

# PLANEJAR PRÁTICAS EDUCATIVAS EM MUSEUS DE ARTE:

QUATRO PONTOS DE PARTIDA

**ARIANE ALFONSO AZAMBUJA DE OLIVEIRA SALGADO**, PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, SÃO PAULO, SÃO PAULO, BRASIL

Arte-educadora e museóloga. Doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Mestre em Patrimônio e Museologia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), licenciada em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/FAP) e em Letras pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8183-9734>

E-mail: [arianeazambuja@gmail.com](mailto:arianeazambuja@gmail.com)

**DOI**

<http://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v18i35p69-94>

**RECEBIDO**

04/05/2022

**APROVADO**

17/05/2023

## **PLANEJAR PRÁTICAS EDUCATIVAS EM MUSEUS DE ARTE: QUATRO PONTOS DE PARTIDA**

ARIANE ALFONSO AZAMBUJA DE OLIVEIRA SALGADO

### **RESUMO**

Estudar planejamento na educação diz respeito, em um primeiro momento, a uma tríade básica de relações que se apresenta já na transitividade relativa do verbo ensinar: quem ensina, ensina algo a alguém. Além disso, há os métodos: é por meio deles que os sujeitos se aproximam dos conteúdos. No presente artigo, proponho pensarmos nesses elementos como os quatro aspectos básicos dos quais se pode partir para construir uma prática educativa em um museu de arte. A partir desses componentes simples, busco, ao longo do texto, deflagrar um panorama mais complexo, em que características específicas de cada ambiente cultural podem vir a compor os matizes da educação praticada. Desenvolvo tais ideias por meio de exemplos do campo das práticas educativas em museus de arte, obtidos através de levantamento de estado da arte desenvolvido durante pesquisa de doutorado. Do ponto de vista metodológico, trata-se, assim, de uma pesquisa teórica, com levantamento bibliográfico. A investigação se encontra na intersecção entre os campos da semiótica, da comunicação e da educação, tendo especial relevância para minha abordagem ao tema os autores Amálio Pinheiro, François Laplantine, Iuri Lotman, Jesús Martín-Barbero, Paulo Freire e Richard Sennett.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Educação em museus. Planejamento de museus. Educação artística.

## **PLANNING EDUCATIONAL PRACTICES IN ART MUSEUMS: FOUR STARTING POINTS**

ARIANE ALFONSO AZAMBUJA DE OLIVEIRA SALGADO

### **ABSTRACT**

Studying planning in education concerns, at first, a basic triad of relationships that appears in the relative transitivity of the verb to teach in Portuguese grammar: whoever teaches, teaches something to someone. In addition, there are methods: it is through them that subjects approach contents. In this article, I encourage you to think of these elements as the four basic aspects from which we can build an educational practice in an art museum. From these simple components, throughout the text I seek to reveal a more complex outlook, in which specific characteristics of each cultural environment may compose the nuances of the education practiced. I develop such ideas through samples from educational practices in art museums, obtained through a state-of-the-art survey developed during doctoral research. From a methodological standpoint, it is, therefore, a theoretical research with a bibliographic survey. This investigation stands in the intersection among the fields of semiotics, communication and education. Authors Amálio Pinheiro, François Laplantine, Iuri Lotman, Jesús Martín-Barbero, Paulo Freire and Richard Sennett have had special relevance to my approach to the theme.

### **KEYWORDS**

Museum education. Museum planning. Artistic education.

## 1 INTRODUÇÃO

Estudar planejamento na educação diz respeito, em um primeiro momento, a uma tríade básica de relações que se apresenta já na transitividade relativa do verbo *ensinar*: *quem ensina*, ensina *algo* a *alguém*. Embora nessa análise sintática, aquele que aprende ocupe a mesma função gramatical daquilo que é ensinado — ambos são objetos e somente *quem ensina* é sujeito —, a proposta freiriana defende, na obra *Pedagogia da Esperança*, de 1992, que “aquele ou aquela que [está] em situação de aprendiz [também] ensina” (FREIRE, 2021, p. 150), por isso é igualmente sujeito do processo de conhecer. Além disso, há os *métodos*: é por meio deles que os sujeitos se aproximam dos conteúdos. De acordo com Paulo Freire, o fundamental, após compreender a existência desses quatro elementos, seria entender que “[o] educador ou a educadora crítica, exigente, coerente, no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade” (FREIRE, 2021, p. 151) e, por isso,

[n]ão centra a prática educativa, por exemplo, nem no educando, nem no educador, nem no conteúdo, nem nos métodos, mas a compreende nas relações de seus vários componentes, no uso coerente por parte do educador ou da educadora dos materiais, dos métodos, das técnicas (FREIRE, 2021, p. 151).

No presente artigo, proponho pensarmos nesses elementos como os quatro aspectos básicos dos quais se pode partir para construir uma prática educativa em um museu de arte. Desses componentes simples, busco, ao longo do texto, deflagrar um panorama mais complexo, no qual características específicas de cada ambiente cultural podem vir a compor os matizes da educação praticada. Desenvolvo tais ideias a partir da correlação entre teoria e exemplos do campo das práticas educativas em museus de arte, estes obtidos por meio de levantamento do estado da arte desenvolvido durante curso de doutoramento. Após pesquisa sistemática nos bancos de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (Ibict), selecionei para estudo mais aprofundado um conjunto de 14 teses e dissertações, defendidas entre 2003 e 2020 no Brasil, nas áreas de Artes, Comunicação & Informação e Educação, que, embora não discutam frontalmente o tema do planejamento em museus de arte, formam, colateralmente, um mapeamento de diferentes abordagens ao tema. Do ponto de vista metodológico, trata-se, assim, de uma pesquisa teórica, com levantamento bibliográfico. A investigação se encontra na intersecção entre os campos da semiótica, da comunicação e da educação, tendo especial relevância para minha abordagem ao tema os autores Amálio Pinheiro, François Laplantine, Iuri Lotman, Jesús Martín-Barbero, Paulo Freire e Richard Sennett.<sup>1</sup>

## 2 QUATRO PONTOS DE PARTIDA

Tendo estabelecido *aquele que ensina, aquele que aprende, o conteúdo e os métodos* como os quatro elementos básicos colocados em relação, em uma prática educativa, penso que é necessário aprofundar o cenário, buscando conhecer aspectos específicos desses elementos no contexto dos museus de arte. Começo, então, por *aquele que ensina*.

