, nos centros, nas outras periferias (...) aguçou mais curiosidades. Que eu lembro também que foi o processo de pesquisa, que eu comecei a pesquisar no TCC sobre o Coque (...) e aí, tudo meio que cooperou pra que eu despertasse essas curiosidades, não só conhecer a história do Coque, desde lá do princípio da formação da própria Ilha, dos primeiros moradores, o porquê recebeu o nome Coque” (Narrativa de Leandro em entrevista)

Como podemos ver em Paulo Freire, essa curiosidade que nosso participante nos fala, pode se tornar uma *curiosidade epistemológica*, no sentido de que pode ser uma curiosidade crítica, uma inquietação que sugere alerta. “[...] 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 [...]” (FREIRE, 2020).

A curiosidade partida de uma experiência trouxe Leandro para um outro lugar de vínculo com seu território, o entendimento desse corpo enquanto artista e educador que vem da periferia. A própria observação das tramas dos fios que tempos depois reverberam como referência a criação artística com o bordado.

Minha relação com o grupo, com as pessoas que estavam participando da oficina, foi mágico pra mim, porque no dia a dia eram pessoas desconhecidas, e hoje em dia já há aquele diálogo, por mais que mínimo (Narrativa de Leandro em entrevista).

A narrativa do exercício desse pensar dentro do museu me fez abrir o baú. Espalhei algumas imagens para relembrar visualmente dessas ações que começaram a aparecer na fala de Leandro. Não tínhamos imagens de registro dessa primeira edição do *Mamam Fora do Centro*, no Coque, com a oficina de Biojóias. Tínhamos registros da segunda edição, realizada no Pina, articulação de outra estagiária da equipe, mas que ele também participou ministrando uma oficina com bordado. No verso de todas as imagens estavam as legendas do que era cada registro.



Imagem 22 - Mamam Fora do Centro, 2018. Mamam Fora do Centro, na Comunidade do Bode, no Pina, em 2018. Leandro de camisa rosa, no topo superior da imagem

Eu sempre gosto de falar pra todo mundo, aonde quer que eu entre, onde quer que eu inicie qualquer processo, assim... de como esses dois anos no mamam foram divisor de águas, foram os momentos onde eu me descobri como arte/educador, como artista, como performer, muitas coisas... porque até então, em 2016, eu tava saindo da Igreja, e aí tinha todo umas barreiras (Narrativa de Leandro em entrevista).

Essa relação citada por Leandro nos relembra o entendimento da relação entre Arte e Estética, por John Dewey (2002), pois a união dos saberes afetivo, intelectual e prático também será o caminho da constituição da experiência através da arte. É dentro

desse processo que podemos observar o encontro do eu com a arte, em suas múltiplas possibilidades, narrado por Leandro.

Esse processo das experiências estéticas, visto em Dewey, requer todo nosso corpo, uma disposição de nossos sentidos com a vida/natureza, não somente os nossos saberes. O encontro com a arte se dá através do encontro eu com o mundo, relacionando o interno ao externo, percorrendo travessias de maneira reflexiva e crítica.

Observamos algumas imagens nas exposições *História da Poesia Visual Brasileira*, 2016, *Prêmio Marcântonio Vilaça*, 2016, e *Sala de Jogar e Outros Campos Minados*, 2017, do artista pernambucano, Márcio Almeida.



Imagem 23 -Exposição História da Poesia Visual Brasileira. Registros da exposição História da Poesia Visual Brasileira, com curadoria de Paulo Bruscky. Primeira visita acessível que Leandro participou. Podemos identificá-lo de camisa cinza, ao lado de Maria do Carmo

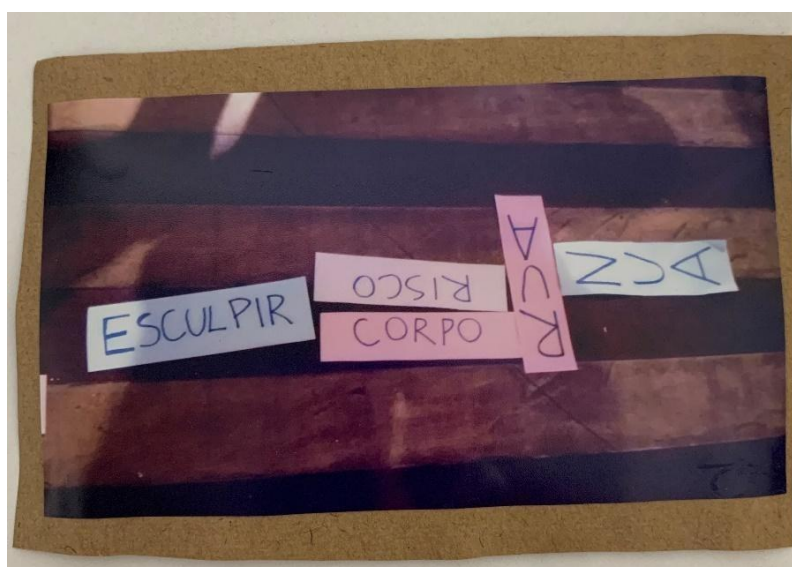


Imagem 24 – Registro de atividade educativa com professores/as, na mesma exposição.

Nesse processo, ele nos contou da importância de viver um processo artístico com outro artista, o entendimento de pensar e repensar a gestação de uma obra, dentro do espaço que ele atuava enquanto educador.



Imagem 25 - Montagem da exposição de Marcio Almeida

Já na exposição do Prêmio Marcantonio Vilaça, que ocorreu no Mamam, em 2016, ele pôde conhecer mais profundamente a artista Virgínia de Medeiros, pois na divisão das pesquisas, no processo de formação que antecede a abertura de uma exposição ao público, ele ficou responsável em apresentar a artista e sua obra, ao grupo do setor. Ele nos fala do encantamento pelo trabalho da artista, que acabou se tornando uma referência em suas práticas com a performance, e ainda teve a oportunidade de conhecê-la pessoalmente em 2018, num projeto do Mamam que ele foi convidado a participar. Segundo Maria Rosa Martins de Camargo (2008), a relação entre a experiência vivida e o lembrado pode abrir pistas para o que podemos entender como formação.

Durante a *Semana de Museus* de 2018, a equipe de estágio realizou pela primeira vez um projeto formativo de Ocupação do Aquário Oiticica, que acabou se tornando calendário anual, e consiste na elaboração de uma exposição com obras do acervo do museu. A equipe protagoniza a elaboração e execução dessa proposta, a partir da temática lançada pelo IBRAM para a *Semana*. Pensar uma exposição implica em discutir sua curadoria, expografia, montagem, e desdobramentos educativos. À coordenação cabe um apoio às discussões desse planejamento, pois a equipe lida com as limitações que o espaço oferece, e também o próprio Acervo do museu. Infelizmente não encontrei registros da primeira edição desse projeto, nas próximas narrativas encontramos registros de outras edições. Temos uma imagem dentro dessa exposição, que no ano em questão se chamou, *Tempos de Conectividade*, da apresentação da performance *Área (não)demarcada*, de Leandro.



Imagem 26 - Performance de Leandro

Essa foi a realização de sua primeira performance, e marcou o período de encerramento do estágio de nosso participante. A exposição exibia duas obras, um registro de performance do artista Daniel Santiago, e uma série de fotografias da artista Sandra Cinto –uma parte dessa série pode ser vista na imagem acima, por trás de Leandro. Sobre o desejo de realizar uma performance dentro desse espaço que também discutia essa prática, Leandro nos diz:

[...]a gente, cada um, tinha sua prática artística também. A gente pensou, acho que foi muito em conjunto, de colocar uma performance no meio, desse artista que está emergindo, entre dois artistas já consagrados na arte (...) eu lembro que eu incorporei ali um ser mais coletivo do que individual, que era dialogando com outros artistas, essa cena mais jovem (Narrativa de Leandro em entrevista).

Segundo relata nosso participante, o Mamam estimulava os seus processos e possuía uma abertura no diálogo para pensar ações e atividades. O que caminhou lado a lado com seu amadurecimento enquanto artista e arte/educador. Essa mesma performance apresentada no museu, em 2018, foi repensada e reelaborada, e apresentada no Museu Murilo La Greca, já com outro nome e novas características, mas ainda mantendo a discussão com as áreas artísticas que são demarcadas, a periferia, os centros, e que ao seu ver, não deveriam ser.

Observamos a imagem da oficina de Frevo e conversamos como é notável a presença do corpo na dança / na performance. O despertar desse *corpo-território*, submergindo em processos artísticos e educativos, dentro desse espaço.



Imagem 27 - Registro da oficina de frevo com Leandro. Leandro no canto direito da imagem, de camisa azul, facilitando uma oficina de Frevo para crianças.