Uma figura que encarna uma mistura entre artista, professor primário, intelectual de gabinete e guia de turismo é, talvez, uma maneira pouco ortodoxa, mas algo precisa, de tentar descrever o sujeito a quem é designada a função de ensino nos museus de arte na atualidade. Suas diversas facetas apontam pedaços da trajetória conceitual dessa função profissional, que tem

1. Pesquisa financiada por bolsa de doutorado CNPq.

sua origem em museus europeus e estadunidenses do século XIX, mas que ganhou espaço no Brasil durante o século XX (ALENCAR, 2008, p. 43), pioneiramente a partir da inauguração do Museu de Arte de São Paulo (MASP), em 1947. Na ocasião, a revista *O Cruzeiro* noticiou a formação da primeira equipe de monitores para atendimento ao público. A narrativa da matéria usava tintas para apresentar essa equipe como um feito que elevaria o caráter cosmopolita da cidade de São Paulo. O texto anunciava:

O Museu ajudará o público a conhecer e a compreender as obras dos grandes mestres, e essa, exatamente, será a função dos orientadores. Porque o Museu não será somente para os letrados. Será para o povo, para o homem humilde, para o que passa a semana inteira mourejando no balcão, escrevendo balancetes ou curvado sôbre livros. Na América do Sul, São Paulo poderá erguer a cabeça e dizer que é a primeira capital a realizar uma obra desse alcance (SILVA, 1947, p. 56).

A longa matéria, de quatro páginas, dava destaque ao historiador e crítico de arte Pietro Maria Bardi (1900-1999), que havia sido trazido da Itália para dirigir o museu, e que também acumulava a tarefa de formar os orientadores de público:

De um grupo numeroso de artistas e desenhistas, êle vai escolher, depois de um curso intensivo, os cinco ou seis que vão ser os instrutores do público. Não hão de ser uns simples cicerones, que repitam, ano após ano, as mesmas descrições, os mesmos “*slogans*”. Os monitores deverão saber explicar ao povo, dentro do Museu, a distinção entre um véu de “Madonna” do século XVI e um do Século XVIII, bem como os traços característicos de Pedro Alexandre e Almeida Junior (SILVA, 1947, p. 55-56).

O recorte artístico citado demonstra a preferência por artistas representantes de um legado da arte chamada “ocidental”, proveniente da Europa central, pois mesmo os artistas brasileiros aludidos, Pedro Alexandrino e Almeida Junior, tinham uma produção ligada a essas referências. O antropólogo François Laplantine, em *Um Olhar Francês sobre São Paulo*, comenta a ilusão em que se incorre quando se reduz São Paulo à sua ocidentalidade:

Tomar São Paulo por um pedaço da Europa ou uma réplica de Nova York é nada compreender de Mario de Andrade ou Tarsila do Amaral. Por toda parte, a civilização mistura-se ao primitivismo indígena e

àquilo que deixaram os herdeiros dos escravos africanos, cujos atabaques ressoam desde as oito horas da noite em milhares de terreiros (OLIEVENSTEIN; LAPLANTINE, 1993, p. 26).

Essa ilusão, contudo, parecia tomar a cena da formação desses primeiros profissionais. A pesquisa de José Minerini Neto (2014) aponta que, poucos anos depois, em 1953, a Bienal de Arte de São Paulo também formou uma equipe análoga à do MASP. Em 1961, o *Correio Paulistano* publicou perfis dos profissionais dessa outra edição, em um texto com ares de coluna social, que ressaltava as origens sociais e o gosto erudito de tais sujeitos:

LYGIA MARANGGLIANO é uma moça bonita, jovem, muito segura de si, de suas opiniões e dotada de espírito combativo. Faz Madureza do Científico, Estuda História da Arte no IADE e Dança Expressionista com Renée Gumiel. Desde os quatro anos de idade as artes a impressionam. Primeiro a música; mais tarde, todas. Escreve poesias e percebe a inter-relação que existe entre as artes. Estudou pintura com Nelson Nóbrega, Maria Cecília Calmon e Carlos Giacchieri.

[...]

RICARDO DE DOMENICO é de família nobre originária da Sicília. Assim, os monitores terão nada menos que um conde entre eles. Desde a infância Ricardo desenhava em todo papel que encontrava e mesmo nas paredes da casa. Frequentou as Bienais anteriores e não perde uma exposição que haja na cidade. Interessa-se por teorias da arte; faz poesia, é assíduo frequentador de teatro e adora “jazz”. [...] (MARISE, 1961, p. 1 *apud* MINERINI NETO, 2014, p. 77-78)

O ar de esnobismo do perfil dos jovens monitores tinha antecedentes em uma matéria publicada a respeito da edição da Bienal de 1953, na qual se abordava o suposto desinteresse financeiro dos profissionais pelo trabalho:

Durante os dois meses de duração da exposição internacional no Ibirapuera, os monitores receberão um salário a ser fixado pela direção do M.A.M., mas essa parte não os preocupa muito: fundamentalmente, eles estão interessados em ampliar seus conhecimentos artísticos” (VISÃO, 1953, p. 36 *apud* MINERINI NETO, 2014, p. 66).

Atualmente, esses já não são traços que venham a resumir o perfil desses profissionais, embora qualidades de formação acadêmica ainda sejam colocadas em primeiro plano. A pesquisa de Cintia Maria da Silva (2017) investigou a profissionalização e a precarização das condições de trabalho

dos atuais educadores de museus. A pesquisadora abordou a hipótese de que, no contexto neoliberal:

[...] equipamentos culturais buscam por um perfil específico de trabalhador/a (qualificados, pesquisadores, graduados ou pós-graduados, críticos, com fluência em idiomas), que possa agregar valor à imagem institucional, promovendo, também, dessa forma, suas marcas; ao mesmo tempo em que este/a trabalhador/a é contratado/a para transmitir conhecimentos consolidados por figuras legitimadoras (curadores, artistas, patrocinadores) como estratégia de manutenção do poder na mão das elites gestoras da cultura (SILVA, 2017, p. 31).

Minha experiência laboral como educadora em museus e galerias de arte me impede de localizar formas de discordar da contundente argumentação de Cintia Silva (2017). No entanto, a semiótica da cultura e sua vocação para orientar um pensamento que observa o que é pequeno, miúdo e intersticial me ajuda a sustentar mais um outro tipo de olhar sobre as relações entre educadores e espaços museais: para além da relação de poder, e concomitantemente a ela, outras dinâmicas ocorrem no cotidiano de trabalho. Para conseguir vê-las, em primeiro lugar, é preciso qualificar o ambiente cultural em que esses educadores estão inseridos; e, para chegar a isso, é preciso pormenorizar, antes, o que entendo por cultura nesta pesquisa:

A partir do ponto de vista da semiótica, a cultura é uma inteligência coletiva, isto é, um mecanismo supraindividual de conservação e transmissão de certos comunicados (textos) e de elaboração de outros novos. Nesse sentido, o espaço da cultura pode ser definido como um espaço de certa memória comum, isto é, um espaço dentro de cujos limites alguns textos comuns podem se conservar e ser atualizados. A atualização desses se realiza dentro dos limites de alguma invariante de sentido que permite dizer que no contexto da nova época o texto conserva, com toda a variação de interpretações, a qualidade de ser idêntico a si mesmo. Assim, pois, a memória comum para o espaço de uma cultura dada é assegurada, em primeiro lugar, pela presença de alguns textos constantes e, em segundo lugar, ou pela unidade dos códigos, ou pela sua invariância, ou pelo caráter ininterrupto e regular de sua transformação (LOTMAN, 1996a, p. 109, tradução minha).

Nesse conceito, Lotman localiza a cultura como “um espaço de certa memória comum”, “uma inteligência coletiva” que é produzida por meio da conservação, transmissão e elaboração de comunicados. Nessa perspectiva,

é importante refletir sobre a problematização que Jesús Martín-Barbero realiza a respeito da desconexão em que vivemos, na América Latina, com a nossa própria memória:

A história da América Latina é a de um longo e denso processo de incomunicação. [...] Escrever sua história é, na América Latina, iniciar a destruição dos muros que a impedem de se comunicar com sua memória, relegada ao vazio ou à nostalgia a partir do dia posterior à conquista, e mistificada pelos próprios processos de independência (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 27).

Essa incomunicação ocorre também entre as elites culturais e as maiorias, porque as primeiras se isolam utilizando uma linguagem exclusiva, assim como ocorre com as vanguardas, por usarem uma expressividade centrada somente sobre si mesmas, e não dialógicas com o povo a quem desejariam libertar.

Na mesma direção de compreender o trabalho educativo em seu fazer cotidiano no interior da cultura, utilizo argumentos de Paulo Freire e Cecília Salles. Os autores tratam do impacto, importância e valor do contexto cultural para os processos de criação, sejam eles artísticos ou de outros campos. Salles afirma:

Imerso e sobredeterminado pela sua cultura (que por seu estado de efervescência possibilita o encontro de brechas para a manifestação de desvios inovadores) e dialogando com outras culturas, está o artista em criação (SALLES, 2014, p. 40).

Já Freire sustenta:

O respeito [...] ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. 'Seu' mundo, em última análise, é a primeira e inevitável face do mundo mesmo (FREIRE, 2021, p. 119).

Ou seja, tanto o educador (aquele que cria o planejamento) quanto o educando (por sua presença no mundo) estão mergulhados na cultura; daí ser essencial aprofundar o estudo nos aspectos culturais intrínsecos às linguagens e signos presentes nos planejamentos.

As pesquisas de Amálio Pinheiro (2010; 2020) no âmbito da semiótica da cultura proporcionam adentrar mais profundamente esse debate, pois auxiliam a contextualizar os museus e suas práticas educativas no ambiente cultural da América Latina. Nesse ponto, o conceito de *mestiçagem*

(PINHEIRO, 2010, 2020) amplia o horizonte sobre as conexões/relações/combinções possíveis de serem observadas nos planejamentos. Pinheiro (2020) nos faz refletir sobre uma condição cultural latino-americana na qual a interação por mistura não ocorre apenas no “cruzamento de raças”, mas entre “objetos, coisas, formas, linguagens e imagens da cultura” (p. 8). Ainda há um intenso papel da natureza na produção dessas mesclas: “[a] luz solar caindo sobre materiais da paisagem urbana amplifica a mescla se-movente entre objetos, espaços e pessoas, aproxima os signos das coisas” (PINHEIRO, 2010, p. 12).

Amálio Pinheiro caracteriza a América Latina como um lugar “onde não vigora o conceito progressivo e linear de sucessão” (PINHEIRO, 2013, p. 15), o qual faz parte das “culturas que privilegiaram, antes, durante e depois dos processos coloniais, as interações entre a multiplicidade, a variação e o menor, ativadas estas pela mútua pertença entre natureza e cultura” (PINHEIRO, 2013, p. 15). É uma cultura na qual os conceitos de identidade, oposição ou síntese não ajudam na sua compreensão e em que tampouco funcionam “teorias panorâmicas ou generalizantes” (PINHEIRO, 2013, p. 15). Aqui,

[n]unca pudemos separar, a não ser nas narrativas político-ideológicas e linear-identitárias, aquelas que os sujeitos elaboram para fora e acima do mundo dos objetos e de seus microprocessos, o que é a *nossa* cultura e a cultura do *outro*. (PINHEIRO, 2013, p. 16, grifos no original).

Uma fronteira rígida entre “centro e periferia, alto e baixo, antigo e novo” (PINHEIRO, 2013, p. 17) só aparece com solidez nos discursos da classe média e da mídia; trata-se de uma combinação de “discursos clássicos, eclesiásticos e tecnocapitalistas trazidos dos países ditos de centro” (PINHEIRO, 2013, p. 17). Nesse sentido, refletir sobre o trabalho educativo em museus a partir de teorias panorâmicas é algo bastante parecido com privilegiar um cânone ocidental das artes: é perder o que é cotidiano, não dito, inventivo e engenhoso, e que, talvez, somente em casos raros, seria percebido pelos olhares institucionalizados.

O sociólogo Richard Sennet sustenta, apoiado no pensamento filosófico pragmatista (no livro *O Artífice*, de 2008), que: “Na prática, fazemos algo distinto e peculiar sempre que resolvemos espinhosas questões práticas, por menores que sejam.” (SENNET, 2020, p. 94). Em outra passagem, defendendo a importância da cultura material, a mesma a qual Pinheiro

(2013, p. 16) alude ao falar em “mundo dos objetos e de seus microprocessos”, assegura: “[...] as pessoas podem aprender sobre si mesmas através das coisas que fazem” (SENNETT, 2020, p. 18). Sennett, cujas ideias estão vinculadas ao conceito de experiência de John Dewey<sup>2</sup>, entende que *fazer é pensar* e que, por isso, precisamos levar o campo da experiência concreta para uma discussão filosófica que demonstre como o trabalho cotidiano nos dá chaves para entender como aprendemos. Disso decorre que os processos de criação dos planejamentos sejam uma instância de aprendizado dos educadores e, por isso, sejam também um objeto de estudo importante de ser observado de perto, no âmbito da educação praticada nos museus.

Lima estabelece uma reflexão bastante pertinente para entendermos a mudança que houve no perfil desse profissional no Brasil, ao longo das décadas seguintes às das primeiras equipes do MASP e da Bienal:

[...] o papel do educador em museus acompanha as transformações no próprio conceito de museu. Quanto mais abrangente e socialmente construído o conceito de museu se torna, também assim o educador vai encontrando mais espaço e oportunidades de atuação nesse ambiente (LIMA, 2017, p. 38).

No caso dos museus de arte, houve também teorias pedagógicas do campo do ensino da arte que trouxeram impactos para as formas de pensar e agir desses educadores, principalmente as produções de Herbert Read (Reino Unido, 1893-1968), Victor Lowenfeld (Áustria, 1903-1960) e Ana Mae Barbosa (Rio de Janeiro, 1936). Os dois primeiros autores fundamentaram uma abordagem modernista na educação museal brasileira. De acordo com Barbosa, tratava-se “de uma espécie de neo-expressionismo que dominou a Europa e os Estados Unidos do pós-guerra e se revelou com muita pujança no Brasil que acabava de sair do sufoco ditatorial” (BARBOSA, 2014, p. 5).