Caminhando para o final de nossa conversa, Leandro nos conta que acredita que poderia ter contribuído mais, ter integrado mais o corpo em cena, na maneira de atuar e de pensar mediação, por ser um campo de muitas possibilidades. Entende que integrar mais as coisas as tornam mais dinâmicas. Também na atividade no NEIMFA, no *Mamam Fora do Centro*, ele acredita que faria diferente, que elaboraria uma atividade para repensar o rio, o mangue e as alterações do ambiente. Pois o local em que está inserido o NEIMFA, era um local de maré aberta e palafitas, atualmente as vias são pavimentadas,

mas na época a realidade era outra, e gostaria de ter buscado entender melhor a relação das pessoas com seu território, a partir daquela ação.

Refletindo sobre esse pensamento de Leandro, de que poderia ter sido diferente, me lembro de Paulo Freire, que nos diz que

A inconclusão, repito, faz parte da natureza do fenômeno vital. Inconclusos somos nós, mulheres e homens, mas inconclusos são também as jabuticabeiras que enchem, na safra, o meu quintal de pássaros cantadores; inconclusos são estes pássaros como inconcluso é Eico, meu pastor alemão, que me “saúda” contente no começo das manhãs (FREIRE, 2020, p.54).

Então nesse aspecto concordamos com Freire. As experiências, as práticas, partem de um momento do eu, das subjetividades do *corpo-território*. Se olharmos para trás, sempre iremos enxergar que poderíamos ter mudado uma coisa aqui e outra acolá. Mas somos inconclusos, estamos em frequente mudanças, abertos para outros devires. E falando da palavra *mudança*, ela foi elencada por Leandro na costura de duas imagens.



Imagem 28 - Costura de imagens de Leandro. A Mudança do corpo/do eu/do artista/do arte/educador. Somos mudanças.

6.2 Travessia com o *corpo-território* de Diana

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. (FREIRE, 2020, p.31).

Nos encontramos no Mamam em uma segunda-feira, 20 de dezembro de 2021, Recife já em ritmo de fim de ano. Ofereci a Diana um dos dois cheiros, contando como

tem sido um recurso presente para mim. Baú ainda fechado, pedi que Diana me contasse um pouco de alguns momentos de sua vida que ela entendia se conectar com sua prática e experiências em arte/educação, quais seriam os processos de relação mais intrínseca nesse campo.

Diana nos conta que teve uma infância muito ativa e de sensibilidade mais aguçada, e sempre se identificou como uma pessoa muito comunicativa. No período escolar gostava muito de estudar História, mas ainda tinha dificuldade de pensar como um caminho possível para si. Foi sua segunda opção para o vestibular e acabou entrando no curso, em 2014, na UFRPE. Um curso que se identificou facilmente, com o seu andamento, principalmente por ser licenciatura e ter disciplinas para pensar didáticas e práticas educativas.

Diana fez o PIBID no EREM Ginásio Pernambucano, e com outro estudante de Biologia criou um clube que buscava discutir alguns textos de Foucault. Ela nos conta que nesse período começou a pensar sobre a proposta interdisciplinar e o diálogo entre áreas de conhecimento, e destaca a importância do curso da UFRPE, ter como proposta a preocupação de se pensar enquanto professor/pesquisador

Em um segundo momento do PIBID esteve mais próxima do Museu de História Natural Louis Jacques Brunet, que se encontra dentro da escola. Lá desenvolvia monitoria e catalogação. Nesse período que iniciou no Museu, começou a afinar um contato maior com o campo das artes, atrelando a discussão da Educação Patrimonial, que é também uma disciplina eletiva na escola. A partir disso criou um segundo clube, dessa vez sozinha, o qual chamou de *História, arte e juventude*. As discussões eram pautadas no livro *A História da Arte*, de Ernst Gombrich. A proposta era repensar o eurocentrismo do livro, trazendo a discussão para o nosso real, a história local, as nossas histórias.

O clube se propunha a dialogar sobre o que seria arte primitiva, o que seria a pré-história e o porquê dela carregar esse nome. Ao finalizar esse processo de discussões e debates, Diana levou barro para pensar o fazer artístico imbuído dessas conversas. Pensar o que seria a função da arte – como uma coisa se torna arte. Descrevendo esse momento, ela nos conta que hoje percebe que exercitava a *Abordagem Triangular*, mas na época não tinha consciência disso, sequer conhecia o estudo sobre a Abordagem.

A última atividade do grupo foi uma visita ao Mamam e ao Paço do Frevo, e a realização de uma exposição que se chamou *Meu Recife, Minha Arte*. Ela nos conta que a proposta era, a partir desse trânsito –caminhada entre o Ginásio Pernambucano e os dois

museus, três espaços compõem o Centro da Cidade do Recife- que os/as estudantes fizessem fotografias para a culminância desse Clube.

Todo esse processo do PIBID lhe trouxe o interesse de pensar museus como campo de trabalho, além de estar em suas práticas, unindo educação patrimonial, artes e música - Diana nos conta que era aluna de música da Escola Municipal de Arte João Pernambuco. Essa trajetória a fez enviar um currículo para o Educativo Mamam, e em seguida ela acabou entrando para a equipe. Um processo nostálgico, segundo ela, pensar o espaço que em um momento trouxe os estudantes, agora seria seu novo espaço de trabalho.

Nossa participante relembra que sua chegada aconteceu durante o início da exposição do artista Daniel Santiago - *Daniel Santiago em 2 Tempos* -, que no salão térreo do museu instalou uma obra que continha várias camas, chamada *Um sonho de Ezra Pound*. Foi nesse momento que ela se reconheceu no campo da arte/educação e dos possíveis diálogos que poderia cerzir com seu corpo.

Aí eu já sabia que eu queria ir pra esse lado, assim. Que eu queria ser arte/educadora (...) eu vi que era o que eu queria, sabe. Porque a experiência fora do ambiente da sala de aula, dava essa liberdade que eu não tinha quando eu estava em sala de aula. Porque na sala de aula você tem que cumprir, apesar que eu amo dar aula, mas você tem que cumprir aquela agenda da escola, tem que cumprir a abordagem conteudista, enquanto aqui no museu a gente tinha uma liberdade de estar permeando vários lugares” (Narrativa de Diana)



Imagem 29 - O artista Daniel Santiago em sua exposição Daniel Santiago em 2 Tempos, no Mamam, em 2017

Rejane Coutinho (2007) contribui esclarecendo que a escola passa por uma continuidade no processo educativo, pois são planejados e desenvolvidos numa sequência temporal, já as instituições culturais passam por processos transitórios, então as interpretações das obras passam por diferentes referências de mundo de quem as lê, a partir de um processo de formação e autoformação reflexiva.

Imbuída dos pensamentos desse espaço como múltiplo de possibilidades, Diana nos conta como essas experiências contribuíram para que ela se entendesse como fazedora de cultura, para se lançar em pensar produções de projetos de cultura.

Foi nessa universidade e nesses momentos que eu comecei a ver meu lugar no mundo. Tipo, você entrar em contato com a educação étnica racial. Foi no museu, você percebendo os diversos públicos que você consegue entender esses recortes, do como a arte é importante, de ver que essas oficinas a gente pode levar para outros lugares, como o Mamam fora do Centro. De entender como os públicos funcionam. Eu me emocionava muito quando recebia o grupo da FUNASE, porque parecia um mundo, assim [...] eles agarravam aquilo com as mãos. (Narrativa de Diana).

Ela nos conta como todo esse processo foi importante para entender sua história e seu local, Diana estava refletindo sobre seu *corpo-território*. Também trazendo a música de nossa cultura dentro desses processos arte/educativos, que se conectam com a discussão da educação étnica racial – como ela pontua, não apenas para falar sobre racismo, ou apenas para pessoas negras -. Também observava nas conversas com artistas, atividade constante no grupo do educativo, essa reflexão do lugar que eu estou, quem eu sou, presente nas obras e nas produções dessas pessoas. A fala de Diana nos relembra um trecho em que bell hooks nos diz da importância dos escritos de Paulo Freire para si, e para pensar a educação descolonizada. bell hooks e Paulo Freire são autores muito citados nas falas de Diana, que poderemos ver mais à frente.

A obra de Freire (e de muitos outros professores) afirmava meu direito, como sujeito de resistência, de definir minha realidade. Os escritos dele me proporcionaram um meio para situar a política de racismo nos Estados Unidos dentro de um contexto global onde eu via meu destino ligado ao dos negros que lutavam em toda parte para descolonizar, transformar a sociedade (HOOKS, 2017, p.75).