Mais recentemente, a abordagem triangular, de Ana Mae Barbosa, é frequentemente citada como referência — mesmo que nem sempre colocada em prática. De acordo com a autora, trata-se de uma abordagem pós-moderna que, além de valorizar a criatividade, relaciona a expressão

2. John Dewey (1859-1952) foi um filósofo e educador estadunidense e um dos precursores do pragmatismo. Sua filosofia se tornou influente na educação brasileira por meio dos pensamentos de Anísio Teixeira, Paulo Freire e Ana Mae Barbosa. No livro *John Dewey e o ensino de Arte no Brasil*, publicado pela primeira vez em 1980, Ana Mae Barbosa (2015) detalha essas relações.

individual com os contextos estéticos e culturais. Barbosa afirma: “A pós-modernidade em arte/educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto à já conquistada expressividade” (BARBOSA, 2014, p. 13).

Mesmo com o impacto indiscutível dessas e de outras teorias, em pesquisa realizada no Museu Nacional de Belas Artes e no Centro Cultural Banco do Brasil (ambos no Rio de Janeiro) em 2018, Fernanda Castro concluiu que,

“[n]o que diz respeito às concepções de educação, referências teóricas e conceitos, foram poucos os casos em que pudemos identificar explicitamente algo citado em documentos institucionais, materiais educativos ou mesmo no discurso dos educadores durante as atividades observadas” (CASTRO, 2018, p. 191).

A autora afirma mais adiante:

“[...] devido [a essa] ausência, [...] cada um atua de acordo com concepções próprias de educação, adotando metodologias que, por vezes, podem entrar em conflito com o discurso institucional sobre a ação educativa” (p. 191).

De meu ponto de vista, a pesquisadora, com essas constatações, acaba por indiretamente asseverar a importância da observação do cotidiano e do pequeno, pois, dado que não se trata de discursos registrados em documentos oficiais, a observação direta e a análise de documentos produzidos informalmente no dia a dia pode ser um método mais eficiente de estudar como as práticas educativas de fato são realizadas.

A partir da década de 1980, começaram a surgir pesquisas acadêmicas sobre o tema, campo que hoje segue em expansão e no qual, em geral, os pesquisadores são os próprios profissionais. Conforme Martins, nessas investigações,

os próprios educadores dos museus estabelecem seus questionamentos e temas de investigação, buscando nos seus trabalhos acadêmicos não só a referência para a prática, mas para a própria formação (MARTINS, 2011, p. 301).

Ao mesmo tempo, de acordo com Castro, “[a] falta de uma formação acadêmica específica faz com que a produção nesta área seja dispersa e, muitas vezes, desconectada entre si” (CASTRO, 2018, p. 200), já que se dá no campo da museologia, mas também da educação, das artes, da história, das ciências, entre outros (como a presente pesquisa, desenvolvida em um

programa de comunicação), e nem sempre de forma “consensual ou convergente” (CASTRO, 2018, p. 199).

Os educadores de museus são hoje, talvez, inclusive por certo capital intelectual que os caracteriza, profissionais que conquistaram relativa liberdade propositiva em sua prática laboral, mas com uma autonomia (paradoxalmente) controlada pelas fontes financiadoras das ações — já citadas. É essa *emancipação criativa* que o aproxima do que seria atualmente, *lato sensu*, um artista, conforme discorre Stela Barbieri, artista e educadora que foi curadora do Setor Educativo da Bienal de Artes de São Paulo entre os anos 2010 e 2015:

O lugar do educador tem aspectos similares ao lugar do artista, porque ele lida com a possibilidade de criar novos sentidos, tanto em relação aos conteúdos curriculares, quanto em relação à informação e à leitura do seu próprio grupo de alunos. Ele cria o seu planejamento e o seu caminho de ação (BARBIERI, 2008, p. 61-62).

A noção de artista proposta aqui por Barbieri já, claramente, não é a mesma de 1947, com a qual Pietro Maria Bardi lidava. O lugar do artista a que Stela Barbieri se refere, no qual agora o educador também se situaria, é o espaço da liberdade, e não necessariamente o de uma carreira como artista plástico ou poeta, por exemplo, mas de um sujeito que usa de seus recursos criativos para mediar conhecimentos, em diálogo direto com o contexto em que atua. Sennet contribui grandemente para entendermos esse paralelo feito pela educadora:

Embora seja uma questão séria e permanente saber “o que é a arte?”, ficar perenemente preocupado com essa definição particular já pode ser uma outra coisa: estamos tentando descobrir que significa a autonomia – autonomia como um impulso vindo de dentro que nos compele a trabalhar de uma forma expressiva, por nós mesmos (SENNET, 2020, p. 79).

Feita essa introdutória e sucinta exposição da trajetória desse sujeito a quem está delegada de forma mais direta a função de ensino nos museus — *aquele que ensina* —, quero me ocupar dos sujeitos *que aprendem*, os quais formam uma categoria chamada, de forma generalizadora, de *público*.

Como substantivo, a palavra ‘público’ designa o conjunto de usuários do museu (o *público* dos museus), mas também, por extrapolação a partir do seu fim público, o conjunto da população à qual cada estabelecimento se dirige (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p. 87).

Seguindo uma perspectiva de mercado, os museus segmentaram o público e criaram categorias específicas: bebês, crianças e adolescentes em idade escolar, famílias, idosos, vizinhos, estudantes universitários, professores, pessoas com deficiências, entre tantas outras, para as quais são desenvolvidos programas específicos. Assim, potencialmente, qualquer pessoa pode assumir o papel d'*aquela que aprende* no museu, mas, tradicionalmente, os escolares formam a grande massa de visitantes dessas instituições.

A conexão entre arte e aprendizado em uma visita a uma exposição de arte é polêmica; e tanto mais polêmica se torna quanto menos sujeita às regras da escolarização é o público sobre o qual falamos. Por isso, é importante situar a que *aprendizado* me refiro, quando trato desse amplo espectro de visitantes nos museus: aprender, nesse caso, não diz respeito a memorizar nomes de artistas, classificar escolas e tendências ou ordenar obras em uma cronologia; diz respeito, isso sim, à capacidade humana de assimilar mentalmente o mundo e refletir sobre ele, para então buscar transformá-lo — o que está, por sua vez, também relacionado com a capacidade criativa dos educadores de criar seus próprios métodos de ensino —, como lemos em *Pedagogia da autonomia*:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *apreender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996, p. 69, grifos no original).

Aprender é um processo poroso e constante, jamais restrito a apenas um campo delimitado da vida social. Ainda assim, “[n]ão há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo” (FREIRE, 2021, p. 152). Daí que, para definir o conjunto desses conteúdos nas escolas, de forma geral, as práticas pedagógicas devem ser orientadas por propostas curriculares de diferentes níveis — municipal, estadual e federal —, com conteúdos definidos por grupos de especialistas selecionados e, ocasionalmente, em propostas mais democráticas, com participação da comunidade escolar. Nos museus, as práticas educativas têm como conteúdo principal as exposições, as quais são o meio de comunicação por excelência dos museus. É nelas que, comumente, os educadores encontram e selecionam os conteúdos a serem estudados e, na sequência, abordados com os públicos.