A identidade da gente tá ligada com o que a gente fala, com o que a gente faz. Foi nesses percursos, com o Sarau das Lobas também, que eu fui percebendo a educação étnica racial e esses debates como um caminho de ocupação dos espaços, de reconhecimento também, de debater a cidade também, nesse sentido centro e periferia. Me marcou muito, assim (Narrativa de Diana).

Nossa participante nos conta como essas experiências lhe fizeram perceber as identidades na ocupação desses espaços, principalmente com a realização do projeto *Sarau das Lobas*, que foi idealizado por ela junto com outra estagiária do setor, Tabatha. A proposta era transitar entre todas essas discussões/percepções/experiências que ela acessou. O Sarau foi realizado pela primeira vez no mês de março de 2018, para dialogar com a comemoração do Dia Internacional da Mulher, com a presença de jovens mulheres artistas e produtoras/fazedoras de cultura do Recife, naquele ano, principalmente do cenário do hip-hop.



Imagem 30 - Sarau das Lobas, 2018. Maria do Carmo do lado esquerdo da imagem, ao lado de Tabatha, que está de camisa roxa. Diana está mais atrás de branco e eu estou em sua frente.

Sobre a experiências arte/educativas dentro do museu, ela conta que esses processos de experimentar a realização de uma oficina, da participação na discussão de uma curadoria, ou até mesmo a montagem de um evento, aguçou o seu olhar enquanto artista.

Aqui a gente fazia muito essa experimentação, né... pesquisas, outros momentos a gente tava como curadores, os momentos que a gente tinha que se desafiar pra fazer uma oficina para as colônias de férias [...] Nunca tinha me visto como artista, me via mais como essa mediadora cultural, mas ser desafiada a ensinar uma arte [...] eu acho que a universidade e o estágio traz a gente muito pra essa identificação, sabe. Porque a gente vai encontrando nosso lugar profissional, mas também vai encontrando nosso lugar no mundo, de reconhecimento, sabe (Narrativa de Diana).

Com a fala de nossa participante e a percepção do acessar o *corpo-território* e as identidades, abri o baú e espalhei algumas imagens para relembrar visualmente essas ações que começam a aparecer em sua fala. Encontramos o registro de uma ação realizada em parceria com o EREM Ginásio Pernambucano, que marcou esse momento de troca com a instituição que também foi seu local de estágio. A ação era um circuito poético que se conectava com a exposição que estava em cartaz, da artista Juliana Gontijo - *O Tempo é Implacável* -, os autores do Circuito da Poesia que estão na Rua da Aurora, e com a própria escola. Diana cita como gostou da experiência de trazer a exposição de Juliana Gontijo para dialogar com a música, pois em nossa cultura temos muitas músicas que falam dos rios, - o rio também presente no trabalho da artista - e o rio como esse lugar que atravessa nossas histórias de vida, pois em Recife muitos bairros são cortados por rios, e como toda essa poética se costurava ao Circuito Poético em nossa margem - Rua da Aurora. Abaixo temos dois registros dessa ação, feitos na Rua da Aurora.

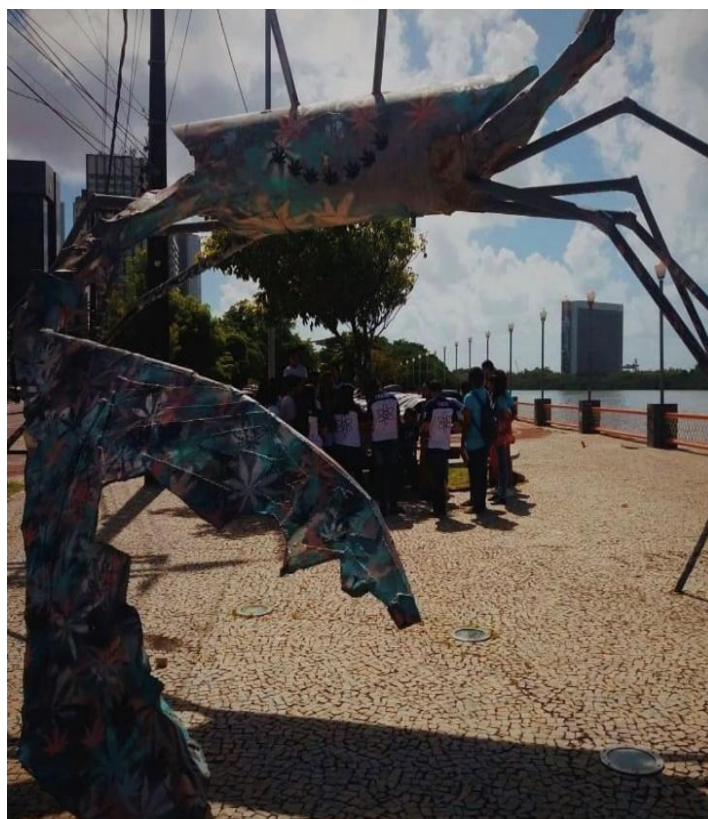


Imagem 31 - Registro de ação educativa na Rua da Aurora



Imagem 32 - Registro de ação educativa na Rua da Aurora

Educação pautada nas pessoas, porque a gente pensava muito no público, né” [...] Eu acho que foi aqui que eu descobri o círculo de cultura de Paulo Freire, e eu levo até hoje essa forma de trazer palavras” (Narrativa de Diana).

Com essa fala de Diana, relembremos algumas atividades com uso das palavras que foram desenvolvidas no museu, a exemplo a imagem que aparece na travessia com Leandro, resultado de um encontro com professores, na exposição *História da Poesia Visual Brasileira*, que ela também esteve presente.

Desde o PIBID que Diana pensa como os espaços podem ser espaços do aprender, sobre isso ela conta:

A educação como uma experiência, porque desde o início, desde que eu comecei a ler sobre bell hooks, sobre Paulo Freire, a gente fazia essas perguntas de como a gente fazer uma educação em que nós não somos o protagonista, que a gente fala muito na universidade, mas as vezes não tem oportunidade de praticar isso” (Narrativa de Diana).

A partir dessa fala de Diana, retomo a citação que abre sua travessia para contextualizar com os dois autores que ela cita. Freire nos diz do processo de educar o outro e educar a si como um caminho de busca e intervenção. Assim como podemos ver em bell hooks, que nos fala da relação dos processos e (auto)processos de nossas histórias de vidas aparecendo e se integrando em nossas práticas.

Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática. Com efeito, o que essa experiência mais evidencia é o elo entre as duas – um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra (HOOKS, 2017, p.85-86).

Diana nos conta como foi importante entender seu espaço de estágio como local de experiência, e de acesso a outros saberes e outras histórias. E como, ao mesmo tempo, se indagava sobre o projeto Sarau das Lobas, por exemplo, que em sua visão era muito potente, mas não conseguia

encher o museu, sabe... de tipo trazer... é ocupar mesmo, porque ainda tinha essas barreiras, a gente ainda encontra essas barreiras, de tipo, as pessoas não encontrarem ali como um lugar, muitas vezes quando a gente pensa num lugar pra ir, a gente pensa 'poxa, será que esse é o meu lugar? Será que é um lugar confortável pra eu transitar?', e o Sarau das Lobas trazia esses debates [...] cada uma com sua história, eu acho que foi isso, um ambiente que eu consegui encontrar um caminho que não era o caminho convencional, mas era um caminho que é formativo(narrativa de Diana).

Enquanto conversamos sobre essas questões trazidas por Diana, cruzamos com o projeto formativo de ocupação do Aquário, que também apareceu na narrativa de Leandro e a realização de sua performance.



Imagem 33 - Registro de mediação. As educadoras Mariama e Diana de azul, realizando uma mediação com crianças, na exposição O Tempo do Sonho

Na imagem acima podemos ver uma mediação dentro dessa exposição, resultado desse projeto formativo. Sobre a relação com a exposição *O Tempo do Sonho*, no Aquário Oiticica, ela nos conta: “Eu nunca tinha me visto como uma potência para multiplicar isso, sabe. E aí foi um reconhecimento de que eu conseguia fazer isso, eu consegui gerar essas pontes, criar essas pontes [...] *no sentido de multiplicar esses saberes*” (narrativa de Diana).

Nossa participante costurou a imagem do Sarau das Lobas de 2019 com o Mamam Fora do Centro, em 2018, que aconteceu na comunidade do Bode, no Pina, na Nação do Maracatu Porto Rico, e escreveu *Centros e periferias sensíveis*. A imagem do Sarau é da roda de diálogos, que discutiu “A mulher, a cultura e a urbanidade”, com as convidadas Mestra Di, do Centro Capoeira Luz Di Angola; Tab, do Coletivo Pixe Girls; Mestra Joana, do Maracatu Nação Encanto do Pina, e Mun-há, artista recifense.

E também fez uma segunda costura com três imagens de três mediações com grupos diferentes, e trouxe a frase *Mediação étnico racial e gerações*.



Imagem 34 - Costura de imagens de Diana

6.3 Travessia com o *corpo-território* de Ziel

Para mim, todo grande artista é intrinsecamente um educador. Através da arte, não só revela mas também afeta o mundo ao redor dele. Através de sua obra prepara seu público para a aceitação de uma nova estética, de um novo pensamento (BARBOSA, 1985, p.74).

Nos encontramos no Mamam em uma terça-feira, 21 de dezembro de 2021. Ofereci a Ziel um dos dois cheiros, contando como tem sido um recurso presente para mim. Baú ainda fechado, pedi que Ziel me contasse um pouco de alguns momentos de sua vida que ele entendia se conectar com sua prática e experiências em arte/educação, quais seriam os processos de relação mais intrínseca nesse campo.

Ziel começa trazendo aspectos de sua vida, entendendo que são/foram pontes/fronteiras/espacos de transitar. Ele nos conta que é indígena, de uma família com pais semianalfabetos, oito irmãos, de um contexto coletivo e humilde, com a riqueza da possibilidade de comer o que se planta, que segundo cita, na estrutura colonial em que vivemos, isso já não é possível a tantas pessoas. Sua família é indígena do Nordeste, e carrega o resquício histórico colonial dessa região. Sua infância se deu em escola pública, mas não com a especificidade da educação indígena, pois seu povo, Karapotó, se divide em duas comunidades, uma com a educação indígena nas escolas, e a outra não, a qual ele nasceu, a Karapotó Terra Nova.

Ele nos conta que suas primeiras motivações nas artes, apesar de ser de um contexto com muita produção artística, que são as manifestações e expressividades de seu povo, foi com sua irmã, e os desenhos em areia, embaixo das árvores, por exemplo. Ele sempre a viu como artista, por ela ter habilidade com desenhos/pinturas mais realistas. Ser artista ou transitar nos campos da arte não era um caminho a se pensar, pois segundo ele, não existiu essa referência, da infância à sua adolescência. Apesar de ele ter um grande desenvolvimento artístico na escola, com prêmios por pinturas, por exemplo, fruto de seu aprendizado com sua irmã.

Teve um período que eu comecei a pintar em tecido, então tem umas cortinas que eu comecei a pintar, em casa, representando a indumentária, criança, eu e meu irmão, então era uma coisa meio NAIF, ali (Narrativa de Ziel).

Ziel nos conta que acabou terminando o ensino médio muito cedo, mas ele não tinha muitas perspectivas do que fazer após esse período. Parte de sua família acabava o

ensino médio e iniciava o trabalho como canavieiro. Enquanto ele continuava a pensar no que poderia fazer pós ensino médio, seu irmão estava com os estudos atrasados, então ele decidiu entrar, junto ao seu irmão, no IFPE (Arapiraca), para ajudá-lo e incentivá-lo a finalizar os estudos. Os dois fizeram a prova e foram aprovados.

Eu tive a oportunidade de ter professores que não limitavam a formação técnica, mas uma formação humana, e que possibilitava outras perspectivas de vida. Hoje, na minha turma, ninguém seguiu com técnico em informática. Tem pessoas se formando em medicina, arquitetura, jornalismo, enfim, eu acho que ninguém ficou como técnico, todo mundo terminou o técnico, mas fez ENEM e seguiu aquilo que acreditava. E aí falando, eu acho que esse foi um marco na minha vida (Narrativa de Ziel).

Ziel nos conta que o acesso ao Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio lhe trouxe muita coisa nova, pois era uma outra realidade que se abria, fora de seu conhecimento. Ele nos conta que lá conheceu um professor de artes, que salienta ser formado na área de artes, e ele define esse encontro como um outro marco. Esse professor era também artista, e então possuía muitas referências e levava para as aulas diferentes perspectivas de artes e de mundos, que segundo ele, muitas pessoas na sala não entendiam.

Em um certo momento ele viu que o SESC de Arapiraca, estava realizando uma oficina de videoarte, em que ele buscou na perspectiva de aprender a usar o computador e a realizar edições. Mas na verdade a oficina era mais conceitual e teórica da produção de videoarte. Ele não se familiarizou e nem entendia o que acessava ao longo da oficina, e se sentia deslocado por perceber que as pessoas estavam bem inteiradas do conteúdo. Então ele busca o professor de artes para externalizar sua angústia, que lhe indicou iniciar uma pesquisa. Após o período da pesquisa, Ziel entrou num Projeto de Extensão que realizava propostas interventivas.

Da pesquisa para o projeto de extensão, foi muito maluco, assim, que no projeto de extensão, eu acho que foi a minha primeira experiência com ações performativas e de produzir um produto, de produzir intervenções, de promover reverberações na cidade, a gente promovia algumas instalações públicas que foram manchetes no jornal local, enfim, trazendo problemáticas sociais e políticas daquele contexto (Narrativa de Ziel).

O grupo se chamava ARTEVÍRUS e realizava intervenções públicas e urbanas. Durante esse processo ele começou a ter o entendimento de que estaria produzindo arte

Eu me senti como se eu tivesse produzindo arte, não necessariamente que eu era um artista, né, porque eu acho que isso ainda era distante de mim, mas que eu tava produzindo arte (narrativa de Ziel).

Nos últimos anos do ensino médio/técnico, Ziel nos conta que eles foram para um Festival de Artes do IFPE de Goiás. E para esse evento, o grupo levou uma instalação/intervenção urbana. Nessa experiência, ele nos conta que se deparou com muitos trabalhos artísticos e muitas referências dentro desse campo. No retorno dessa viagem, seu professor de artes lhe questiona porque ele não tenta estudar artes. Esse questionamento lhe trouxe reverberações internas, e ele começou a pensar nessa possibilidade de estudar artes no ensino superior, mas para isso acontecer ele precisou pensar como resolver a questão financeira que essa mudança traria.

Então ele decidiu prestar um concurso público que abriu em Limoeiro de Anadia, cidade que ficava próxima a sua, para conseguir se estruturar e posteriormente poder estudar Artes. Dos cargos possíveis dentro de seus horários de estudo, que estavam todos preenchidos, pois nesse período ele não estava apenas no IFPE, a possibilidade era o concurso de Vigilante, pois seria noturno e era o único momento que ele teria livre mais para frente. Ziel prestou o concurso e passou, então ocupou o cargo por um ano para conseguir juntar dinheiro.

Ele nos diz que prestou o vestibular para Artes Visuais na UFPE, em Recife, e com muito suporte e apoio de seu professor de artes ele passou. E essa foi uma grande mudança em sua vida, também uma grande mudança de território, pois ele vinha de um contexto completamente diferente do que é a vida no Recife.

Eu entro na universidade como não indígena, porque as pessoas não me enxergavam como indígena, ninguém, na verdade. Eu chego aqui eu já não sou mais indígena. Eu saí da minha comunidade, quando eu ultrapasso essa ponte, eu me torno não indígena, perante a sociedade, isso é muito doido, né (...) acho que eu fui falar sobre minha identidade étnica no segundo período, enfim” (Narrativa de Ziel).

A fala de Ziel nos relembra a contribuição de Hall (1989) no que diz respeito a processos de “perda de identidade”, como caminhos que se iniciam com a história do tráfico, da escravidão, da colonização e da migração, e que podem ser revertidos quando essas conexões esquecidas são restabelecidas. Em todo processo que essa mudança acarretou na vida de nosso participante, é como se ele estivesse desconectado desses processos pautados pelo autor, por diversas questões que a saída de um contexto coletivo para um outro pode trazer.

Em um certo momento Ziel nos conta que precisou morar num apartamento que dividia com outras pessoas do curso de Teatro, e esse período lhe gerou outras percepções,

outras sensibilidades, e entende que chega a ser um período formativo, o convívio com outras pessoas-outros mundos-outros sentires.

A educação ela me permite não seguir como meus primos, tanto na questão... é muito doido isso, pensando agora... tanto na questão socioeconômica, tipo eu não parei pra cortar cana, né, eu não fui cortar cana, e também eu não segui numa lógica de ter uma família, como meus primos [...] não é algo que eu ache certo ou errado, mas é algo que eu rompi com essa lógica, de alguma forma, é um ponto fora da curva, e isso foi possível pelo processo de educação, e as minhas vivências com a própria arte, mesmo, de querer seguir esse fluxo” (Narrativa de Ziel).