As exposições são projetos complexos, que envolvem objetos, mas também, potencialmente, espaço físico, cor, luz, temperatura, som, imagens fixas e em movimento, narrações e textos escritos, geralmente projetadas por equipes com profissionais de diversas áreas e assinadas por curadores, que selecionam objetos culturais no acervo do próprio museu, nos de outras instituições e/ou em coleções particulares, constituindo, com estes, uma narrativa com um ou mais temas.

Dessa forma, de maneira bastante ampla, em processos como o descrito no parágrafo acima, tanto nas escolas quanto nos museus, os educadores não possuem ingerência sobre o *objeto* do ensino; os conteúdos são selecionados para eles por terceiros. Daí que nas visitas de turmas de escolares a exposições ocorre um encontro entre esses dois processos de seleção: os conteúdos pré-fixados pelo currículo e os conteúdos escolhidos para as exposições. Entrementes, pesquisas sobre educação museal com observação de campo (como em: CARVAJAL, 2016; LIMA, 2017; MARTINS, 2011; SANTOS, 2018) testemunham como existe uma diversidade de movimentos nos processos de escolha do objeto de ensino. Há setores educativos que desenham quadros de atividades alinhados ao e/ou definidos centralmente pelos currículos escolares; outros que buscam responder a demandas específicas solicitadas por um ou mais professores, criando roteiros exclusivos; alguns que definem conteúdos paralelamente ao prescrito pelos curadores: as abordagens caminham lado a lado, mas não se encontram o tempo inteiro, necessariamente. Outro movimento presente é o de inclusão dos educadores no processo de curadoria, proporcionando sua participação na escolha das obras e em aspectos expográficos. Vejamos alguns exemplos.

A Área de Educação do Museu Thyssen-Bornemisza, de Madrid, Espanha, é exemplo de conexão direta entre os conteúdos do programa educativo e do currículo escolar: entre seus objetivos está “[c]onectar, na medida do possível [...], o que é tratado no museu com os conteúdos do currículo escolar” (CARVAJAL, 2016, p. 267, tradução minha). Note no exemplo de uma atividade, denominada *¿Sientes el ritmo?*, o alinhamento entre o prescrito pela proposta curricular federal e o abordado pelo museu: a Educação Musical é parte integrante da disciplina específica de Educação Artística na Educação Primária espanhola e os conteúdos de música foram divididos em três blocos:

o primeiro diz respeito à escuta, no qual os estudantes se questionarão sobre as possibilidades do som; o segundo compreende o desenvolvimento de habilidades para a interpretação musical; e o terceiro ao desenvolvimento de capacidades expressivas e criativas a partir do conhecimento e prática da dança (ESPAÑA, 2014, s/p, tradução minha).

Ao mesmo tempo, no museu, a citada atividade, voltada ao primeiro ciclo da Educação Primária, possui como conteúdos: “Os sons em diferentes cenários. O ritmo como característica da música e da pintura. O silêncio. Relações entre a música e a pintura.” (CARVAJAL, 2016, p. 274, tradução minha), abordando música por meio de quatro pinturas do século XIX (entre elas, a obra *Bailarina basculando — Bailarina verde*, 1877-1879, de Edgar Degas<sup>3</sup>) e propondo uma atividade prática de busca do “som interno” da cor (EDUCATHYSSEN, 2021, s/p).

Sob outra perspectiva, a pesquisadora Núbia Santos (2018) narra um episódio de visita educativa com crianças pequenas na exposição *Pele do Tempo*, da artista brasileira Adriana Varejão, no Espaço Cultural Ayrton Queiroz, em Fortaleza (CE), em que o percurso na mostra teve seu recorte feito pela perspectiva das crianças visitantes. Tal fato não significa que a visita não estivesse também atrelada ao currículo escolar: Santos detalha que na Educação Infantil,

mais do que em qualquer outro nível de ensino, o conhecimento é para ser compreendido de forma integral, interdisciplinar, multidisciplinar, por se tratar dos primeiros anos em que a criança tem acesso a uma educação sistematizada (SANTOS, 2018, p. 28)

Em vista disso, “a diversidade étnica, cultural e artística no currículo desse estágio é de suma importância para ampliar o repertório das crianças” (p. 28). Contudo, mesmo atrelada ao currículo, a forma de condução da experiência teve contornos bastante diversos do exemplo do Museu Thyssen-Bornemisza, conforme podemos ler a seguir:

Foram nesses fluxos mediacionais atravessados entre a sala de aula e a exposição que duas crianças nos deram notícias de uma *Obra que ninguém viu* [depois de uma primeira visita à exposição]. Com gestos e palavras, os meninos desenhavam no ar a forma da obra, e acrescentavam: “parece um S”. Ainda assim, não foi possível identificá-la.

3. Imagem da obra disponível em: <https://www.museothyssen.org/coleccion/artistas/degas-edgar/bailarina-basculando-bailarina-verde>. Acesso em: 2 nov. 2021.

Apropriando-me do sinal gestual das crianças, cartografei e convidei-as a voltarem à exposição. Naquele momento, todas as crianças da turma do Infantil IV despertaram o interesse para saber que obra era essa. Com essa pista na cabeça, voltamos ao museu à procura da *Obra que ninguém viu*. [...] Ao chegarem ao Espaço Cultural Airton Queiroz, as crianças, antes de adentrarem a exposição, foram recepcionadas por duas educadoras do museu (SANTOS, 2018, p. 88, grifos no original).

No início, explicamos as nossas proposições para a mediação da segunda visita, isto é, seriam as duas crianças que nos conduziriam à obra *Ruína de Charque Humaitá* (2001)<sup>4</sup>, a *Obra que ninguém viu*, segundo as crianças. A educadora do museu queria começar a exposição pelo percurso habitual indicado pela curadoria, mas logo ela entendeu ou lembrou-se do que havíamos discutido antes e na roda de conversa no *hall*. Foi sensível na sua mediação com as crianças, pois pudemos constatar isso em diversos momentos da visita (SANTOS, 2018, p. 91, grifos no original).

[Todos saem à procura da obra e, ao chegarem diante dela:]

[...]

**Fernando:** É aqui, essa obra.

**Pesq.:** Então, Fernando, está aqui a obra e você pode falar para os seus colegas, para as mães que estão aqui, para as educadoras do Espaço Unifor...

**Fernando:** É eu e ele [interrompe a pesquisadora para incluir o colega].

**Danilo:** Eu acho interessante que é muito alto [aponta e olha para o topo da obra].

**Prof.<sup>a</sup> Francisca:** Muito alta!

**Fernando:** Eu acho interessante que é uma escada.

**Prof.<sup>a</sup> Francisca:** Parece uma escada?

**Fernando:** Uma escada maluca.

**Prof.<sup>a</sup> Francisca:** Uma escada maluca, parece, Zartur. Por onde é que sobe nessa escada maluca?

**Felipe:** Igual ao Homem-Aranha [gesticula com todo corpo como se subisse...]

[...] (SANTOS, 2018, p. 92, grifos no original).

Sem estabelecer uma posição crítica hierárquica entre as experiências, julgo que o segundo exemplo trata de uma visita menos pautada por conteúdos específicos e mais livre para o estabelecimento de relações ao acaso, que surgiam dos momentos de interação entre as pessoas e os objetos. Em outro exemplo, Luciana Conrado Martins (2011) oferece dados para discussão

4. Imagens de obras da série *Charques*, da qual faz parte *Ruína de Charque Humaitá* (2001), estão disponíveis em: <http://www.adriनावarejao.net/br/imagens/categoria/10/obras>. Acesso em: 2 nov. 2021.

da problemática por mais um prisma: em entrevistas com profissionais da Pinacoteca do Estado de São Paulo, coletou depoimento a respeito das formas como os educadores escolherem os conteúdos, montando relações entre as obras durante as visitas:

[Na Pinacoteca ...] a seleção dos temas a serem tratados nas ações [educativas] é realizada a partir do acervo institucional exposto em sua mostra de longa duração. Também são utilizados os acervos das exposições temporárias. Esses acervos estão, entretanto, inseridos na lógica discursiva das exposições *que [...] conta com pouca ou nenhuma participação do Núcleo de Ação Educativa em sua concepção.*

A gente sempre trabalha com a ideia de que o ato educativo, principalmente de visitas, ou de fazer um folder, é uma curadoria também. Uma curadoria educativa. É uma ideia que vem sendo tratada de forma bastante sistêmica, no sentido de pensar que quando você seleciona as obras e tece um discurso sobre elas, isso é uma curadoria. E, portanto, quando o educativo *seleciona a obra X, e pula Y e K, estabelece relações entre, isso é um processo curatorial também*, que tem como fundo um interesse educativo. *Independente da curadoria existe uma segunda curadoria, que é uma curadoria educativa, que redivide, seleciona as obras e reconstrói um discurso que pode ser outro.* Também na visita a gente deixa claro qual é o pensamento curatorial (PINA – educador 1). (MARTINS, 2011, p. 324, grifos meus)

No relato anterior, o educador exemplifica como, nessa instituição, há um entendimento entre os profissionais da educação de que suas práticas concorrem paralelamente às práticas curatoriais oficiais e utiliza o termo “curadoria educativa” para designar esse modo de “escolher” os conteúdos. Tal expressão, “curadoria educativa”, está presente na literatura da área com significados variados, conforme aponta Rafaela Lima:

“Por ser um conceito novo (usado pela primeira vez no Brasil em 1996, por Luiz Guilherme Vergara), seu exercício parece ainda bastante fluído, deixando também ténue a delimitação de quem deve praticá-lo” (LIMA, 2017, p. 32).

Afirma que nesse recorte “o profissional da Educação Museal não tem seu espaço de atuação muito bem definido” (LIMA, 2017, p. 32).

Na proposição do texto original de Vergara, o termo se refere ao objetivo de “explorar a potência da arte como veículo de ação cultural”, o que “supõe a dinamização da relação arte/indivíduo/sociedade – isto é, a formação da consciência e do olhar” (VERGARA, 2018, p. 42). Em minha

análise, o autor se refere muito mais à reflexão sobre *como construir metodologias* para abordar os conteúdos, do que propriamente à sua seleção. Ele escreve que

[...] é preciso fundamento teórico/prático para transformar a experiência estética junto às exposições em um centro de interações multidisciplinar e diversificado acessível para vários níveis de público (VERGARA, 2018, p. 42).

Reflexão completada com uma ressalva:

Isso não significa uma subtração de potência da arte per se em favor de prioridades didáticas. Pelo contrário, expandir o conceito da relação arte/sociedade segundo perspectivas já apontadas por John Dewey (*Art as an Experience*, 1930) e, mais recentemente, por Joseph Beuys (VERGARA, 2018, p. 42-43).

Nesse sentido, argumento que de fato a proposição de Vergara não é a mesma relatada pelo educador da Pinacoteca, embora ambos utilizem o termo “curadoria educativa”.

De modo um tanto mais oblíquo, a expressão “curadoria educativa” aponta também para mais uma das faces da problemática sobre a escolha dos conteúdos: as práticas com participação dos educadores na equipe da curadoria “oficial” da exposição. Rafaela Lima, cuja pesquisa tratou exclusivamente de “compreender os processos que levam à associação entre Curadoria e Educação em Museus para a criação de projetos expositivos institucionais” (LIMA, 2017, p. 17), esclarece que, para compreender esse fenômeno,

[é] preciso saber que ideia de museu fundamenta os processos curatoriais. Isso porque a Curadoria atende a fins específicos de discurso, de objetivos e de estratégias de gestão que cada museu – e, portanto, de cada tipo de museu – adota ou pretende assumir. (LIMA, 2017, p. 69).

Ou seja: não se trata de uma decisão pura e simples da equipe de curadores e/ou educadores de trabalharem juntos e compartilharem decisões, mas de um contexto institucional com objetivos administrativos que acolham esse modo de trabalho. Trata-se, portanto, “[d]o peso que a organização formal da instituição tem sobre os processos de trabalho cotidianos” (LIMA, 2017, p. 101). Mas, uma vez que isso seja colocado em prática,

[...] a associação entre Curadoria e Educação nos museus, no contexto dos projetos expositivos, [potencialmente] acarreta em diálogo entre diferentes áreas e profissionais envolvidos na exposição. A interdisciplinaridade promoveria essa perspectiva colaborativa. Curadoria e Educação, complementando-se mutuamente, compartilhando e colaborando com o todo da exposição; o caráter interdisciplinar seria garantido sem, no entanto, trazer prejuízos ou subjugar demandas específicas de conteúdo (LIMA, 2017, p. 24)

Lima (2017) estudou um processo de curadoria desse modelo no Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães (MAMAM), em Recife (PE), em uma exposição denominada *contidonãocontido*. A mostra marcou a reabertura do museu em 2010, após dois anos de reforma, e teve como proposta desenvolver uma crítica a respeito do que estava contido ou não na coleção MAMAM. Para tanto, uma equipe composta por curadoras convidadas, funcionários das áreas de pesquisa e acervo, a diretora do museu e os educadores desenvolveu uma investigação sistemática a respeito do acervo. Essas pesquisas apontaram, por exemplo, uma presença muito maior de obras dos artistas João Câmara (1944 - )<sup>5</sup> e Luiz Carlos Guilherme (? - 1986) em relação aos demais presentes nas coleções. Os motivos para tal não estavam claros até então. O caso analisado oferece uma camada a mais de complexidade com relação ao universo das escolhas dos conteúdos das práticas educativas em museus, pois desvela a problemática da formação do acervo, algo bastante anterior a qualquer curadoria de exposição.