Entre o segundo e terceiro período na universidade, Ziel nos conta que já havia falado em alguma das aulas, que era indígena. “E aí foi aquele boom, né, aquele estranhamento, aquela comoção, e foi a primeira vez, Nathi, que eu senti que realmente eu fui contestado, assim, o que eu era”. Ziel nos conta que esse momento lhe levou a refletir sobre o porquê desses questionamentos, pelo próprio local em que ele estava inserido questionar sua identidade. Nesse aspecto Stuart Hall contribui nos atentando para o reconhecimento da identidade cultural como um posicionamento carregado por sutura dos processos históricos e identificação.

Se não há resistência aos seus silêncios, eles produzem, de acordo com a vívida frase de Fanon, “indivíduos sem fronteira, sem limite, sem cor, apátridas, desenraizados, anjos” [...] De acordo com essa perspectiva, identidade cultural não é uma essência fixa que existe intacta fora da história e da cultura. Não é um espírito universal e transcendental dentro de nós e em que a história não deixou nenhuma marca fundamental. [...] Identidades culturais são os pontos de identificação, os instáveis pontos de identificação ou de sutura que se criam em meio aos discursos da história e da cultura. Não são uma essência, mas um *posicionamento*” (HALL, 1989, p.115, grifos do autor).

Na busca por estágio, Ziel enviou seu currículo para o Mamam e foi selecionado para estagiar no Educativo. Esse foi seu primeiro local de trabalho no campo da arte. Em que ele nos conta que trouxe uma possibilidade de observar mais as produções e linguagens contemporâneas da arte.

O Mamam me possibilitou isso, de diálogos sobre arte/educação, de experiências estéticas, processos de formação mesmo [...] e aquilo foi ampliando muito meu entendimento, minha compreensão, até a possibilidade de eu trabalhar em museu, também foi o primeiro museu que eu adentrei na vida, o Mamam, e isso é bacana [...], mas eu acho que todas as viradas, a virada não foi nem eu ter entrado num museu, mas foi uma conversa com Rebeka Monita. Aquela conversa virou, assim... acho que da mesma forma a minha vinda pra Recife... acho que mudou a minha... acho que me orientou... disse ‘isso aqui é uma possibilidade de você seguir, de fazer performance’ [...] e aí foi o trabalho do ÚNICO, né. O trabalho do ÚNICO, Inventário Curumim,

ele nasce com essa conversa com Rebeka, e é isso, acho que foi revolucionário pra meu entendimento enquanto artista, mesmo” (Narrativa de Ziel).

Ziel começou a pesquisar mais sobre performance em um período próximo a citada conversa com Rebeka - que à época, era a Coordenadora do Educativo do Museu. Assim também surgiu a concepção de seu trabalho, *Inventário Curumim*, que ele inscreveu no Salão Universitário de Arte Contemporânea do Sesc – ÚNICO. Próximo a esse período relatado por nosso participante, o museu abriu uma exposição com algumas obras que eram registros de performance, que ele também cita como referência nesse processo de pesquisa. A exposição em questão era o *Prêmio Marcantonio Vilaça para as Artes Plásticas*, que também apareceu na narrativa de Leandro.

É muito pedagógico isso daqui, né, tipo, o que a gente não tem na graduação, por causa das limitações, mesmo, das instituições, a gente tem aqui, e aqui também eu aprendi muito, né, com os visitantes, com os colegas, com a conversa, o diálogo, eu me sentia muito à vontade porque eu conversava muito, e a mediação ela me faz muito bem, porque há essa oralidade, há essa transmutação do conhecimento, a partir da oralidade, então tem toda uma questão do corpo, também, enfim (Narrativa de Ziel).



Imagem 35 - -- Registro de mediação com funcionários. Formação oferecida pelo Educativo do Museu para todo quadro de funcionários do Mamam, a cada abertura de nova exposição

Na primeira imagem é possível ver parte da exposição Prêmio Marcantonio Vilaça, a equipe do educativo com alguns dos funcionários do museu, ao lado da obra do artista Gê Orthof. Ziel aparece de costas com uma camisa branca e calça cor mostarda.



Imagem 36 - Registro de mediação com funcionários. Victor Hugo – lado esquerdo, um dos educadores, ao lado de Ziel – lado direito. Galdino à frente, de camisa vermelha, ex-funcionário do museu

Ziel nos conta que passou a se entender como artista após a experiência no Salão Único, também enquanto pessoa artista e arte/educador. Ele nos diz que o processo no museu e no Salão Universitário lhe trouxe esse entendimento. Nesse momento, abrimos o Baú para reencontrar registros desses processos. Segundo nos conta, a experiência no museu lhe trouxe o pensar arte/educação <—> artista, a partir dessas vivências ele começou a pensar unindo as duas coisas, dentro de seu processo criativo. Relembro a citação que abre a travessia de Ziel, pois a sua preocupação em unir os dois processos está relacionado com as pistas de Ana Mae Barbosa, de que o artista deve pensar nos diálogos abertos por sua criação.

Eu acho que o ÚNICO ele é muito bacana, porque é por meio de Inventário Curumim que eu externo as minhas inquietações sobre minha identidade étnica, né. Todas as minhas inquietações de ausência, não debate na academia, de não debate até aqui no museu, por mais que o Mamam fosse massa, mas eu também via pouquíssimo, só alguns diálogos entre mim, entre vocês, algumas trocas de informação [...] falta de referências enquanto artes indígenas, exposições, né, no momento que eu passei aqui não rolou nenhuma, né [...] Depois rolou a performance Entre o fogo e a Penumbra, né, que eu acho que foi muito bacana aquele momento, né [...] eu fiz ela e saí, foi a minha despedida, eu encerro com Entre o fogo e a Penumbra, né, e que foi incrível, com todos os funcionários, né, houve essa experiência minha e deles, nossa experiência aqui [...] e que isso tudo me impulsionou, após o ÚNICO e Inventário Curumim, a querer usar o meu corpo,

enxergar o meu corpo, como suporte, como dispositivo, instrumento, de promover narrativas, de promover visualidades, de adentrar um pouco desse imaginário sobre as identidades étnicas dos povos originários, sobre os povos do Nordeste, né? (Narrativa de Ziel).



Imagem 37 - Registro da performance Entre o fogo e a Penumbra, na Rua da Aurora.
Fotografia feita por Victor Hugo, 2017



Imagem 38 - Registro da performance Entre o fogo e a Penumbra,



Imagem 39 — Registro da performance Entre o fogo e a Penumbra,

É possível perceber o forte diálogo de sua identidade e também de seu *corpo-território*, com as experiências e práticas em arte e arte/educação.

Em seguida visualizamos registros de uma oficina realizada por Ziel e Maria do Carmo, Oficina *Pintura e desenho rítmico*, na Colônia de Férias de 2017, e ele nos conta “Acho que foi a minha primeira experiência de abordagem da identidade indígena a partir de uma relação pedagógica (...) É possível se trabalhar, principalmente com crianças, a temática indígena, e elas entenderem, elas compreenderem, elas gostarem, entendeu, isso me fez também sentir que era possível (...) é uma postura política de querer se abordar, isso me fez refletir sobre” (Narrativa de Ziel).



Imagem 40 - Registros da oficina Pintura e Desenho Rítmico. Ziel aparece de vermelho nas duas imagens.



Imagem 41 - Registro de oficina

Nosso participante destaca a importância da exposição *Prêmio Marcantonio Vilaça* em sua trajetória, por abrir um leque de percepções nas artes, entender outros processos de criação, e pensar isso de maneira educativa. Ele nos diz que sua experiência no Mamam lhe trouxe a observação em si do pensar artista / arte/educador / indígena. E que viver esse processo imersivo no Museu lhe trouxe bagagem para pensar práticas educativas para a instituição em que ele estagiou depois do Mamam, o Instituto Ricardo Brennand.

Ziel escolhe algumas imagens para costurar com frases, muito imbricado pela narrativa de seu *corpo-território*, em uma delas ele justifica sua escolha com uma fotografia que está com Maria do Carmo, e relata a importância de ela ser essa mulher acolhedora, afetiva, de partilha de aprendizagens, e como isso foi importante para ele dentro desse espaço. É importante ressaltar aqui que é muito comum ouvir esses relatos de ex estagiários, em relação à Maria do Carmo. Ela é e sempre será essa pessoa que acolhe e escuta, é uma representação de uma mulher que é mãe e avó, e que traz esse acolhimento matriarcal para muitos jovens que passam pelo museu.

Nas duas costuras, atrás das duas imagens que são registros da Oficina *Pintura e desenho rítmico*, em cada uma Ziel escreveu: “Acolhimento é necessário para podermos transitar!”, “Transitar nos espíritos das crianças é a possibilidade de romper com imaginários equivocados sobre as etnicidades dos povos originários e tradicionais”. Por

serem os únicos registros que expõem demais as crianças participantes, escolhemos preservar seus rostos.



Imagem 42 - Costuras de imagens de Ziel



Imagem 43 - Costuras de imagens de Ziel

6.4 Travessia com o *corpo-território* de Mariama

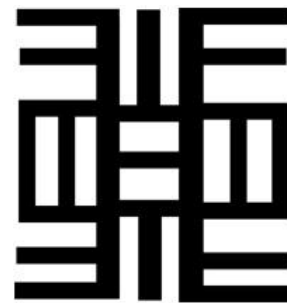


Imagem 44 - Símbolo Adinkra
Disponível em: <http://www.adinkra.org/htmls/adinkra/neo.htm>

NEA ONNIM NO SUA A, OHU
Aquele que não sabe, pode aprender

Nos encontramos no Mamam em uma quarta-feira, 22 de dezembro de 2021. Também ofereci a Mariama um dos dois cheiros dos óleos essenciais, contando como tem sido um recurso presente para mim. Baú ainda fechado, pedi que Mariama me contasse um pouco de alguns momentos de sua vida que ele entendia se conectar com sua prática e experiências em arte/educação, quais seriam os processos de relação mais intrínseca nesse campo.

Mariama nos conta que na infância era uma criança agitada, então seus pais buscavam preencher seu tempo além do período escolar. Ela rememora que em um certo momento da vida fez aula de violino, pois passou um tempo desejando estudar o instrumento, por visualizar em um certo DVD de música de seu pai, uma mulher negra tocando o instrumento. Segundo ela, estudar música lhe ajudou muito em alguns aspectos, mas depois percebeu que o violino não era realmente o que lhe tocava. Também chegou a acompanhar algumas aulas de teatro que suas primas faziam, o que lhe fez se aproximar de algumas linguagens da arte ainda quando criança.

Já no período do ensino médio, ela nos diz que acabou se distanciando um pouco das artes e decidiu estudar Ciências Biológicas, por também enxergar algumas identificações. Prestou vestibular e entrou no curso, na UPE (Campus Nazaré da Mata).

Passados alguns períodos ela já não se identificava mais, e nesse tempo o curso Técnico de Artes Visuais abriu no IFPE (Campus Olinda). Então, ela decidiu se inscrever, mesmo sem saber muito o que seria o curso e passou.

Após ser aprovada no curso Técnico em Artes Visuais e pouco depois de seu início, ela resolveu sair do curso de Ciências Biológicas. Com o início das aulas no curso técnico, acabou reencontrando uma professora de artes que foi sua professora no ensino secundário, o que lhe fez se sentir acolhida. Em um certo momento do curso, ela se candidatou a uma vaga de estágio no educativo do Instituto Ricardo Brennand e passou.

Ela relata que logo nas primeiras semanas de estágio realizou algumas mediações com certos grupos que lhe fizeram se sentir muito acolhida. O primeiro grupo que recebeu para realizar uma mediação no espaço, era um grupo de crianças bem pequenas, entre quatro e cinco anos, o que lhe desafiou a pensar como realizar uma visita que fosse uma boa experiência para aquelas crianças, tendo o desafio de estar numa exposição que rememora o período Brasil - Holandês. Mariama nos conta como buscou aspectos lúdicos presentes em algumas obras da exposição, como a presença das cores e de imagens figurativas, para iniciar a conversa com os pequenos dentro da exposição.

Essa experiência lhe deixou pensativa quanto à atividade dentro do estágio, mas na prática não havia tanto tempo hábil para deglutir a primeira vivência com um grupo, pois no outro dia ela teria que receber outro, o ritmo de agendamentos era alto na instituição. Em um dado momento ela recebeu um casal que procurava por uma visita acessível, pois uma das pessoas era deficiente visual. Ela se dispôs a realizar a visita, pensando em usar como referência algumas táticas que havia visto em um outro museu, numa reportagem televisiva, sobre essa visita ela nos conta que ao final “quando terminou a visita o cara me deu um abraço, ele agradeceu tanto, ele disse ‘moça, eu nunca tinha conhecido um museu, porque quase nenhum tem visita assim para deficientes visuais’, aí eu falei pra ele ‘realmente eu não tenho formação nisso, não. Foi bem intuitivo, assim, eu fui te dizendo o que eu tava vendo’, e aí ele disse que tinha gostado muito (...) aí nesse dia eu fiquei explodindo assim de feliz, sabe” (Narrativa de Mariama).

É importante ressaltar que muitas instituições carecem de formações de acessibilidade para seus funcionários, ou até mesmo de exposições acessíveis. Essa realidade não é um fato isolado na experiência de Mariama, que estava entre seus 19/20 anos e iniciando sua trajetória profissional/acadêmica, e esbarrou em uma das grandes ausências das instituições culturais. Como profissional da arte/educação que atua em museu há alguns anos, posso afirmar que a iniciativa de seu acolhimento é um fator diferencial para as pessoas que precisam de visitas acessíveis e não as encontram, já ouvi relatos como esses de algumas pessoas com deficiência, em formações de acessibilidade

que participei. Nossa participante buscou descrever a exposição para o visitante e também lhe ofereceu o suporte tátil em algumas das obras.

Nisso, Carlinhos começou a me trazer um monte de coisa, assim, de material de leitura, que eu não tinha referência nenhuma de texto, era tipo, eu tinha o conhecimento técnico, por conta do IF, né, eu sabia, por exemplo, descrever uma pintura, falar dos materiais, falar como se faz uma escultura [...] e era uma coisa que eu ia precisar muito se eu quisesse seguir esse caminho (Narrativa de Mariama).

A partir dessas experiências em seu primeiro local de estágio, Mariama decidiu entrar no curso superior de Artes Visuais. Buscou o curso da UFRPE, e sua chegada no Mamam aconteceu ao decorrer desse curso.

Eu fui estagiar no Mamam quando eu comecei a licenciatura lá na Rural [...] vim fazer entrevista no Mamam, vi que uma das pessoas do educativo, né, além de Nathália, tem Maria do Carmo, uma mulher preta, Maria do Carmo ela é muito receptiva, né, e ela já foi dizendo 'tu estuda lá na Rural, me formei lá', aí eu disse 'oxente, tudo que está na minha cabeça é possível, aí eu pensei, poxa meu deus do céu, vou continuar fazendo o que eu tô fazendo' [...] dentro das formações do Mamam, tu tava sempre trazendo muitas propostas, assim, de leitura que envolvesse não só arte/educação, mas essas... tudo que conecta, assim com educação no geral, que vai muito além de artes visuais em si, né, e aí foi no tempo também que eu tava fazendo meu TCC, eu comecei a gostar realmente disso. E aí eu percebo, assim, que esses momentos são como se fosse os marcos mesmo, sabe. Aí às vezes eu paro pra pensar e eu nunca pensei que eu seria professora, eu nunca pensei que eu seria professora de Artes, né? (Narrativa de Mariama).

Para continuar essa conversa de sua experiência no Mamam, abrimos o baú para reencontrar registros de seu período de estágio.

E eu acho incrível assim, como tem muitas coisas que passam pela gente e que a gente também passa, que a gente acha que foi só uma passagem, mas você vê que acaba refletindo em alguma coisa, né.

A maneira como Mariama rememora as lembranças de seu período de estágio me recordam Larrosa (2017), se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. E a paixão aqui em diversos sentidos, ao passional, ao alheio, a liberdade, a responsabilidade. É possível notar na fala de nossa participante, ao longo de sua narrativa, o permitir-se a conexão com o outro, à afetividade, aos diversos saberes que chegam.

O que diferencia de outros espaços de arte é essa proposta de ser um lugar [...] a gente poder se colocar, mesmo, sabe, tanto nas mediações, quanto nos projetos que a gente fazia. Porque, por exemplo, sempre que a gente ia abrir uma exposição nova, né, a gente tinha as formações e eu lembro muito assim que em todas as formações a gente sempre trazia alguma proposta, assim, de alguma atividade pra fazer com os

grupos [...] a gente conversava muito um com o outro depois de uma mediação, às vezes nem era uma mediação com um grupo [...] era um educativo muito diverso, com gostos diferentes (...) mas a gente acabava chegando em consenso na construção das coisas, é um trabalho coletivo, né? (Narrativa de Mariama).

Nesse momento de nossa conversa, encontramos o registro da ação em Trigueiros (Vicência), Mariama relembra do choque de chegar em um Quilombo em que a educação era muito tradicional e muitas pessoas vinham de religiões evangélicas. A ação realizada com alguns professores - Oficina de Bonecas Abayomi – lhe rendeu uma boa conversa/experiência. Sobre essas ações no Mamam, ela nos conta que sempre observou de maneira positiva o fato de trazer de si para compor as atividades, ou até mesmo quando se conhecia o outro, como por exemplo, as conversas com artistas que aconteciam em encontros formativos, que segundo ela, faz a percepção do artista como ‘pessoa comum’ ficar um pouco mais visível, não que as pessoas sejam iguais e venham de contextos parecidos, mas traz pra perto o outro que por vezes é inalcançável.