Dividida em três fases, os educadores participaram mais efetivamente da escolha das obras do segundo momento da exposição:

Foram expostas 33 obras de 25 artistas no segundo recorte que, segundo MAMAM.2 [educador respondente], ainda teve uma curadoria “mais tradicional, ligada a quadros [...] foi um recorte mais estilístico”, mas que passou a contar com a participação do EducAtivo para a efetiva seleção das obras e seus arranjos entre si e no espaço expositivo. A equipe do EducAtivo também auxiliou na escolha e posicionamento do mobiliário [...] (LIMA, 2017, p. 86)

Os dados levantados por Lima (2017) apontam um efeito reverso dessa inclusão dos educadores no trabalho curatorial, revelando outro impacto nos processos cotidianos de trabalho:

5. Site pessoal do artista João Câmara: <https://www.joaocamara.com/>. Acesso em: 3 nov. 2021.

houve um distanciamento do Museu em relação ao público, muito em função do período que este passou fechado para reformas [...] as pessoas sequer sabiam que o Museu estava aberto novamente, e a equipe do EducAtivo, imersa nas atividades de pesquisa e preparação da exposição contida, não teve o tempo de dedicação necessária para mobilização e sensibilização do público, não realizando, por isso, visitas às escolas ou um trabalho intensivo de retomada do público (LIMA, 2017, p. 84)

O trecho revela que, no caso estudado, a participação intensa na concepção da exposição — ou, mais objetivamente, na escolha dos conteúdos — inviabilizou a ação dos educadores em outros âmbitos também importantes da sua prática: lembremos da importância, apontada por Freire (2021), de a prática educativa não ficar centrada em apenas um de seus aspectos. Além disso, o que todos os exemplos em relação à escolha de conteúdos nas práticas educativas em museus apontam é uma problemática bastante concreta, que Paulo Freire discute no contexto escolar:

O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra quê. Qual o papel que cabe aos educandos na organização programática dos conteúdos; qual o papel, em níveis diferentes, daqueles e daquelas que, nas bases, cozinheiras, zeladores, vigias, se acham envolvidos na prática educativa da escola; qual o papel das famílias, das organizações sociais, da comunidade local? (FREIRE, 2021, p. 152)

Ao mesmo tempo, María Acaso amplia o problema em estudo trazendo o tema dos *métodos* e a influência dos aspectos formais no seu desenvolvimento, pois as modificações na forma são capazes de expandir os conteúdos:

[...] os conteúdos que escolhemos para estruturar são finitos (tema um, tema dois, tema três), enquanto que as pedagogias invisíveis são infinitas: a decoração da aula, a estrutura arquitetônica do edifício que alberga a aula, a voz da professora, sua idade, a idade dos estudantes em relação com a da professora, a disposição do mobiliário, a porta aberta ou fechada, a professora usar salto alto ou não, poder comer ou não, a imagem que o professor projeta da proteção de tela de seu computador quando começa a aula, que a aula dure uma ou três horas, que eu possa apenas levantar para ir ao banheiro ou que fique toda a aula sentada com vontade de urinar por não me atrever a levantar e abrir a porta, que Eduardo possa pendurar um pôster na parede... (ACASO *et al.*, 2012, p. 92)

No campo das práticas educativas em museus, debates sobre métodos não fizeram parte dos contextos formativos por um grande período. José Minerini Neto (2014) apresentou em sua tese dados levantados no arquivo da Bienal de São Paulo sobre a formação dos educadores em 1953. Uma matéria de jornal assim descreveu esse primeiro curso:

Esse seminário, destinado à formação de monitores para a II Bienal constará de uma síntese de desenvolvimento da arte contemporânea e de suas diversas escolas e tendências. Estudos específicos sobre os artistas mais importantes e as teorias mais avançadas capacitarão os monitores a responder às perguntas que lhes forem formuladas. Na fase final da organização da II Bienal entrarão em contacto (sic) com as obras a serem expostas e quando a mostra for aberta ao público deverão organizar grupos para passeios explicativos. (Folha de São Paulo, 1953 *apud* MINERINI NETO, 2014, p. 51)

O parágrafo traça uma síntese sobre como eram pensadas as questões metodológicas: elas eram previamente decididas (“passeios explicativos”) e somente havia espaço para se debater conteúdos, aqui fixados como “síntese de desenvolvimento da arte contemporânea e de suas diversas escolas e tendências”, ou seja, conhecimentos de cunho eminentemente históricos. Nas décadas subsequentes, o formato monológico de apresentação de conhecimentos do educador diante das obras começou a ser revisto, especialmente em vista da fundamentação teórica oferecida pela Metodologia ou Abordagem Triangular pela Arte/Educação durante os anos 1980 (BARBOSA, 2014).

Contemporaneamente, os métodos encontrados nas instituições, quando vistos de perto, podem se revelar muito variados. Por conta disso, para estudá-los, para além de ler ou ouvir relatos sobre as práticas, penso que é importante observarmos os vestígios que os educadores deixam durante o período de elaboração de suas práticas educativas. De acordo com resultados que encontrei por meio de minha pesquisa de doutoramento (SALGADO, 2022), na qual tracei relações entre os processos de criação de planejamentos na educação e os processos de criação de obras de arte — em que o artista busca entrelaçar *forma* e *conteúdo* —, durante a criação de práticas educativas, o *método* é o elemento que mais diz respeito à *forma* e, por isso, trata-se da camada em que as linguagens podem ser artisticamente elaboradas. E esse é o âmbito em que — defendo — podemos, de fato, começar a repensar a mediação. Maria Acaso problematiza: “[...] pode que

seus conteúdos sejam muito atuais e progressistas, mas se o formato que utiliza para comunicar tais conteúdos não o é (e está fazendo uma ‘aula expositiva’), está entrando em uma profunda contradição.” (ACASO *et al.*, 2012, p. 17). Nesse sentido, acredito que é transformando nosso *modo de fazer* que poderemos chegar a produzir uma outra educação museal, e não somente inserindo novos conteúdos a serem debatidos nas galerias.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esforço feito neste artigo para apontar quem são os sujeitos das práticas educativas nos museus — educadores e públicos —, quais as formas de seleção dos conteúdos e as metodologias de ensino, assim como algumas das relações possíveis entre tais aspectos de um planejamento, foi elaborado com vistas a levantar dimensões básicas que podem ser pensadas como lugares de onde se pode partir para a criação de práticas educativas. A intenção, com isso, é sugerir, com base nas reflexões de Paulo Freire (1996, 2021) e demais autores debatidos, um mapa básico que leve, em seguida, à busca das singularidades de cada instituição. Os quatro pontos de apoio debatidos, me parece, são elementos que não poderiam deixar de ser relacionados e, quando um desses é suprimido, uma parte do processo educativo se perde. Ou, quando o foco é colocado enfaticamente em somente um deles, temos práticas educativas que podem se tornar monológicas, desconectadas da cultura ou somente ativadas por uma expressão individual.

Tal como é notório o diálogo com o contexto na implantação de um monumento em um espaço público (por mais contestáveis que às vezes possam ser esses diálogos), é necessário que, ao planejar uma prática educativa, sejamos capazes de articulá-la com a vida cotidiana. Ao redor de um monumento, há um espaço vazio que permite o trânsito em torno de si. Existem ao redor dele, igualmente, prédios, casas, bancos, animais, árvores, plantas, ruas, luz solar etc. — há, portanto, toda uma noção de conjunto que atravessa o projeto. Um museu e um centro cultural de arte também são rodeados por todo tipo de elementos que compõem uma cidade, e isso não carece de ficar de fora dos diálogos educativos.