Observamos como Mariama traz para si a diversa produção de saberes a partir da arte/educação, essas experiências compõem seu *corpo-território*. Abrimos essa travessia com um símbolo Adinkra em que nossa participante carrega tatuado em seu braço, e que cita em sua costura das imagens mais à frente.



Imagem 45 - Registro do Mamam na Estrada, 2019. Maria do Carmo e alguns dos educadores foram à Comunidade Quilombola de Trigueiros, em Vicência, 2019, para realizar uma edição do Mamam na Estrada. Lá, Mariama realizou uma oficina de Bonecas Abayomi.

Eu acho que a experiência da gente aqui permitiu a gente pensar sobre várias coisas, também, e a gente experimentar muitas coisas, né. Porque a gente pesquisava, a gente fazia proposta de oficina, a gente organizava alguma ação, organizava algum evento, a gente acompanhava montagem de exposição, um pouquinho de cada coisa, assim... uma pessoa sempre vai se identificar com algo, né? (Narrativa de Mariama).



Imagem 46 - Resultado de uma oficina com um grupo escolar, após mediação na exposição da artista Adriana Varejão – Por uma retórica canibal, 2019.



Imagem 47 - Roda de Capoeira realizada no Mamam, dentro da programação da Semana de Museus de 2019.

Para a costura das imagens, Mariama escolheu algumas e relatou atrás delas. A primeira imagem é o registro do Encontro de saberes medicinais populares, na programação da Semana de Museus, 2019. A segunda imagem em Trigueiros (Vicência), que vimos anteriormente. A terceira imagem também resultado de uma oficina com um grupo escolar, após mediação na exposição da artista Adriana Varejão, Mariama está por trás do papel, ao seu lado a educadora Juliana. Na última imagem uma ação realizada com um grupo de idosos da Usina Santa Terezinha, em 2019. A senhora manuseia o jogo educativo que faz referência aos Cartemas de Aloisio Magalhães.

Na sequência costurada por Mariama, ela escreveu: *Se fosse uma exposição teria o nome fofo de: Revisitando memórias gostosas. 4 fotos de 4 momentos da caminhada. Conhecer e se deixar atravessar pelos saberes das minhas companheiras Tab e Joy. Tenho um ideograma Adinkra tatuado no braço de um provérbio que diz algo do tipo “o que você não sabe, pode aprender através do conhecimento”. Desses encontros em diante, aprendi que nunca saberei de tudo, mas estou disposta a aprender. Aprendi tanto no dia dessa foto do verso. Essa senhora parecia com minha avó. Gosto de aprender através das letras, cores, arte e das pessoas.*



Imagem 48 - Costura de imagens de Mariama

7. ENTRE TRAVESSIAS E PONTES – aonde chegamos?



Imagem 44 - Obra de Luis Camnitzer. Disponível em: <https://mamsaopaulo.byinti.com/#/event/o-museu-como-espaco-de-encontros-dialogos-e-memorias-com-mam-educativo>

A imagem acima é do MAM – SP, 2016. O trabalho é de Luis Camnitzer e percorreu fachadas de diversas instituições, e surgiu a partir de um diálogo com o artista e um curador, enquanto ele pensava o material pedagógico de sua exposição, ouviu da curadoria que não precisaria se preocupar com tal questão, já que um museu não é uma escola. Com essa fala, Camnitzer cria a frase “O museu é uma escola. O artista aprende a comunicar-se. O público aprende a fazer conexões.”, e ela ocupou a fachada do Museu de Arte Moderna na exposição “Educação como Matéria-prima”, em 2016.

Esta provocação foi escolhida para abrir as considerações finais desse estudo, justamente por trazer esta reflexão do espaço museu como escola. Primeiramente gostaria de convidar o/a leitor/a a fazer um exercício de não pensar *escola* como esse espaço escolarizado em que passamos anos de nossa infância e adolescência. Escola pode ser diversos lugares - entendemos escola como espaço de educação. Entendemos que educação se faz em diferentes lugares, de diversas proposições, como vimos no início desse estudo, em uma breve contribuição de Elizabeth Ellsworth (2005, *apud* ANDRADE; COSTA, 2017) sobre os lugares de aprendizagem relacionados aos espaços de cultura.

Falamos muito ao longo desse texto da educação e arte/educação dentro do campo museal. Mas sabemos, e também vimos ao longo das narrativas, que a educação acontece até mesmo embaixo de uma árvore, como narrado na travessia do nosso participante Ziel, atravessando as aprendizagens de um *corpo-território*.

Ainda que tenhamos brevemente provocado sobre os diferentes lugares da educação, retomo ao pensar arte/educação dentro de um museu, e todas as nuances que esse espaço abriga. Foi nisto que a obra de Luis Camnitzer me atravessou. O museu educa – o artista e o público estão juntos nesse processo. Pesquisei sobre o trabalho e a fala do curador me deixou um pouco chocada, pois já presenciei algumas falas que partilham daquele mesmo pensamento que Camnitzer também ouviu, mas não desejo alongar esse tensionamento. Mas acredito que o museu não apenas eduque, esse espaço também pode trazer outros atravessamentos nos processos (auto)reflexivos/artísticos.

O setor educativo de um museu trabalha entre artista e público, entre a obra e o espectador, e também trabalha com seu corpo, seu *corpo-território*. Ao longo das narrativas desses *corpos-territórios* encontramos pistas desse espaço dialogando com a submersão de processos (auto)reflexivos de si, enquanto artista - educador/a - arte/educador/a, como vimos nas narrativas de nossos/as quatro participantes, materializadas, por exemplo, na realização das performances de Leandro e Ziel.

Pode-se observar que a passagem por experiências dentro do espaço museu e o desenvolvimento de ações, é uma ponte que em sua outra ponta se encontra com as histórias e as identidades do *corpo-território*. Atravessar essa ponte é também lançar percepções para si – podendo ou não se tornar uma prática em educação ou uma produção de saber. Acredito que há um processo de aprendizagem nessas passagens, mas imagino que não apenas, pois observo que também há uma poética do encontro consigo, de desejos, paixões, devires.

A presença desses *corpos-territórios* no museu abarcou algumas ações neste espaço, como se deu o desenvolvimento do projeto *Mamam Fora do Centro* com Leandro. A atividade inicialmente tinha um caráter de oficina, instigando nosso participante a pensar o museu e seu território, e acabou se tornando um projeto de calendário anual do setor Educativo. Também a proposição de Diana, de pensar um projeto que dialogasse com o Dia Internacional da Mulher, e ela, junto a outra estagiária, criaram o projeto *Sarau das Lobas*, que também se tornou calendário dentro do setor. A cada ano, os dois projetos vêm caminhando com outras proposições de outros *corpos-territórios* que atravessam esse espaço museu.

Há uma busca do museu em trazer esses *corpos-territórios* para dentro dele, para que ele não seja um reprodutor de narrativas -por vezes elitistas e coloniais-, criando pautas e ações para sua programação, suas ações formativas, e também se deslocando de seu limite espacial. Um movimento extremamente necessário para os campos da arte/educação e dos museus, mas acredito que esse é um caminho longo. Seria presunçoso dizer que estas realizações resolvem nossas feridas históricas, como os processos violentos da colonização, que vivemos até hoje. Essas são ações necessárias para campos que buscam se redemocratizar, se repensar, se reconstruir.

Na narrativa de Ziel, por exemplo, encontramos a pontuação da ausência de corpos indígenas dentro desse espaço e também dentro de outros espaços que ele estava inserido. Na narrativa de Mariama encontramos uma insuficiência dos espaços museais em pensar e executar acessibilidades. Acredito que do período em que estiveram trabalhando no museu para os dias atuais, essas ausências tenham sido pautadas por esses próprios espaços, no sentido de reflexão e de resolução. A trajetória é longa e precisa ser de continuidade.

Esse estudo se debruçou em compreender como a arte/educação em um espaço museal, atravessada por experiências e memórias, constrói saberes. E eu gostaria de “subverter” a forma como encaramos a conclusão de um estudo. Aqui encontramos histórias de vidas, de muitas vidas, não somente das quatro narrativas aqui presentes, de Leandro, Diana, Ziel e Mariama, mas tantas pessoas constroem esse estudo.