Como é constituída a equipe de educação do museu? Quem são as pessoas que visitam a instituição? De onde provêm as coleções expostas? Como funcionam os contextos de encontro entre pessoas e obras? Buscar identificar

e aprofundar-se nas particularidades desses elementos em cada cidade, bairro, instituição, exposição, grupo de educadores e de visitantes é um passo fundamental para a constituição de um trabalho educativo que esteja em diálogo com seu ambiente cultural. Aponto todos os quatro itens, no texto, como *pontos de partida* porque se pode escolher iniciar por qualquer um deles. Esmiuçar em detalhes e arranjar cada um desses componentes entre si pode ser um modo de se começar uma caminhada em direção à produção de uma prática educativa autônoma, o que, na acepção dada por Sennett (2020, p. 79, grifo meu), relaciona-se diretamente com trazer à tona “um impulso vindo de dentro que nos compele a trabalhar de uma *forma expressiva*, por nós mesmos”.

## REFERÊNCIAS

ACASO, M. *et al. Pedagogías Invisibles: el espacio del aula como discurso*. Madrid: Catarata, 2012.

ALENCAR, V. P. de. *O Mediador cultural: considerações sobre a formação e profissionalização de educadores de museus e exposições de arte*. 2008. 97 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/86980>. Acesso em: 4 nov. 2021.

BARBIERI, S. Tempo de experiência. In: TOZZI, Devanil (Org.). *Horizontes culturais: lugares de aprender*. São Paulo: FDE, 2008. p. 51-66. Disponível em: <http://www.stelabarbieri.com.br/edu/pub/horizontes.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BARBOSA, A. M. Entre memória e história. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2014. p. 1-26.

BARBOSA, A. M. *John Dewey e o ensino de arte no Brasil*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

CARVAJAL, L. H. Con Ojos de Educadora: el Museo Thyssen-Bornemisza de Madrid. In: MASACHS, Roser Calaf; SUÁREZ, Miguel Ángel Suárez. *Acción Educativa en Museos: su calidad desde la evaluación cualitativa*. Gijón: Trea, 2016. p. 263-278.

CASTRO, F. S. R. de. *Construindo o campo da Educação Museal: um passeio pelas políticas públicas de museus no Brasil e em Portugal*. 275 f. 2018. Tese (Doutorado em Educação) -- Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Disponível em: [https://www.academia.edu/40078885/CONSTRUINDO\\_O\\_CAMPO\\_DA\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_MUSEAL\\_um\\_passeio\\_pelas\\_pol%C3%ADticas\\_p%C3%BAblicas\\_de\\_museus\\_no\\_Brasil\\_e\\_em\\_Portugal](https://www.academia.edu/40078885/CONSTRUINDO_O_CAMPO_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_MUSEAL_um_passeio_pelas_pol%C3%ADticas_p%C3%BAblicas_de_museus_no_Brasil_e_em_Portugal) Acesso em: 3 maio 2022.

DESVALLÉES, A.; MAIRESSE, F. (Ed.). *Conceitos-chave de Museologia*. Tradução e comentários de Bruno Brulon Soares e Marília Xavier Cury. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus; Pinacoteca do Estado de São Paulo; Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

EDUCATHYSSEN. *Professores y Estudiantes / ¿Sientes el Ritmo?* Site do Museo Nacional Thyssen-Bornemisza. 2021. Disponível em: <https://www.educathyssen.org/profesores-estudiantes/sientes-ritmo> Acesso em: 19 nov. 2021.

ESPAÑA. Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria*. «BOE» núm. 52, de 1 de marzo de 2014, páginas 19349 a 19420. 72 p. Disponível em: [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-2222](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-2222) Acesso em: 19 nov. 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura)

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 28. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

LIMA, R. G. G. R. de. *Curadoria e educação: a Ciência da Informação como abordagem para construção de uma prática dialógica*. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31174> Acesso em: 19 out. 2021.

LOTMAN, I. M. La memoria a la luz de la culturología. In: LOTMAN, I. M. *La Semiosfera I: semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1996a. p. 109-111.

MARTÍN-BARBERO, J. *A Comunicação na educação*. Tradução de Maria Immacolata Vassallo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS, L. C. *A Constituição da educação em museus: o funcionamento do dispositivo pedagógico museal por meio de um estudo comparativo entre museus de artes plásticas, ciências humanas e ciência e tecnologia*. 2011. 390 f. Tese. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072011-151245/pt-br.php> Acesso em: 18 out. 2021.

MINERINI NETO, J. *Educação nas bienais de arte de São Paulo: dos cursos do MAM ao educativo permanente*. 2014. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIEVENSTEIN, C.; LAPLANTINE, F. *Um olhar francês sobre São Paulo*. Tradução de Maria Carneiro da Cunha. São Paulo: Brasiliense, 1993.

PINHEIRO, A. *América Latina: barroco, cidade, jornal*. São Paulo: Intermeios, 2013.

PINHEIRO, A. A condição mestiça. *Pasquinagem*, n. 10, p. 8-23, São Paulo, set. 2020.

PINHEIRO, A. Notas sobre conhecimento e mestiçagem na América Latina. *Repertório: teatro & dança*, p. 9-12, ano 13, n. 14, Salvador, 2010.

SALGADO, A. A. A. de O. *Oralidade e visualidade nos planejamentos de educadores: um estudo sobre criação a partir dos arquivos de práticas educativas de museus e centros culturais de arte*. 2022. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/30872> Acesso em: 14 mai. 2023.

SALLES, C. A. *Redes da criação: construção da obra de arte*. 2. ed. Vinhedo: Horizonte, 2014.

SANTOS, N. A. C. *Arte contemporânea: cartografias das narrativas poéticas com crianças e adultos na escola e no museu*. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

SENNETT, R. *O artífice*. Tradução de Clóvis Marques. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

SILVA, A. Monitores para o “Museu de Arte”. *O Cruzeiro*, São Paulo, ed. 0048, p. 55-58, 20 set. 1947. Disponível em: <http://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=003581&pagfis=55567> Acesso em: 19 nov. 2021.

SILVA, C. M. da. *Mediador cultural: profissionalização e precarização das condições de trabalho*. 2017. 199 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151538/silva\\_cm\\_me\\_ia\\_sub.pdf?sequence=11&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/151538/silva_cm_me_ia_sub.pdf?sequence=11&isAllowed=y). Acesso em: 25 jan. 2022.

VERGARA, L. G. Curadoria educativa: percepção imaginativa/consciência do olhar. In: CERVETTO, R.; LÓPEZ, M. A. (org.). *Agite antes de usar: deslocamentos educativos, sociais e artísticos na América Latina*. Tradução de José Feres Sabino. São Paulo: Sesc São Paulo, 2018. p. 39-45.