Acredito que nós, os/as participantes, eu, a orientação, e ousar dizer que até mesmo, em alguma medida, alguns dos/as teóricos/as que compõem esta pesquisa, a partir das leituras anteriores as análises, buscamos o que encontramos nas escutas que realizei com esses *corpos-territórios*. Construir, dentro de um museu, práticas em arte/educação que se relacione com uma pesquisa de si com o outro, dialogando com memórias, histórias, identidades, saberes, paixões. Essa busca não cessa, ainda que tenhamos encontrado a presença e ausência dessas práticas dentro do espaço desta pesquisa, é preciso ter a ciência de que temos a necessidade de continuar.

Pensando nisso e a partir das visualidades produzidas por esses/as participantes, produzi uma bandeira. Muito influenciada por produções artísticas contemporâneas que repensam *bandeiras* e o que elas podem carregar. Trouxe para essa bandeira os caminhos que encontrei e reencontrei ao longo da realização desta pesquisa, elenquei palavras que foram ditas por nossos/as participantes e que me atravessaram como profissional de arte/educação em museu.

**É PRECISO SER É PRECISO SER MUDANÇA É PRECISO
EXPERENCIAR**

É PRECISO ATRAVESSAR OS CORPOS É PRECISO TRANSITAR

**É PRECISO TRANSITAR CONSTRUIR DIALOGANDO E
APRENDENDO**

UNIR CORPOS-TERRITÓRIOS



Imagem 50 - O que faz uma bandeira? / Fonte: Produção de Nathália Vieira, com colaboração dos/as participantes da pesquisa 2022

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. **Nos rastros do conceito de pedagogias culturais: invenção, disseminação e usos**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.33, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698157950>

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva/Fundação Iochpe, 1991.

_____. **Tópicos Útopicos**. Editora C/Arte, Belo Horizonte, 1998.

_____. **A arte-educação precisa dos artistas**. In: Arte-educação: conflitos e acertos. São Paulo: Editora Max Limonad Ltda., 1985.

_____. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____. (org). **Arte-educação: leituras no sub-solo**. São Paulo: Cortez, 2015.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BAUER, M. W. **Análise de conteúdo clássica: uma revisão**. In: BAUER, M. & BEJNJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, arte e política - Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Obras Escolhidas, volume 1. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRAGA, Jezulino Lucio Mendes. **Desafios e perspectivas para educação museal**. Museologia & Interdisciplinaridade, v. 6, n. 12, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/museologia.v6i12.16332>

CABRAL, Magaly. **Desafios da Educação Museal/PNM/PNEM**. In: CHAGAS, Mário de Souza; RODRIGUES, Marcus Vinícius Macri (org.). **A função educacional dos museus: 60 anos do Seminário Regional da Unesco**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2019.

CAMARGO, Maria Rosa R. Martins de. **Práticas de escritas de si como espaços de formação**. Educação: Teoria e Prática, v. 18, n. 31, jul. – dez. Rio Claro (SP), 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/106965>

CHAGAS, Mário de Souza. **A imaginação museal: Museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro**. Brasília, DF: MINC/IBRAM, 2009

_____. **Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade**. Chapecó: Argos, 2006.

_____. **Museus de ciência: assim é, se lhes parece**. Caderno do Museu da Vida. O formal e o não formal na dimensão educativa dos museus - 2001/2002, Rio de Janeiro: Museu da Vida e Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2002, pp. 48-56.

_____. **Museu, Literatura e emoção de lidar**. Cadernos de Sociomuseologia. Ed v.19 n.19, 2002. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/366>

_____. **Museus e patrimônios: por uma poética e uma política decolonial.** Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n.35, p. 121-137, 2017. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/revpat_35.pdf

CHAGAS, Mário de Souza; JUNIOR, José do Nascimento (org.). **Política nacional de museus.** Brasília: MinC, 2007. Disponível em: https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2010/01/politica_nacional_museus.pdf. Acesso em: 05 de novembro de 2019.

CHAGAS, Mário de Souza; RODRIGUES, Marcus Vinícius Macri (org.). **A função educacional dos museus: 60 anos do Seminário Regional da Unesco.** Rio de Janeiro: Museu da República, 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Vozes, 2006.

CLARK, Lygia. **Livro-obra.** Rio de Janeiro, 1983.

COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte/educação como mediação cultural: experiências de ações educativas em centros culturais.** Texto apresentado no I Congresso de Arte, Educação e Cultura da Universidade Federal de Santa Maria, junho de 2007.

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

_____. **A escola e a sociedade a criança e o currículo.** Lisboa: Relógio D'água, 2002.

DIAS, Maíra de Oliveira. **Liberdade, esperança, luta, utopia: Paulo Freire e a educação contra-hegemônica em museus.** In: HEITOR, Gleyce Kelly; MONTECHIARE, Renata. (org.). **Museus e Educação.** Flacso Brasil: Série cadernos Flacso. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <http://flacso.org.br/?publication=museus-e-educacao>

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Que emoção! Que emoção?.** São Paulo: Editora 34, 2016

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 47ª ed – São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 66ª ed – Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GATTI, Bernardete. **Potenciais riscos aos participantes.** Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Ética e pesquisa em Educação: subsídios. Rio de Janeiro: ANPed, 2019. 133 p.; v.1

GANZER, Adriana Aparecida; LEITE, Maria Isabel. **Encontros da arte e do museu com a educação: momentos de encantamento e reflexão.** Revista GEARTE, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 1, n. 3, p. 297-307, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.50564>. Acesso em: 09 set. 2020.

GRINSPUM, Denise; MARTINS, Maria Helena Pires. **Educação para o patrimônio: museus de arte e escola, responsabilidade compartilhada na formação de públicos.** 2000. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Cultura e representação.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

_____. **Identidade cultural e diáspora,** 1989. In: CARNEIRO, Amanda; MESQUITA, André; PEDROSA, Adriano (org). **Histórias afro-atlânticas: antologia.** São Paulo: MASP, 2022

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2 ed, 2017

IBRAM - Instituto Brasileiro de Museus. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal.** Brasília, DF: IBRAM, 2018. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/Caderno-da-PNEM.pdf>. Acesso em: 05 de novembro de 2019.

JOVCHELOVITCH, S; BAUER MW. **Entrevista Narrativa.** IN: Bauer MW, Gaskell G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes; 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Belo Horizonte: Autêntica, Editora, 2017.

_____. **Tecnologias do eu e educação,** IN: T. T. SILVA (org.). O sujeito da educação: Estudos Foucaultianos, Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascarados.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LUCCA, Lisie de. **Arte na escola: A experiência estética como um dos caminhos para promoção da vocação humana para o “ser mais”.** Dissertação (Mestrado) – Curso de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013

MARTINS, Mirian Celeste. **Expedições instigantes.** IN: SÃO PAULO, Secretaria de Educação. Expedições Culturais: guia educativo de museus do Estado de São Paulo. São Paulo: FDE/SSE/SP, 2003.

MARTINS, Mirian Celeste. **Mediações Culturais e contaminações estéticas.** Revista GEARTE, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 1, n. 3, p. 248-264, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.52575>. Acesso em: 09 set. 2020.

MEIRA, Marly; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na ação pedagógica.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petropolis, RJ: Vozes, 2009.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência**. Salvador: EDUFBA, 2020. Disponível em: <http://proex.uefs.br/arquivos/File/EBOOKcorpoterritorioeducacaodecolonialrepositorio.pdf>

PEDROSA, Mário. **Crescimento e criação**. In: ARANTES, Otilia (ed.). Mário Pedrosa: forma e percepção estética. São Paulo: Edusp, 1996.

PEREIRA, Marcelle Regina Nogueira. **Educação museal – Entre dimensões e funções educativas: a trajetória da 5ª Seção de Assistência ao Ensino de História Natural do Museu Nacional**. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro/Museu de Astronomia e Ciências Afins, Programa de Pós-graduação em Museologia e Patrimônio, Rio de Janeiro, p. 155, 2010.

TOLENTINO, A. B. **Museologia social: apontamentos históricos e conceituais**. Cadernos de Sociomuseologia. Ed v.52 n.8, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.36572/csm.2016.vol52.02>

PIRES, Vladimir Sibylla. **Museus em tempos de guerra e museus no pós-guerra: 1958, 2018, quais os desafios?** In: CHAGAS, Mário de Souza; RODRIGUES, Marcus Vinícius Macri (org.). A função educacional dos museus: 60 anos do Seminário Regional da Unesco. Rio de Janeiro: Museu da República, 2019.

VALENTE, Maria Esther Alvarez. **A presença, a condução e a escrita de Georges Henri Rivière: Desabilitando o Esquecimento**. In: CHAGAS, Mário de Souza; RODRIGUES, Marcus Vinícius Macri (org.). A função educacional dos museus: 60 anos do Seminário Regional da Unesco. Rio de Janeiro: Museu da República, 2019.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.